

MLS Inclusion and Society Journal

ISSN: 2387-0907



<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editora Jefe / Editor in chief / Editora Chefe

María Jesús Yolanda Colmenero Ruiz, Universidad de Jaén, España

Editores Asociados / Associate Editors / Editores associados

Javier Cortés Moreno, Universidad de Jaén, España

Pedro Jurado de los Santos, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antoni Navío Gómez, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Secretaria / Secretary / Secretário

Mariana Gómez Vicario, Universidad de Jaén España

Apoyo al Equipo Editorial

Nuria Cantero Rodríguez, Universidad de Jaén, España

Silvia Pueyo Villa, Universidad Europea del Atlántico, España

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Anna Karin Jytte Holmqvist, Hebei University/university Of Central Lancashire, United Kingdom

Carlos Henrique Medeiros De Souza, Universidade Estadual Do Norte Fluminense-uenf, Brasil

Fernanda Castro Manhães, Faculdade Metropolitana São Carlos - Famesc, Brasil

Uyguaciara Veloso Castelo Branco, Universidade Federal De Paraíba, Brasil

María Natalia Calderón Astorga, Centro Especializado En Lenguaje Y Aprendizaje (Cela), Costa Rica

Elson Glücksberg, Expansão Universitária Fasipe-sinop., Brasil

Humberto Ortega Villaseñor, Universidad Nacional Autónoma De México., México

Paulo Hidea Nakamura, Universidade Federal Da Paraíba, Brasil

Alfonso Camargo Muñoz, Universidad Santo Tomás, Sección Tunja, Colombia

Pedro José Arrifano Tadeu, Instituto Politécnico Da Guarda, Portugal

Diego Enrique Báez Zarabanda, Universidad Autónoma De Bucaramanga, Colombia

Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Universidad Industrial De Santander -UIS- (Bucaramanga), Colombia

Carlos Da Fonseca Brandão, Universidade São Paulo (Unesp), Brasil

Rosimeire Dos Santos, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" - Unesp - Pós-graduação Campus De Marília, Marília/sp, Brasil

Renan Antônio Da Silva, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Unesp, Brasil

Cynthia Guadalupe Piña Zapiaín, Universidad Del Noreste, Une, Tampico, México

Luciana Siqueira Rosseto Salotti, Universidade Paulista (Unip), Brasil

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana (España)
Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)
Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)
Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE. UU)
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN) Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) – México

Derechos de autor:

Todos los artículos que componen este número están bajo la licencia Creative Commons y cuentan con el Digital Object Identifier (DOI). Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación con la obra simultáneamente licenciada bajo una licencia de atribución de Creative Commons que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría del trabajo con uso no comercial y la mención de la publicación inicial en esta revista.

Lugar de edición:

MLS Journals
Parque Científico y Tecnológico de Cantabria.
C/Isabel Torres 21. 39011 Santander, España

Portada: Tegucigalpa (Honduras)

MLSISJ: es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO / SUMMARY / RESUMO

- Editorial.....78
- La formación docente desde la perspectiva de la educación inclusiva: una revisión sistemática.....79
Teacher training from the perspective of inclusive education: a systematic review) *Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues, Universidad Logos (Estados Unidos)*
- Mecanismos de Protección de los Derechos Humanos en Honduras: Herramientas para la Protección de Defensores y Defensoras.....98
Human Rights Protection Mechanisms in Honduras: Tools for the Protection of Human Rights Defenders
Edwin Alexander Álvarez Norales, Universidad Internacional Iberoamericana
- Educación cultural indígena para pueblos no indígenas: propuesta pedagógica para valorar la diversidad e implementar la ley n° 11.645/115
Indigenous cultural education for non-indigenous people: pedagogical proposal for the appreciation of diversity and implementation of Law No. 11.645/2008
Clayton Ferreira dos Santos Scarcella, Universidad Europea del Atlántico (Brasil)
- Uso del portafolio digital como recurso autorregulador usado por docentes universitarios en estudiantes con necesidades educativas personales: una revisión sistemática130
Use of the digital portfolio as a self-regulatory resource implemented by university teachers on students with personal educational needs: a systematic review
Angelica Ralil Velázquez, Universidad Internacional Iberoamericana(México), María Elena Pérez-Ochoa Universidad Internacional De Valencia (España) y Óscar Ulloa-Guerra Universidad Internacional Iberoamericana (México)

Editorial

Estimados lectores. Nos complace presentar el número de diciembre 2024 de la Revista MLS-Inclusion and Society Journal, en el cual se reflexiona sobre la transformación de la educación inclusiva, un tema que nos concierne a todos y a todas. Este número se compone de cuatro contribuciones, en las que, a través de investigaciones, reflexiones, revisiones sistemáticas se abordan cuestiones relevantes en el campo educativo.

La formación continua de los docentes se presenta como un pilar fundamental en este proceso, y nuestro primer artículo aborda esta necesidad con profundidad y claridad. Por parte de Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues, de la Logos University International (Florida), se nos presenta una revisión sistemática en el artículo "*La formación docente desde la perspectiva de la educación inclusiva: una revisión sistemática*". La complejidad y evolución de las metodologías educativas requieren que los docentes no solo se mantengan actualizados, sino que también se conviertan en investigadores y reflexivos en su práctica. Aquí, el coordinador pedagógico emerge como una figura clave, responsable de estructurar cursos de formación que respondan a las necesidades de la comunidad escolar. Este artículo destaca la importancia del intercambio de experiencias y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, elementos esenciales para construir un conocimiento significativo. Un hallazgo relevante de la investigación es la falta de contacto con la educación inclusiva en la formación inicial de los docentes, un desafío que demanda atención y más investigación. A través de una revisión sistemática de artículos publicados entre 2012 y 2022, se identificaron metodologías que favorecen una formación crítica y colectiva, con un enfoque en el desarrollo de docentes reflexivos. Este enfoque no solo enriquece la práctica educativa, sino que también promueve una interacción más significativa entre los educadores. La tendencia hacia metodologías subjetivo-interpretativas resalta la necesidad de una formación que no solo imparta conocimientos, sino que también fomente la colaboración y la resolución conjunta de problemas. En este sentido, el artículo nos invita a repensar el rol del docente, transformándolo en un agente activo de cambio en el aula.

En el segundo artículo, "*Mecanismos de protección de los derechos humanos en Honduras: herramientas para la protección de defensores y defensoras*", se nos presenta por parte de Edwin Alexander Álvarez Norales de la Universidad Internacional Iberoamericana (México), un estudio que analiza, mediante un enfoque cualitativo, la efectividad de los sistemas de protección de derechos humanos en Honduras y su impacto en la seguridad de los defensores de derechos humanos, aplicándose para ello tanto entrevistas, análisis de casos.. etc. Destacar las conclusiones a las cuales se llegó en este manuscrito, haciendo referencia a que el Mecanismo Nacional de Protección es ineficaz debido a la falta de recursos y la falta de confianza en las instituciones del Estado. Esta situación hace que su capacidad para proteger a quienes se dedican a proteger los derechos fundamentales sea muy limitada. En otro orden de aspectos, es importante manifestar que, aunque se han logrado ciertas mejoras, es esencial que la colaboración internacional se intensifique para fomentar transformaciones importantes y sostenibles en el ámbito de los derechos humanos en Honduras. Para asegurar la protección y el bienestar de los defensores de derechos humanos en Honduras es esencial corregir las deficiencias del sistema de protección actual, fomentar la participación de la sociedad civil y mejorar la cooperación internacional. Solo a través de estos esfuerzos completos se podrá crear un entorno más seguro y favorable a la defensa de los derechos humanos en la nación.

En el artículo "*Educación cultural indígena para pueblos no indígenas: propuesta pedagógica para valorar la diversidad e implementar la ley n° 11.645/2008*", su autor Clayton Ferreira dos Santos Scarcella, de la Universidad Europea del Atlántico (Santander, España), nos ofrece una intervención pedagógica realizada en una escuela pública de São Paulo, el Centro

Municipal de Capacitação e Treinamento Professor Lenine Soares de Jesus, en São Paulo, con el objetivo de reducir el etnocentrismo y los prejuicios étnicos a través de la educación de la cultura indígena. Para ello, se combinó diversas metodologías y actuaciones como investigación, cuentacuentos, visita virtual a pueblos indígenas, arte indígena, cocina indígena, debates y creación de juegos educativos. Los resultados, obtenidos a través de una investigación cualitativa utilizando la técnica de observación participante, demostraron cambios graduales en las actitudes de los estudiantes en relación al tema indígena, evidenciando la necesidad de estudios longitudinales para evaluar los impactos a largo plazo en la comunidad local y el entorno profesional. en el que se insertan estos egresados. La intervención reveló que las transformaciones culturales significativas requieren tiempo y continuidad, sugiriendo la importancia de programas educativos más amplios y la participación de la comunidad escolar.

Por último, Angélica Ralil Velázquez (Universidad Internacional Iberoamericana, México), María Elena Pérez Ochoa (Universidad Internacional de Valencia, España) y Óscar Ulloa Guerra (Universidad Internacional Iberoamericana, México), nos muestran *“El portafolio digital como herramienta autorreguladora en estudiantes universitarios con necesidades educativas: una revisión sistemática”*. La finalidad de este estudio es analizar la utilización del portafolio digital como recurso vinculado al aprendizaje autorregulado por parte de los docentes universitarios y, por otra parte, revisar la experiencia y satisfacción de los estudiantes con necesidades educativas con respecto al uso de esta herramienta. Para su análisis se trabajó con 18 artículos publicados entre 2018 y 2022, comprendiendo una variabilidad temporal entre los años 2018 y 2022. Interesantes son las conclusiones a las cuales se llegó, ya que se muestra como el portafolio es una herramienta que fomenta el aprendizaje autorregulado, enriquece la experiencia docente y disminuye barreras dentro y fuera del aula. Tanto las reflexiones docentes como de los estudiantes, propician su uso, al mencionar que entrega autorreflexión, autoeficacia, autonomía y además ayuda a la continuidad en el logro de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Destacar como el alumnado con necesidades educativas se benefician con la utilización del portafolio digital, ya que es un medio mediante el cual superan barreras en su proceso educativo. A modo de discusión se identifican desafíos importantes, como la experiencia, capacitación y planificación docente constante, demostrando así el potencial bidireccional de esta herramienta para enriquecer tanto la enseñanza como el aprendizaje en aulas inclusivas.

A medida que avanzamos en este número, esperamos que cada artículo inspire a nuestros lectores a adoptar una perspectiva crítico-reflexiva en su práctica educativa. La formación continua no es solo una obligación, sino una oportunidad para construir un futuro más inclusivo y equitativo en la educación.

Los invitamos a sumergirse en las páginas de esta edición, donde cada contribución es un paso hacia la mejora de nuestras prácticas y un compromiso con la inclusión en la sociedad.

Editora jefa

Dra. María Jesús Yolanda Colmenero Ruíz

A formação de professor na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática

Teacher training from the perspective of inclusive education: a systematic review

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Logos University, Estados Unidos (michele.profmatica@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0003-4948-6462>)

Informações do manuscrito:

Recebido/Received: 08/07/24

Revisado/Reviewed: 05/08/24

Aceito/Accepted: 25/11/24

RESUMO

Palavras-chave:

formação continuada, professor, educação inclusiva, coordenador pedagógico.

A formação continuada de professores é necessária diante das complexidades e evolução das metodologias educacionais. Neste sentido, o coordenador pedagógico desempenha um papel crucial na estruturação dessas formações, considerando o perfil do público-alvo e a comunidade escolar. É importante promover a troca de experiências e incentivar a reflexão sobre práticas pedagógicas. Deseja-se formar professores investigativos e reflexivos, construindo saberes substanciais. A falta de contato com a educação inclusiva na formação inicial é um desafio, exigindo mais pesquisas para embasar as capacitações de docentes. Este trabalho tem como objetivo identificar as principais metodologias utilizadas na formação continuada de professores, analisando estratégias individuais e coletivas, visando a educação inclusiva. Por meio de Revisão Sistemática, foram analisados artigos entre os anos de 2012 e 2022, nos idiomas português, inglês e espanhol, contidos nas bases de dados Redalyc e Google Acadêmico. Dentre os 2.813 artigos encontrados inicialmente, foram analisados 14 que atendiam as condições de elegibilidade pré-estabelecidos. Cerca de 46% dos dados analisados mostram uma tendência a formações continuadas, críticas e coletivas, com foco no desenvolvimento de professores reflexivos nas quais prevalecem a metodologia subjetiva-interpretativa que privilegia a relação entre as facetas do trabalho pedagógico, a constituição dos saberes e a interferência no exercício da prática. Sob estas reflexões, as formações continuadas devem adotar uma perspectiva crítico-reflexiva, promovendo a interação entre os professores, compartilhamento de experiências e solução colaborativa de problemas. O ideal é impulsionar a pesquisa educacional e transformar o papel do professor, resultando em um trabalho docente mais significativo e eficaz..

ABSTRACT

Keywords:

continuing education, teacher, inclusive education, pedagogical coordinator.

The continuing education of teachers is necessary in view of the complexities and evolution of educational methodologies. In this sense, the pedagogical coordinator plays a crucial role in structuring these training courses, considering the profile of the target audience and the school community. It is important to promote the exchange of experiences and encourage reflection on pedagogical practices. The aim is to train investigative and reflective teachers, building substantial

knowledge. The lack of contact with inclusive education in initial training is a challenge, requiring more research to support teacher training. This work aims to identify the main methodologies used in the continuing education of teachers, analyzing individual and collective strategies, aiming at inclusive education. Through a Systematic Review, articles between the years 2012 to 2022, in Portuguese, English and Spanish, contained in the Redalyc and Google Scholar databases were analyzed. Among the 2,813 articles initially found, 14 that met the pre-established eligibility conditions were analyzed. About 46% of the analyzed data show a tendency towards continuous, critical and collective training, with a focus on the development of reflective teachers in which the subjective-interpretive methodology prevails, which favors the relationship between the facets of pedagogical work, the constitution of knowledge and the interference in the exercise of practice. Based on these reflections, continuing education should adopt a critical-reflexive perspective, promoting interaction among professors, sharing experiences and collaborative problem solving. The ideal is to boost educational research and transform the role of the teacher, resulting in more meaningful and effective teaching work.

Introdução

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a formação continuada de professores é tida como necessidade, principalmente com a evolução exponencial das metodologias e complexidades contemporâneas (Louzada, Martins & Giroto, 2015; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018; Zanellato & Poker, 2012).

Há uma vasta diversidade no que tange o ensino superior, desta maneira faz-se importante a formação continuada focada nas necessidades e contextos da escola onde o docente estiver inserido. Portanto, uma das funções primordiais no papel do profissional coordenador pedagógico é estruturar e preparar essas formações considerando o perfil do público-alvo e da comunidade escolar (Louzada, Martins & Giroto, 2015; Oliveira & Chacon, 2013; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Sendo assim, o coordenador precisa atentar-se as metodologias e estratégias aplicadas durante os encontros, permitindo questionamentos dos participantes acerca das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula. Ademais, a depender da organização dos espaços e tempos dentro de uma formação, ocorre o privilégio ou não da troca de experiências entre pares (Louzada, Martins & Giroto, 2015; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Idealmente para abarcar a diversidade por meio da educação inclusiva, deseja-se a construção de um profissional docente com perfil investigativo e reflexivo. Desta forma, os professores irão criar saberes substanciais relacionados ao tema, durante as capacitações (Oliveira & Chacon, 2013; Zanellato & Poker, 2012).

Segundo Louzada, Martins e Giroto (2015), quanto a formação inicial, os professores brasileiros reclamam da descontextualização dos currículos e 70% dizem ter tido ausência de contato com a educação inclusiva durante o curso. Entende-se portanto, crucial o aumento de pesquisas com base no tema para embasar os profissionais formadores não desenvolvimento das capacitações continuadas de docentes.

Sob esta perspectiva, adota-se a linha de pesquisa Formação Inicial e Continuada de Professores, o problema de pesquisa visa saber quais as principais metodologias utilizadas na formação continuada de professores pela gestão pedagógica, para trabalhar as questões relacionadas à educação inclusiva. A hipótese inicial é de que a coordenação pedagógica tende a aplicar estratégias de exposição de conteúdo para apresentar os temas relacionados a educação inclusiva.

O objetivo deste trabalho é identificar as principais metodologias e estratégias utilizadas durante a formação continuada dos professores aplicadas pela gestão pedagógica, de maneira individual e coletiva. Para isso, serão caracterizados os tipos básicos de formações existentes por meio da criação de categorias das metodologias encontradas nos estudos analisados e, descrever as características dos professores em decorrência das estratégias aplicadas.

Método

Originário das ciências médicas, a Revisão Sistemática (RS) é um tipo de estudo secundário que visa combinar, avaliar e sintetizar resultados de estudos independentes. Parte-se de uma pergunta para definir as estratégias de coleta de dados (Cordeiro, Oliveira, Rentería & Guimarães, 2007). Sendo assim, essa abordagem permite verificar nos artigos publicados uma linearidade que promova a formação docente reflexiva e inquisitiva.

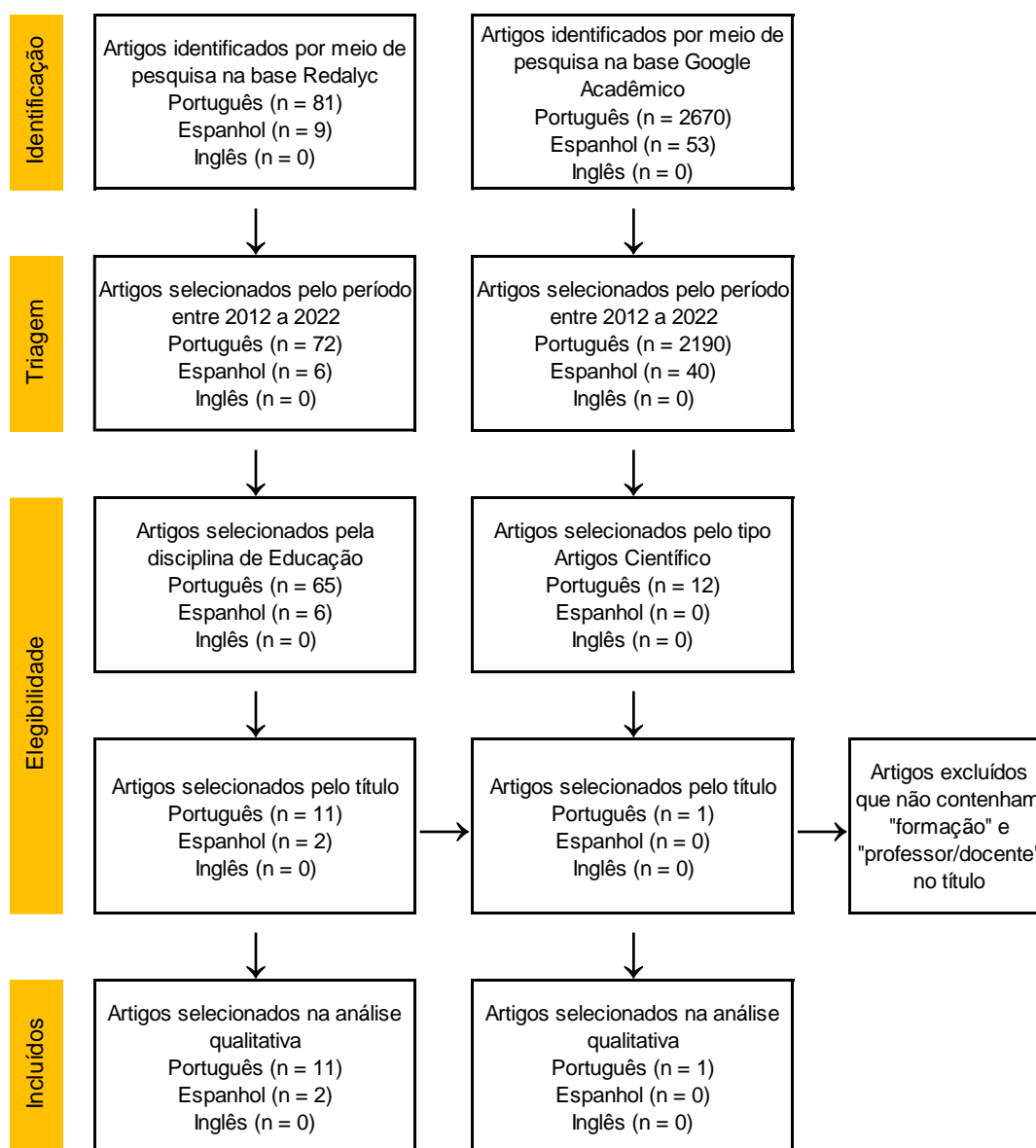
Para tanto, o método denominado Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA), auxiliará na sistematização e análise dos dados visando a produção de estimativas. A recomendação PRISMA é composta por uma lista de checagem contendo 27 itens (Galvão, Pansani & Harrad, 2015). O processo de coleta e a constituição da lista de dados

serão analisados com base em categorias principais (professor, metodologia, pesquisa, aprendizagem e formação) e subcategorias criadas a partir de diferentes autores.

As bases de dados utilizadas foram Redalyc e Google Acadêmico, uma vez que possuem vasta presença de artigos relevantes nos idiomas contemplados: português (PT), língua materna da autora e, inglês (ING) e espanhol (ES) a fim de aumentar a extensão da pesquisa. Por meio das palavras-chaves selecionadas, houve buscas nos três idiomas referidos.

Figura 1

Fluxograma PRISMA dos artigos selecionados



Nota. Elaborado pela autora (2024)

Considerou-se temporalmente os últimos cinco anos, de 2012 a 2022, pois apesar da obrigatoriedade de disciplinas que tratem da educação inclusiva na formação inicial do professor, a diversidade de contextos exige a continua capacitação. Para atingir a finalidade da pesquisa foram utilizados os termos “educação inclusiva”, “coordenação pedagógica”, “formação continuada” e “professor”, extraídas do campo foco deste estudo com ajuda do operador booleano AND.

Em português, tem-se os termos "formação continuada" AND "professor" AND "educação inclusiva" AND "coordenador pedagógico", em inglês utilizou-se "continuing training" AND "teacher" AND "inclusive education" AND "pedagogical coordinator" e, em espanhol, "formación continua" AND "profesor" AND "educación inclusiva" AND "coordinador pedagógico". Complementando, os filtros de idiomas foram acrescentados nas buscas.

Inicialmente foram encontrados, em dezembro de 2022, 90 artigos no Redalyc, e, após triagem e a adequação aos critérios de elegibilidade, restaram 71 artigos. No Google Acadêmico, a busca resultou em 2723, considerando os artigos de revisão publicados no período pré-estabelecido, restaram 12 em português e 2 em espanhol (Figura 1).

Os 14 artigos incluídos na metanálise priorizaram as palavras-chave, previamente descritas. A partir destes resultados, os artigos passaram por verificação baseando-se na pergunta e na hipótese iniciais. Os critérios de seleção final iniciaram pela (1) análise do título onde exclui-se os que não continham "formação" e "professor/docente", (2) incidência das palavras-chave no texto e, (3) presença da temática de educação inclusiva (Tabela 1).

Tabela 1

Artigos incluídos

Artigo	Base	Autor	Ano	Título
1	Redalyc	Miriam Santana Teixeira, Antonio Amorim, Mariana Moraes Lopes, Amilton Alves de Souza	2018	O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional
2	Redalyc	Daniella Zanellato, Rosimar Bortolini Poker	2012	Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão
3	Redalyc	Rayssa Maria Anselmo de Brito, Eduardo Jorge Lopes da Silva	2021	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento
4	Redalyc	Karlane Holanda Araújo, José Melinho de Lima Neto	2017	O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva
5	Redalyc	Danúsia Cardoso Lago, Dulcéria Tartuci	2020	Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual
6	Redalyc	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	2018	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual
7	Redalyc	Ana Paula Zerbato, Enicéia Gonçalves Mendes	2021	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas
8	Redalyc	Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Miguel Claudio Moriel Chacon	2013	Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea
9	Redalyc	Aline Tamires Kroetz Ayres Castro, Andrea Cristiane Maraschin Bruscato, Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais, Elizabeth Diefenthaler Krahe	2014	A formação continuada de professores e a prática da sala de aula
10	Redalyc	José Mendes Fonteneles Filho, Francisca Geny Lustosa	2018	Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará
11	Redalyc	Evani Andreatta Amaral Camargo, Maria Inês Bacellar Monteiro, Ana Paula de Freitas	2016	Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo
12	Redalyc	Sandra González Miguel, Cristina Mayor Ruiz, Elena Hernández de la Torre	2019	Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante
13	Redalyc	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de	2015	Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil

Artigo	Base	Autor	Ano	Título
14	Google Acadêmico	Oliveira Mar, Claudia Regina Mosca Giroto Bárbara Amaral Martins, Miguel Claudio Moriel Chacon	2019	Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Por meio de pesquisa bibliográfica, foram criadas categorias e subcategorias dos principais atores encontrados no processo de formação continuada de professores a fim de detectar regularidades nos estudos selecionados.

Tabela 2

Categorias para análise

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Autores
Professor	Professor gestor do comportamento	Aprendizagem tradicional	Borges, 2001
	Professor reflexivo	Aprendizagem cognitiva	Fagundes, 2016
	Professor pesquisador	Aprendizagem contextualizada	
Metodologia	Psico-cognitiva	Estruturação dos saberes Contextualização	Borges, 2001; Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Subjetiva-interpretativa	Relação entre as facetas do trabalho pedagógico Constituição dos saberes Interferência no exercício da prática	
	Curricular	Influência do currículo na prática docente	
	Profissional	Professor produtor do saber	
Pesquisa	Processo-produto	Saberes docente Professor gestor do comportamento	Borges, 2001; Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Cognitivista	Pensamento docente Professor reflexivo	
	Interacionista-subjetivista	História docente Professor pesquisador	
Aprendizagem	Individual	Palestra Autoformação	Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Coletiva	Oficina Seminário Grupos de estudos	
Formação	Clássica	Palestra Autoformação	Ferreira, Santos e Costa, 2015
	Crítica	Oficina Seminário Grupos de estudos	

Nota. Elaborado pela autora (2024)

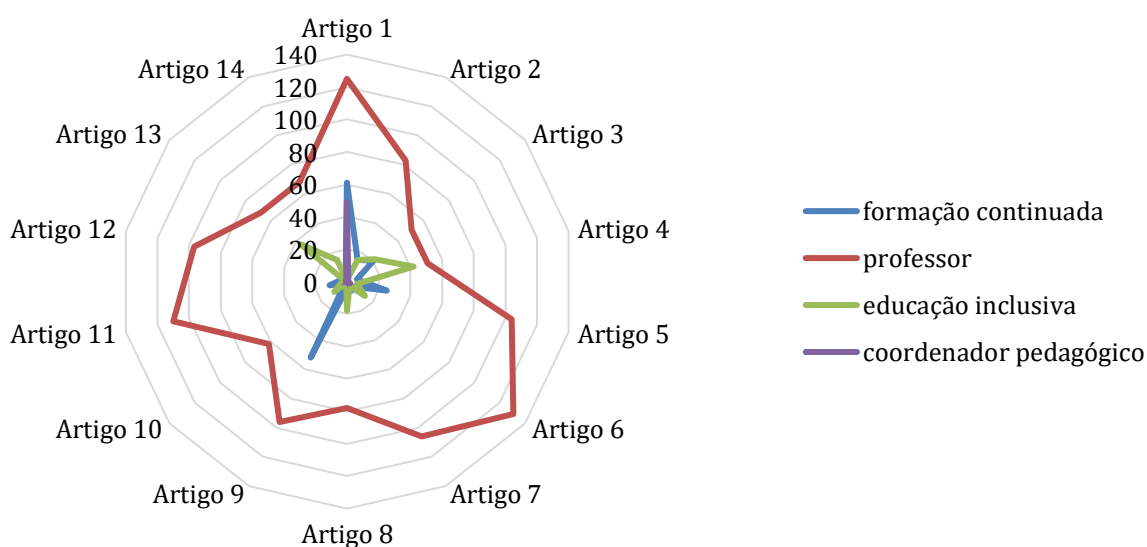
Resultados

O interesse inicial propõe a verificação as metodologias aplicadas durante a formação continuada de professores. Espera-se encontrar nos estudos analisados a preponderância de formações que visem a preparação de professores reflexivos-pesquisadores onde se considerem o pensamento e a história docente.

Desta forma, a aprendizagem permite o protagonismo do estudante, permitindo a significação e contextualização dos conteúdos apresentados dentro de sala de aula e formando sujeitos de maneira integral. Isso ocorre identicamente nos artigos estudados, pois salientam a relevância do professor frente ao próprio processo de aprendizado (Figura 2).

Figura 2

Incidência das palavras-chave nos artigos



Nota. Elaborado pela autora (2024)

O fator mencionado é observado ao buscar pelas palavras-chave (Figura 3) na extensão dos artigos. O termo professor aparece 1230, o que representa 72,5% da soma geral. Seguidos por “formação continuada” com 12,9%, educação inclusiva” com 11,11% e “coordenador pedagógico” com 3,5%.

Figura 3

Quantidade de palavras-chave



Nota. Elaborado pela autora (2024)

As pesquisas possuem um espaço amostral de 425 pessoas, divididas entre professores (93,2%), coordenadores pedagógicos (4,2%), estudantes de licenciatura (1,6%), bolsista de iniciação científica (0,2%) e pesquisadores (0,7%). Dentre os artigos com base em pesquisa bibliográfica temos na amostragem artigos (40,7%), teses (0,5%), dissertações (1,6%) e ementas de curso (57,1%) (Tabela 3).

Tabela 3

Características dos artigos incluídos

Artigo	Título	Instrumento	Amostra	População
1	O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional	Pesquisa de campo com entrevista semiestrutura	16	Coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Salvador atuantes Educação de Jovens e Adultos (EJA)
2	Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão	Questionário	105	Professores do ensino regular da rede municipal de ensino de São Paulo
3	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento	Pesquisa bibliográfica	4	Artigos, teses e dissertações
4	O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva	Pesquisa bibliográfica	-	-
5	Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual	Pesquisa colaborativa	6	Professoras da rede estadual de ensino de Goiás
6	Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual	Questionários, comentários descritivos e registros no diário de campo	220	Professores especialistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo
7	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Pesquisa colaborativa	17	Professores da educação básica e estudantes de licenciaturas
8	Formação em educação especial no brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea	Retrospectiva histórica	-	-
9	A formação continuada de professores e a prática da sala de aula	Pesquisa descritiva qualitativa por meio de questionário	24	Professores da rede pública municipal do ensino básico na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul
10	Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará	Pesquisa bibliográfica de notas etnográficas	-	-
11	Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo	Encontros com registros de filmagens e relatos em diário de campo	27	Professores do ensino fundamental de uma escola pública, coordenadores pedagógicos, bolsista de iniciação científica e pesquisadoras
12	Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante	Guias de autoapresentação, biogramas e incidentes críticos	10	Professores mentores iniciantes

Artigo	Título	Instrumento	Amostra	População	
13	Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil	Consulta curriculares	matrizes	104	Cursos de licenciatura de ciências humanas, biológicas e exatas de universidades públicas brasileiras
14	Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores	Revisão sistemática		74	Artigos

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Ao estudar as publicações selecionadas, pode-se perceber uma preocupação relacionada a formação inicial ou continuada de professores para atender as demandas advindas dos espaços escolares devido à diversidade de perfis do alunado como é possível verificar através dos dados expostos na tabela (Tabela 4).

Tabela 4

Dados relevantes

#	Autores	Dados relevantes
1	Teixeira, Amorim, Lopes e Souza, 2018	Os gestores educacionais precisam reconhecer a importância de seu papel como facilitadores do desenvolvimento contínuo dos professores, priorizando a escola como espaço ideal para essa formação. É fundamental buscar estratégias para envolver a comunidade escolar, construindo um ambiente de relações positivas e contribuindo para uma prática pedagógica emancipatória e autônoma.
2	Zanellato e Poker, 2012	Os resultados mostraram que os docentes matriculados no curso de especialização, têm motivação relacionada à fase da carreira, à atuação profissional e à formação educacional. Muitos tiveram contato com a inclusão durante a formação inicial e buscam formações continuadas na área. É importante criar políticas públicas e parcerias para subsidiar cursos e programas de formação nas diferentes áreas da deficiência, visando a uma educação inclusiva de qualidade.
3	Brito e Silva, 2021	Concluímos que a formação docente nessa interseção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial é pouco investigada, mas essencial para uma educação inclusiva. Observa-se a urgente necessidade de trazer as realidades escolares e os desafios inclusivos aos contextos de formação, por meio de investimentos que potencializem uma Educação de Jovens e Adultos verdadeiramente inclusiva.
4	Araújo e Neto, 2017	O programa de formação docente do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio não aborda adequadamente a educação inclusiva, restringindo as discussões dos professores e limitando o acesso ao conhecimento científico. É essencial repensar e atualizar o programa para preparar professores e coordenadores pedagógicos no atendimento às necessidades especiais dos alunos, promovendo uma educação inclusiva que rompa com o modelo segregado e excludente.
5	Lago e Tartuci, 2020	Concluiu-se que a formação inicial e contínua dos professores precisa ser repensada para promover a educação inclusiva. Os participantes concordaram que um curso colaborativo é mais eficaz para atender às demandas da inclusão escolar, envolvendo os professores, equipes gestoras e administrativas. Essa formação estimula a reconstrução da formação profissional, fortalecendo a autonomia e a perspectiva crítica e emancipatória do papel docente.
6	Oliveira, 2018	Os relatos e a descrição do estudo revelam os desafios enfrentados pelas escolas e pelo sistema educacional brasileiro devido à precariedade econômica em algumas regiões, afetando as relações familiares e escolares. Os professores especializados desempenham um papel importante, e a formação permitiu discutir problemas educacionais no contexto mais amplo e considerou-se tanto as particularidades da deficiência intelectual quanto as mudanças gerais benéficas para todos.
7	Zerbato e Mendes, 2021	As estratégias de formação baseadas nos princípios do DUA e da colaboração foram eficazes na formação inicial e contínua dos participantes. É necessário investir em novos modelos de formação que permitam aos profissionais vivenciarem esses aspectos durante seu processo de formação. No entanto, a falta de uma cultura inclusiva nas escolas muitas vezes impede a mudança de práticas dos professores, mesmo após adquirirem novos conhecimentos. Apesar disso, o programa de formação contribuiu para esforços dos participantes em garantir a educação dos estudantes com necessidades especiais. É

#	Autores	Dados relevantes
		importante refletir sobre novos modelos de formação de professores que sejam mais contextualizados e diversos.
8	Oliveira e Chacon, 2013	A ausência de uma política unificada e propositiva para a formação em educação especial no Brasil resultou na construção de diferentes modelos. Isso gera um risco, pois qualquer modelo pode ser considerado válido. É importante que as instâncias político-administrativas estabeleçam diretrizes de formação, respeitando a autonomia das instituições, mas também garantindo que os professores sejam capacitados para lidar com a complexidade da educação inclusiva e especial. Contribuindo para sistemas educacionais justos e igualitários, promovendo o desenvolvimento das habilidades psicológicas superiores dos estudantes, conforme demonstrado por Vygotsky.
9	Castro, Bruscato, Menegais e Krahe, 2014	Este estudo preliminar mostra que mudanças ocorrem nas práticas pedagógicas e na construção do conhecimento quando os professores buscam sua formação continuada. No entanto, a qualidade não é garantida apenas por meio dessas formações devido a questões salariais, recursos e planos de carreira. A legislação educacional brasileira reconhece a importância da formação continuada para a valorização dos profissionais da educação. É essencial que os professores aprimorem sua prática docente e busquem uma formação continuada, desenvolvendo novas competências para a qualificação do ensino.
10	Filho e Lustosa, 2018	Reafirma-se a ideia de que diversidade cultural, inclusão e inovação são elementos essenciais para a construção de uma educação de qualidade. A experiência com povos indígenas e pessoas com deficiência mostra a importância da resistência e superação na busca por direitos. A educação inclusiva requer mudanças estruturais, eliminação de barreiras físicas e valorização da diversidade. As universidades públicas têm a responsabilidade de combater exclusões sociais históricas e contribuir para a igualdade de oportunidades. A inclusão efetiva dos estudantes requer medidas de permanência, participação e protagonismo. Transformar as universidades em espaços inclusivos é um desafio que exige discussões e ações.
11	Camargo, Monteiro e Freitas, 2016	Foi observado que o trabalho colaborativo ajudou os professores a refletirem sobre suas ações com esses alunos. Durante as reuniões, as pesquisadoras destacaram as práticas de ensino já realizadas pelos professores, incentivando-os a focar nas possibilidades em vez das limitações. O estudo revelou desafios na formação docente e na falta de diálogo entre profissionais especializados e externos. Além disso, as constantes demandas externas interrompem a colaboração. É necessário fortalecer o trabalho colaborativo e oferecer suporte teórico e prático aos professores para promover a inclusão escolar. A pesquisa ressalta a importância da colaboração entre professores e pesquisadores universitários, que discutem questões relacionadas ao ensino de alunos com deficiência. É fundamental superar visões limitadas sobre a deficiência e adotar abordagens prospectivas de ensino baseadas em perspectivas histórico-culturais.
12	Miguel, Ruiz e Torre, 2019	Os resultados apresentados destacam que as conclusões mostradas respondem às necessidades de formação e profissionais dos professores mentores iniciantes, de acordo com o objetivo geral do estudo. As questões de pesquisa abordaram os antecedentes formativos e profissionais dos mentores iniciantes, a dedicação à mentoria e as necessidades profissionais encontradas na prática, e os obstáculos nas trajetórias profissionais e formativas dos mentores. Foram identificadas necessidades de formação contínua e de apoio institucional para fortalecer a figura do mentor.
13	Louzada, Martins e Giroto, 2015	Com base nos resultados encontrados, a operação de sistemas de ensino inclusivo é um desafio para os profissionais da educação. O objetivo principal é garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de sua diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural. É necessário superar as barreiras que tornam os espaços educacionais ineficientes e valorizar as potencialidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Os professores precisam ser capacitados e trabalhar de forma colaborativa para desenvolver um currículo acessível. Além disso, as políticas públicas e a formação de professores devem estar alinhadas com a legislação e promover a qualidade educacional. A avaliação formativa e os indicadores de qualidade são importantes para impulsionar a transformação necessária.
14	Martins e Chacon, 2019	A confiança dos professores em si mesmos, sua motivação e esforço são essenciais para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação. Poucas pesquisas brasileiras investigaram a autoeficácia docente e a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sem abordar a formação de professores. No contexto internacional, estudos mostram que a formação pode aumentar a autoeficácia docente, especialmente quando há integração teoria-prática. Experiências vicárias na formação inicial e continuada podem fortalecer a autoeficácia, proporcionando a aquisição de novas habilidades com base em situações inclusivas de sucesso.

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Ao analisar o perfil das publicações nos contextos das categorias, apenas uma produção não atendeu aos requisitos e impossibilitou a categorização devido ao modelo de metodologia adotado. Desta forma, a produção dos autores Martins e Chacon (2019), ficou de fora dos resultados (Tabela 5).

Tabela 5

Trabalhos por categoria

Categoria	Subcategoria	Quantidade	Artigos
Professor	Professor gestor do comportamento	5	1, 3, 8, 12, 13
	Professor reflexivo	6	2, 4, 5, 7, 9, 11
	Professor pesquisador	2	6, 10
Metodologia	Psico-cognitiva	3	2, 5, 10
	Subjetiva-interpretativa	5	3, 7, 9, 11
	Curricular	2	4, 8
Pesquisa	Profissional	3	1, 6, 12
	Processo-produto	4	1, 4, 12, 13
	Cognitivista	6	2, 3, 5, 7, 8, 9
Aprendizagem	Interacionista-subjetivista	3	6, 10, 11
	Individual	3	1, 8, 12
	Coletiva	10	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13
Formação	Clássica	4	1, 2, 3, 8
	Crítica	9	4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Discussão e conclusões

A escola é um ambiente onde estão diferentes atores, dentre os principais estão a gestão, os docentes e os estudantes. Sob o ponto de vista hierárquico, a gestão tem por função promover o aperfeiçoamento dos professores por meio de formações continuadas, sejam elas dentro ou fora do ambiente escolar. Há casos em que os gestores buscam por parcerias de organizações do terceiro setor ou instituições de educação superior ou, ministram as formações com base nas próprias experiências. Sendo assim, os artigos foram analisados com base em cinco categorias: professor, metodologia, pesquisa, aprendizagem, formação.

As abordagens adotadas nas formações continuadas

No geral, as formações continuadas apresentam uma abordagem clássica, caracterizada pela transferência de conhecimento sem levar em consideração a experiência e os conhecimentos adquiridos pelos professores, bem como suas necessidades de formação ou, crítica que busca oferecer aos professores uma formação que promova a reflexão sobre sua

prática, a resolução de problemas com base em sua realidade e o desenvolvimento por meio de processos colaborativos (Ferreira, Santos & Costa, 2015).

Neste sentido, prevaleceram as abordagens críticas, em 69% dos artigos, nas quais as formações baseiam-se nas experiências e contextos escolares priorizando ciclos reflexivos por meio da análise de dados educacionais, documentos oficiais, currículos e pesquisas bibliográficas (Castro, Bruscatto, Menegais & Krahe, 2014; Amaral, Bacellar e Freitas, 2016; Araújo, e Neto, 2017; Filho & Lustosa, 2018; Oliveira, 2018; Miguel, Ruiz & Torre, 2019; Lago & Tartuci, 2020; Zerbato & Mendes, 2021). Contudo, a abordagem clássica ainda é percebida, 31% dos artigos, quando são desenvolvidas formações com pouca consistência, sem diálogo ou momentos de reflexão onde imperam as atividades pré-estabelecidas pelas Secretarias de Educação (Zanellato & Poker, 2012; Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018; Brito & Silva, 2021). Nos casos de pesquisas com as vertentes de revisão de literatura ou análise da educação superior são concebidas ambas as abordagens (Oliveira & Chacon, 2013; Louzada, Martins & Giroto, 2015).

Metodologias de ensino

Para além do tipo de abordagem, encontra-se a metodologia aplicada durante as formações. Desta forma, utilizou-se as teorias elencadas por Borges (2001): a psico-cognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes; a subjetiva-interpretativa, que destaca aspectos fenomenológicos e simbólicos dos saberes; a curricular, que examina como os conhecimentos influenciam a prática docente; e a profissional, que reconhece os professores como produtores de saberes práticos, adaptando-se às realidades em constante transformação do ensino (Borges, 2001; Ferreira, Santos & Costa, 2015).

A maior parte dos artigos, 38% do total, contém a abordagem subjetiva-interpretativa na qual os professores desempenham um papel essencial na qualidade da educação, aprendendo tanto com a prática quanto com a teoria, através da reflexão crítica sobre a experiência (Castro, Bruscatto, Menegais & Krahe, 2014). Para Louzada, Martins e Giroto (2015), a oferta de formação de professores deve revisar o processo educativo, focando na melhoria das condições de aprendizagem para promover a qualidade educacional para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, superando as barreiras que os tornam inferiores e ineficientes nos espaços educativos.

O maior desafio encontrado para a construção de formações colaborativas é a falta de diálogo entre profissionais especializados e professores da escola, bem como a escassez de tempo para lidar com questões complexas como a alfabetização de alunos com deficiência, exigindo abordagens que vão além das discussões com os professores (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016). Brito e Silva (2021) revelam ser urgente investir em formação continuada que, ao estar alinhada com a prática e as realidades escolares, se torne um espaço de reflexão e promoção de novas práticas. Zerbato e Mendes (2021) apresentam uma proposta de utilizar o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como foco das formações onde cada encontro do programa de formação foi adaptado de acordo com as demandas e progresso dos participantes ao longo de onze encontros, com avaliação contínua e replanejamento para atender às necessidades do grupo, mantendo os objetivos da formação e embasando-se em estudos internacionais.

Na vertente profissional, com 23% dos artigos, há uma preocupação com as formações continuadas aplicadas pelos coordenadores pedagógicos, uma vez que se observou durante as visitas às escolas e entrevistas com eles que a prática nas escolas difere do que é indicado pelos teóricos e documentos legais. A maioria dos coordenadores não realiza planejamento para a formação continuada dos professores, alegando falta de tempo e dificuldade em engajá-los. (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Uma saída para este problema seria a metodologia de formação de professores multiplicadores, também conhecida como estratégia piramidal que apesar de pouco estudada

na literatura, é amplamente utilizada nas políticas públicas de saúde e educação, visando disseminar conhecimento por meio de professores-mediadores. (Oliveira, 2018). Desta forma, Miguel, Ruiz e Torre (2019) afirmam que o conhecimento profissional é diferenciado e epistemologicamente construído a partir da integração e transformação de diversos saberes, conhecimentos e concepções de diferentes fontes. Além disso, ele é adquirido pelos professores por meio da experiência própria, acompanhado de saberes e concepções, sendo base da competência profissional.

Já a teoria psico-cognitiva é vista em 23% dos trabalhos, um deles prevalece a instrução com foco prioritário nas mudanças de paradigma nas práticas educacionais, baseando-se nas necessidades dos estudantes dentro de sala de aula. (Zanellatto e Poker, 2012). Em outro os professores voluntários mais experientes, de diferentes locais e instituições de ensino superior ofereciam aulas e orientavam, bem como acompanhavam, as atividades curriculares realizadas exclusivamente em uma aldeia indígena (Filho & Lustosa, 2018). E, por fim, foi apresentado a configuração de consultoria educacional, de maneira colaborativa de modo que para que os especialistas estruturassem a formação, foram necessárias entrevistas semiestruturadas a fim de priorizar as reais necessidades dos professores (Lago & Tartuci, 2020).

Por fim, a abordagem de cunho curricular, representada por 15% dos trabalhos, está ligada diretamente a formação inicial e continuada dos professores fornecida pelas instituições de ensino superior nas quais destacam-se que a formação de professores para a educação especial no Brasil está em constante evolução, influenciada pelas políticas nacionais e internacionais e, embora existam diferentes instâncias de formação, os estados têm buscado formar professores de acordo com a política nacional de inclusão, respeitando a legislação e garantindo uma formação diferenciada (Oliveira & Chacon, 2013). Para isso, os cursos devem privilegiar a conexão entre teoria e prática, baseado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, valorizando a escola como espaço de formação contínua e construção coletiva do projeto político-pedagógico (Araújo & Neto, 2017).

Tipos de aprendizagens durante as formações

Em relação ao tipo de aprendizagem, ela pode ser coletiva ou colaborativa, baseada no princípio de "aprender com os outros", em que a formação é realizada em grupo e com uma abordagem colaborativa, podendo ser realizada tanto presencialmente como online, e envolve o estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem em comum para um grupo específico. E, individual, caracterizada por uma abordagem individualizante e instrumental, na qual o conteúdo é elaborado por especialistas e apresentado aos professores em reuniões grupais, sendo pouco valorizado os conhecimentos teóricos e práticos que os professores já possuem em sua experiência (Ferreira, Santos & Costa, 2015).

Cerca de 77% dos artigos, privilegiam a aprendizagem coletiva dentre as quais a Secretaria de Educação de São Paulo promoveu dois cursos de formação continuada relacionados à surdez e deficiência intelectual para os professores da rede pública de ensino (Zanellatto e Poker, 2012). Castro, Bruscatto, Menegais e Krahe (2014) ressaltam a importância de um professor passar por uma formação reflexiva, pois ele tende a multiplicar essas atitudes e ações com seus alunos, resultando em uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, entrevistas com a coordenação pedagógica, cursos de aperfeiçoamento, conselhos de classe, entre outros, o que leva a uma relação ativa na busca por soluções para os problemas e dificuldades.

Nessa perspectiva, Louzada, Martins e Giroto (2015) reforçam que os cursos de formação de professores, tanto na modalidade inicial como na contínua, devem promover a apropriação de conhecimentos sobre a legislação vigente, bem como o reconhecimento dos problemas escolares e as limitações das propostas de formação inicial nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Além disso devem garantir oportunidades de atualização constante,

instrução em novas metodologias e trabalho coletivo e interdisciplinar, condições essenciais para superar a fragmentação das disciplinas, que atualmente são trabalhadas isoladamente.

Ainda na perspectiva da aprendizagem coletiva, em algumas ocasiões participam da formação públicos diversos, dentre eles coordenação pedagógica, pesquisadores e professores, promovendo uma rica troca de experiências. (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016). Contudo, deve-se atentar para adequação da proposta ao público, formações engessadas e não respondem as lacunas existentes sem debates das vivências (Araújo & Neto, 2017). Pautar a formação, por exemplo, nas documentações existentes pode ser um ponto de partida interessante. Porém, a preparação da pauta deve ocorrer de maneira colaborativa com os professores-mediadores ou pesquisadores externos (Oliveira, 2018; Lago & Tartuci, 2020; Zerbato & Mendes, 2021), com possibilidade de uma proposta de formação com objetivo de enfrentamento aos problemas locais (Filho & Lustosa, 2018; Brito & Silva, 2021).

Do ponto de vista individual ou instrumental, 23% dos estudos possuem esta característica. Apesar de importante, há situações em que a sobrecarga de trabalho do coordenador não permite formações adequadas, e constatou-se que esses profissionais não desenvolvem ações formativas consistentes e efetivas com os professores da EJA, não promovem momentos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica e se envolvem mais com atividades rotineiras do que com a formação continuada, enfrentando resistência por parte de alguns professores (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018).

Contudo, um caso promissor de formação individual é a mentoria, em que o professor mentor é definido como um profissional docente experiente, reconhecido por sua qualidade de ensino e intervenção em projetos de inovação, que estabelece uma relação diádica com um professor iniciante, fornecendo orientação e aconselhamento (Miguel, Ruiz & Torre, 2019). Alguns trabalhos apresentam a aprendizagem é mesclada, coletiva e individual, dependendo do tipo de atividade realizada pelo professor, uma vez que a formação possui partes presenciais e online (Oliveira & Chacon, 2013).

Perfil do professor-aluno

O ator da formação continuada é o professor, dependendo do tipo de aprendizagem aplicada tem-se um perfil de profissional desenvolvido. Sob esta análise, dividimos a categoria em três abordagens: o professor gestor do comportamento que age como um gestor de comportamentos dos estudantes, cujo objetivo é otimizar o processo de ensino para obter o melhor resultado possível na aprendizagem e as formações enfatizam um conjunto de variáveis comportamentais do professor e seus efeitos imediatos sobre os alunos; o professor reflexivo que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias a partir dela, assumindo sua realidade escolar como objeto de pesquisa, reflexão e análise, apoiado em uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para formar profissionais reflexivos nessas áreas; e o professor pesquisador que busca pela melhor forma de ensinar e aprender, como um artista que utiliza diferentes materiais para criar soluções mais adequadas, assim as formações têm a importância de reconhecer os professores como sujeitos capazes de experimentar em sua prática e gerar teorias a partir dela (Borges, 2001; Fagundes, 2016)..

Os estudos analisados contém 46% na categoria professor reflexivo, a construção da identidade política do corpo docente é fortalecida nos novos espaços, promovendo reflexões e discussões sobre a educação especializada para alunos com deficiência e impulsionando a implementação de políticas públicas mais efetivas, evidenciando a iniciativa e motivação dos professores em buscar informações e compartilhar reflexões sobre a prática por meio de formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva, mesmo custeando seu próprio aprimoramento (Zanellatto e Poker, 2012; Araújo & Neto, 2017; Zerbato & Mendes, 2021).

Desta maneira, a formação continuada auxilia os professores a serem reflexivos, promovendo mudanças em suas práticas, permitindo que eles reconheçam e compreendam suas dificuldades, bem como desenvolvam estratégias para superá-las (Castro, Bruscato,

Menegais & Krahe, 2014; Lago & Tartuci, 2017). Se faz portanto, importante fortalecer o poder de agir do professor, auxiliando-o a identificar dificuldades e possibilidades no ensino de alunos com deficiência, capacita-o para agir em prol do ensino e de sua própria formação como educador, proporcionando um conhecimento mais aprofundado sobre o gênero profissional e suas ferramentas técnicas e semióticas (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016).

Na categoria professor gestor do comportamento, representado por 38% dos artigos, as formações fornecidas pelas instituições de ensino superior se alinham aos conhecimentos básicos necessários à formação docente sem atender as necessidades específicas dos professores (Oliveira & Chacon, 2013). Muitos cursos possuem uma roupagem arcaica, em que prevalece o conteúdo em detrimento da experiência (Louzada, Martins & Giroto, 2015), e sufocando as trajetórias profissionais dos professores, visando uma abordagem pouco inclusiva e descontextualizada (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018). Por outro lado, nas formações individuais por meio de mentoria, ao mesmo tempo no qual o mentor cria seu conteúdo com base em suas experiências, o mentoreado expõe as suas angústias em busca de saná-las (Miguel, Ruiz & Torre, 2019). Em todos os casos, prevalecem os estudos voltados aos processos de ensino (Brito & Silva, 2021).

O professor pesquisador, ideal de perfil docente, contribui com 15% das publicações. Isso é visto nas mentorias, na qual a ideia da formação é multiplicar o conhecimento por meio dos professores-mediadores, disseminando-o e intervindo como um efeito multiplicador (Oliveira, 2018) e nas formações desenhadas para uma comunidade e a fim de atender as demandas particulares de uma determinada região (Filho & Lustosa, 2018).

Foco aplicado nas pesquisas

As análises culminam nos tipos de pesquisas: o processo-produto cujo objetivo é examinar como as ações dos professores durante o ensino afetam o aprendizado dos alunos; o cognitivista centrada nos aspectos cognitivos, pensamento e construção de esquemas que reconhece a complexidade do ofício docente, que exige conhecimento contextualizado, interativo e especulativo, se preocupando com o processamento da informação e os processos de construção do conhecimento no ensino-aprendizagem; e o interacionista-subjetivista com foco no indivíduo como um ser dotado de histórias, que constrói o mundo em relação com outros, o ensino é então visto como uma forma de interação simbólica, no qual os sujeitos atuam dependendo do significado que os conhecimentos têm para eles (Borges, 2001; Ferreira, Santos e Costa, 2015).

Cerca de 46% dos estudos estão embasados na perspectiva cognitivista, na qual os professores buscam informações e reflexões sobre práticas educacionais, participando de formações continuadas para atender às necessidades e demandas do cotidiano escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Zanellatto e Poker, 2012; Oliveira & Chacon, 2013). Os professores desempenham um papel fundamental na qualidade da educação, pois aprendem tanto com a prática quanto com a teoria, refletindo criticamente sobre suas experiências para melhorar seu conhecimento e desempenho profissional (Castro, Bruscatto, Menegais & Krahe, 2014; Lago & Tartuci, 2014).

Tem-se nesta perspectiva a formação de um professor reflexivo necessita olhar para a história de vida deste sujeito, além de fortalecer o trabalho colaborativo (Brito & Silva, 2021). Sendo assim, a formação colaborativa, baseada no conceito e princípios do DUA, pode promover práticas pedagógicas inclusivas, reflexão e construção de novos saberes, visando à participação e aprendizado de todos, incluindo estudantes da Educação Especial (Zerbato & Mendes, 2021).

Nos 31 % de artigos dentro da categoria processo-produto, destaca-se a necessidade de garantir a oportunidade de atualização constante, instrução em novas metodologias e trabalho coletivo e interdisciplinar, condições essenciais para desenvolver a capacidade de superar a fragmentação das disciplinas, que atualmente são trabalhadas de forma isolada (Louzada,

Martins & Giroto, 2015). Cabe ressaltar a priorização da articulação entre professores e coordenadores dentro do contexto do trabalho, por meio de encontros sistemáticos na escola, mediados pelo orientador de estudos (Araújo & Neto, 2017) no formato de oficinas de reflexão, trabalho colaborativo ou comunidades de prática, pois têm se mostrado formativa e efetiva, permitindo maior aderência à realidade do professor e promovendo a legitimação, ressignificação ou superação de seus repertórios de práticas em diferentes contextos escolares.

Desta forma, os professores se reúnem para estudar, analisar o currículo, refletir e propor mudanças nos conteúdos trabalhados, realizando pesquisas e avaliações internas, privilegiando a interação no local de trabalho (Teixeira, Amorim, Lopes & Souza, 2018), unindo professores experientes e novatos para proporcionar o apoio emocional e pedagógico de um mentor experiente. (Miguel, Ruiz & Torre, 2019).

Na perspectiva interacionista-subjetivista foram categorizados 23% dos trabalhos, revelando desafios principalmente durante as formações colaborativas, em parte pela falta de diálogo (Camargo, Monteiro & Freitas, 2016). Uma saída é promover formações com especialistas externos, onde ocorram discussões e análises do processo de avaliação e dos procedimentos das escolas, além do compartilhamento de experiências e plantão de dúvidas online para esclarecimento e monitoramento das dificuldades da equipe (Oliveira, 2018). Além disso, as mentorias em parceria com instituições de ensino superior ajudam o professor a enxergar a pesquisa como parte do seu cotidiano profissional (Filho & Lustosa, 2018).

Com bases nestas discussões, a pesquisa resultou em um perfil de formação, que não necessariamente, é a mais adequada diante das novas descobertas da ciência. Porém, é a mais praticada dentre os estudos aqui apresentados (Tabela 6).

Tabela 6

Trabalhos por categoria

Categoria	Subcategoria	%	Artigos
Professor	Professor reflexivo	46%	2, 4, 5, 7, 9, 11
Metodologia	Subjetiva-interpretativa	38%	3, 7, 9, 11
Pesquisa	Cognitivista	46%	2, 3, 5, 7, 8, 9
Aprendizagem	Coletiva	77%	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13
Formação	Crítica	69%	4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13

Nota. Elaborado pela autora (2024)

Desde 2019, quando foi promulgada Resolução CNE/CP nº 2 que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), houve a implementação do programa nos estados. Ela está baseada em três pilares: conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional. Sendo que como fundamental, a formação continuada de professores visa desenvolver as competências necessárias para um desempenho socialmente eficiente e uma qualificação adequada para o trabalho (Ruiz, 2022).

Diante deste cenário, a única ressalva no perfil obtido está na categoria professor, que, apesar de ter maioria das formações apresentando-o como reflexivo, este ainda permanece de maneira passiva no aprendizado. Busca-se, portanto, aprofundar as formações continuadas de modo a permitir que o docente entenda a importância de buscar a resposta as indagações por meio de dados provenientes da ciência.

Neste sentido, Fagundes (2016) discute que diante do descontentamento dos professores com a falta de reciprocidade entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula, movimentos como o do professor pesquisador surgem como propostas inovadoras que visam impulsionar a pesquisa educacional e (re)configurar o papel do professor, envolvendo a compreensão dos fenômenos educativos, a interculturalidade, a pluralidade e a reflexão coletiva em busca de um melhor trabalho docente.

Conforme estes estudos, as formações devem ser sob perspectiva crítico-reflexiva, comprometida em fornecer aos professores uma formação que permita a reflexão sobre sua prática, a solução de problemas com base em sua realidade e o desenvolvimento por meio de processos colaborativos. Assim, haverá um grande potencial para transformar o ensino em uma prática significativa e contextualizada, corroborando com as práticas metodológicas subjetiva-interpretativas, onde o foco está na relação pessoal dos professores com seu trabalho, buscando entender como isso interfere na forma de ensinar.

O processo de aprendizagem colaborativo, baseado no princípio de "aprender com os outros", envolve o estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagem em comum para um grupo específico. Por meio de oficinas e seminários a gestão proporciona a interação entre os participantes e o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Além da oportunidade de discussão e resolução de problemas, com um especialista, interno ou externo, atuando como mediador.

Desta maneira, o professor se torna ciente de suas práticas embasado em processos cognitivistas, centrados nos aspectos cognitivos, pensamento e construção de esquemas. O que proporciona o reconhecimento da complexidade do ofício docente, e ao mesmo tempo, exige conhecimento contextualizado, interativo e especulativo, levando a preocupação com o processamento da informação e os processos de construção do conhecimento no ensino-aprendizagem.

A partir destes motivadores, a reflexão torna-se parte do saber docente, onde este reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias a partir dela, assumindo sua realidade escolar como objeto de pesquisa, reflexão e análise. O passo seguinte é permitir que haja momentos de incentivo a pesquisa, e a partir das reflexões, o professor busque pela melhor forma de ensinar e aprender, como um artista que utiliza diferentes materiais para criar soluções mais adequadas. Assim, destaca-se a importância de reconhecer os professores como sujeitos capazes de experimentar em sua prática e gerar teorias a partir dela.

A partir destas reflexões, propõe-se a realização de pesquisas que incentivem o aprofundamento das formações continuadas para que os professores se tornem reflexivos e ativos no aprendizado, compreendendo a importância da pesquisa educacional e (re)configurando seu papel, impulsionando a interculturalidade e a reflexão coletiva em busca de um melhor trabalho docente, tornando-se pesquisador.

Referências

- Araújo, K. H., & Neto, J. M. L. (2017). O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: Limites e possibilidades da formação e atuação docente no campo da educação inclusiva. *Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 6(11), 68-84. <https://doi.org/10.5902/2318133818865>
- Brito, R. M. A., & Silva, E. J. L. (2021). A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: Um estado do conhecimento. *Revista Educação Especial*, 34, e25. <https://doi.org/10.5902/1984686X63606>

- Borges, C. (2001). Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74), 59-76. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>
- Camargo, E. A. A., Monteiro, M. I. B., & Freitas, A. P. (2016). Trabalho docente no contexto da inclusão: Formação continuada com enfoque colaborativo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1), 45-57. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2891>
- Castro, A. T. K. A., Bruscatto, A. C. M., Menegais, D. A. F. N., & Krahe, E. D. (2014). A formação continuada de professores e a prática da sala de aula. *Educação Unisinos*, 18(3), 271-279. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.183.06>
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428-431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: Perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira De Educação*, 21(65), 281-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>
- Ferreira, J. S., Santos, J. H., & Costa, B. O. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: Modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 289-298. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>
- Filho, J. M. F., & Lustosa, F. G. (2018). Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(esp. 2), 1281-1300. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11644>
- Galvão, T. F., Pansani, T. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCf/?lang=pt>
- Lago, D. C., & Tartuci, D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp.1), 983-999. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13512>
- Louzada, J. C. A., Martins, S. E. S. O., & Giroto, C. R. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100006&lng=es&tlng=es
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32(e70), 01-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X35883>
- Miguel, S. G., Ruiz, C. M., & La Torre, E. H. (2019). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 07-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300007>
- Oliveira, A. A. S. (2018). Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: A formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. *Educação Unisinos*, 22(2), 138-146. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.13231>
- Oliveira, A. A. S., & Chacon, M. C. M. (2013). Formação em educação especial no Brasil: Retrospectiva e perspectiva contemporânea. *Revista online de Gestão e Política Educacional*, 14, 45-6. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>

- Ruiz, J. S. (2022). Base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica: Uma análise crítica. *Revista Gesto-Debate*, 22(14), 251-267. <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17184/11394>
- Teixeira, M. S., Amorim, A., Lopes, M. M., & Souza, A. A. (2018). O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. *Acta Scientiarum*, 40(3), e37961. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.37961>
- Zanellato, D., & Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: A motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(1), 147-158. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>

(2024) *MLS-Inclusion and Society Journal*, 4(2), 98-114- doi.org/10.56047/mlsisj.v4i2.3218

**Mecanismos de protección de los derechos humanos en Honduras:
herramientas para la protección de los y las defensoras**
**Human Rights Protection Mechanisms in Honduras: Tools for the Protection of Human
Rights Defenders**

Edwin Alexander Álvarez Norales

Universidad Internacional Iberoamericana(edualvareznorales@gmail.com) (h
<https://orcid.org/0009-0009-6420-8285>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received:25/09/24

Revisado/Reviewed: 11/10/24

Aceito/Accepted: 13/12/24

RESUMEN

Palabras clave¹:

derechos humanos, mecanismos
de seguridad, Honduras, violencia.

Este artículo examina cómo funcionan los mecanismos de protección de los derechos humanos en Honduras y cómo protegen a los y las defensoras de estos derechos. El país se ha posicionado como uno de los más peligrosos para activistas y defensores de derechos humanos debido a la alta incidencia de agresiones y asesinatos. En este contexto, el estudio tiene el objetivo de explorar las normas y políticas públicas actuales y su implementación, mediante la identificación de los desafíos y las oportunidades para mejorar la protección. Para ello, se utiliza un enfoque cualitativo con el fin de realizar una revisión exhaustiva de la legislación, informes nacionales e internacionales y casos emblemáticos que ilustran la situación de los defensores en el país. Además, se llevan a cabo comparaciones entre los mecanismos de protección de Honduras y los de otros países de la región, como México y Colombia, con el objetivo de identificar prácticas buenas. En tal sentido, este análisis es esencial para comprender cómo el Estado puede reforzar su compromiso con la protección de los derechos humanos. Los hallazgos muestran una gran discrepancia entre la elaboración de políticas y su ejecución, afectada por la falta de recursos y coordinación institucional. A pesar de los progresos en la legislación, persisten obstáculos significativos para

¹ Las palabras clave se tomaron del tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

garantizar una protección efectiva. En ese orden de ideas, se concluye que el Estado debe proteger a los defensores de derechos humanos mediante la mejora de la aplicación de la ley, la inclusión de las comunidades afectadas y la cooperación internacional.

ABSTRACT

Keywords²:

Human rights, safety mechanisms, Honduras, violence.

This article examines how human rights protection mechanisms function in Honduras and how they safeguard human rights defenders. The country has become one of the most dangerous for activists and human rights defenders due to the high incidence of attacks and killings. In this context, the study reviews current laws and public policies and their implementation, finding the challenges and opportunities for improving protection. A qualitative approach was used to conduct an in-depth review of legislation, national and international reports, and emblematic cases that illustrate the situation of defenders in the country. Additionally, comparisons were made between the protection mechanisms in Honduras and those of other countries in the region, such as Mexico and Colombia, to name best practices. This analysis is essential for understanding how the state can strengthen its commitment to human rights protection. The findings show a significant discrepancy between policy development and its execution, hindered by a lack of resources and institutional coordination. Despite legislative progress, significant obstacles are still in ensuring effective protection. It is concluded that the State must protect human rights defenders by improving law enforcement, including affected communities, and strengthening international cooperation.

² The keywords were taken from the UNESCO thesaurus.

Introducción

La crisis de los derechos humanos en Honduras está marcada por la presencia de violencia y la persecución hacia los y las defensoras de derechos humanos. En esa medida, los defensores del medioambiente, los derechos indígenas y territoriales, entre otros, han sufrido amenazas, ataques e incluso homicidios. Asimismo, el aumento de estos casos en los últimos diez años ha preocupado a organizaciones internacionales, como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2021). En contraposición, el Gobierno hondureño ha establecido mecanismos de defensa en respuesta a esta situación, aunque se han cuestionado por su ineficacia y su falta de recursos. Por lo tanto, para comprender su capacidad de respuesta sobre las crecientes amenazas, el objetivo de este artículo consistió en examinar cómo se estructuran y funcionan estos mecanismos.

Se considera que Honduras es uno de los países más peligrosos para los defensores de derechos humanos, especialmente para los defensores de derechos ambientales y terrestres. Más de 148 defensores del medioambiente fueron asesinados en el país entre 2012 y 2023, lo que convirtió al territorio, según Global Witness (2024), en uno de los lugares más mortíferos del mundo. La impunidad, la corrupción y la falta de voluntad política son las causas de esta situación (Amnistía Internacional, 2020).

Después de las crecientes denuncias de violencia contra defensores, Honduras ha implementado algunos mecanismos de protección, como el Mecanismo Nacional de Protección para Defensores de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia, establecido en 2015 bajo la Ley de Protección para Defensores de Derechos Humanos (Decreto Legislativo No. 34-2015).

En efecto, el objetivo de este mecanismo consiste en brindar medidas preventivas y de protección a las personas que se encuentran en situaciones de riesgo debido a su trabajo. Puede tomar medidas como protección física, acompañamiento policial y acción legal. Sin embargo, su aplicación ha sido ineficaz debido a la falta de recursos y la falta de capacidad institucional para proporcionar una respuesta rápida y efectiva (Human Rights Watch, 2021).

Sin embargo, el mecanismo se ha criticado por varias razones a pesar de su existencia. En primer lugar, hay una falta de recursos financieros y humanos para garantizar la implementación de las medidas de protección. Al respecto, un informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) en Honduras (2022) indica que los fondos destinados al mecanismo son insuficientes para satisfacer las necesidades de los beneficiarios. Además, muchos defensores han señalado que la protección proporcionada es insuficiente o llega tarde.

En segundo lugar, la mayoría de las personas tienen una actitud desconfiada hacia las organizaciones responsables de la protección. En ese sentido, dado que algunas de las amenazas provienen de actores estatales o grupos vinculados al Gobierno, muchos defensores conciben a las fuerzas de seguridad como parte del problema. Como consecuencia, la situación ha llevado a ciertos partidarios a rechazar las medidas propuestas y a buscar soluciones no oficiales como el autoexilio.

Por tal razón, es esencial modificar y reforzar los mecanismos de protección existentes. Para que el mecanismo pueda atender las solicitudes de los defensores en riesgo, primero se debe aumentar la asignación presupuestaria. Además, es esencial capacitar y educar a las fuerzas de seguridad y a los operadores de justicia sobre los derechos humanos y la importancia de los defensores en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la creación de espacios de discusión entre el Gobierno, la sociedad civil y los defensores de derechos humanos es otra propuesta importante para identificar áreas de mejora en los mecanismos actuales. En tal medida, organizaciones internacionales han sugerido que los defensores participen activamente en la evaluación y monitoreo de las medidas de protección implementadas (Global Witness, 2024).

Situación General de los derechos humanos en Honduras

Uno de los lugares más peligrosos de Latinoamérica para los defensores de derechos humanos es Honduras, especialmente para los activistas ambientales, territoriales y de derechos LGBTI. Al respecto, la Amnistía Internacional (2020) afirmó que los defensores de derechos humanos y ambientales, así como los activistas LGBTI, son víctimas de campañas de desprestigio, criminalización, amenazas, agresiones e incluso homicidios en un entorno marcado por la impunidad.

Según el informe anual de 2022 de la organización no gubernamental Global Witness, las agresiones mortales contra los defensores de derechos humanos en Honduras son un problema grave. Para este grupo, en ese año se registraron 14 asesinatos, lo que convierte al país en el más letal del mundo por persona. Como resultado, la situación preocupante ha llevado a la creación del Sistema Nacional de Protección en 2015, mediante el Decreto No34-2015, que estableció la "Ley de Protección para las y los Defensores de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia". Es importante señalar que los derechos humanos de las personas en defensa son protegidos por esta ley.

Sin embargo, informes de organizaciones como Human Rights Watch (2021) indicaron que el mecanismo de protección carece de personal y recursos financieros adecuados, lo que lo hace ineficaz. Además, en lugar de abordar las causas estructurales del conflicto, se ha priorizado la implementación de medidas reactivas.

Adicionalmente, un diagnóstico emitido por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OACNUDH], 2019) identificó más de 125 recomendaciones para fortalecer el Sistema Nacional de Protección, al destacar la importancia de garantizar personal suficiente, autonomía financiera y una estructura operativa ágil. Igualmente, el informe destacó la importancia de un financiamiento flexible que permita una planificación adecuada y garantice la continuidad de las operaciones del sistema sin interrupciones.

Por su parte, Forst (2016), relator especial de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre la situación de los defensores de derechos humanos, y Orozco (2016), relator sobre los Derechos de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos de la CIDH, llamaron al Gobierno hondureño a tomar medidas rápidas y efectivas para proteger a los defensores de derechos humanos y garantizar que puedan desempeñar su trabajo sin temor a represalias o violencia.

En 2019, el relator de la ONU reiteró que Honduras era uno de los países más peligrosos para los defensores de derechos humanos en América Latina. Sobre esto, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACNUDH) reportó al menos 120 ataques contra defensores de derechos humanos, incluidos 78 activistas ambientales y territoriales,

entre enero y agosto de 2022. Estos defensores son frecuentemente acusados injustamente de delitos como robo o apropiación indebida para obstaculizar su trabajo (OACNUDH, 2022).

Según la visita *in loco* de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) realizada en 2018, los altos niveles de pobreza, desigualdad y exclusión tienen un impacto desproporcionado en mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes, personas LGBTI y otras poblaciones vulnerables, lo que empeora la situación de los derechos humanos en el país (CIDH, 2018).

Finalmente, en 2023, la Federación Internacional de Derechos Humanos (FIDH) informó sobre un contexto de desigualdad y violencia en Honduras, donde el uso excesivo de la fuerza por parte de las autoridades ha causado muertes ilícitas, especialmente entre jóvenes, mujeres, personas LGBTIQ+ y defensores de derechos humanos.

Metodológico

Diseño de la investigación

Este artículo utilizó un enfoque cualitativo para analizar la efectividad de los sistemas de protección de derechos humanos en Honduras y su impacto en la seguridad de los defensores de derechos humanos. Dicho esto, se presentan a continuación los componentes metodológicos principales:

Revisión documental

Se llevó a cabo una revisión minuciosa de los documentos oficiales, informes de organizaciones nacionales e internacionales y normativas relacionadas con la protección de los derechos humanos en Honduras. Los documentos clave incluyen:

- La Ley de Protección para Defensores de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia (Decreto Legislativo No. 34-2015).
- Informes de organismos internacionales como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), Human Rights Watch, Amnistía Internacional y Global Witness.
- Informes nacionales de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) en Honduras.

De conformidad con lo anterior, estos documentos establecieron una base para el análisis de los mecanismos legales y políticos actuales, así como la evaluación de las discrepancias entre la teoría y la práctica.

Análisis de casos

Se seleccionaron estudios de casos específicos que reflejan la situación de defensores de derechos humanos en Honduras para complementar la revisión documental. Casos emblemáticos como los de defensores del medioambiente, activistas indígenas y operadores de justicia se eligieron. Estos casos permiten observar cómo se utilizan los mecanismos de protección y sus efectos.

Entrevistas semiestructuradas

A pesar de que no se llevaron a cabo entrevistas directas, este artículo se basa en testimonios y entrevistas previas recopiladas por organizaciones de derechos humanos y medios de comunicación. Las entrevistas semiestructuradas realizadas por estas organizaciones a los y las defensoras de derechos humanos en Honduras proporcionan información cualitativa valiosa sobre las percepciones de los beneficiarios del mecanismo de protección, su eficacia y los desafíos que enfrentan.

Análisis comparativo

Se llevó a cabo una evaluación de las similitudes y diferencias entre los mecanismos de seguridad de Honduras y los de otros países de la región, como México y Colombia, que cuentan con sistemas similares. Esto ayudó a identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas que podrían aplicarse en Honduras.

Limitaciones del estudio

Es importante señalar que este análisis se basó en fuentes secundarias, lo que significa que la investigación dependió en gran medida de la información disponible en informes y estudios previos. Además, la capacidad de evaluar ciertos aspectos del funcionamiento del mecanismo se ve limitada por la falta de acceso a datos actualizados y entrevistas directas con los actores principales en Honduras.

Marco teórico

Los principios de los derechos humanos y la protección internacional de los defensores de derechos humanos sirven como base teórica para este artículo. La ONU afirmó que los defensores de derechos humanos son aquellos que, de manera individual o colectiva, promueven y protegen los derechos humanos, reconocidos universalmente. La Declaración sobre los Defensores de los Derechos Humanos de la ONU (1998) señaló que los Estados deben protegerlos. En tal sentido, se podría argüir que el marco teórico en Honduras se basa en las teorías de la gobernanza de los derechos humanos, el Estado de derecho y la justicia transicional, que son elementos esenciales para comprender las dinámicas de protección.

Se supone que, desde la perspectiva de la gobernanza de derechos humanos, el Estado debe establecer estructuras institucionales para proteger los derechos fundamentales. Las redes transnacionales de activismo pueden influir en la política interna de los Estados, lo que genera presión internacional para que se establezcan marcos de protección más fuertes, según Keck y Sikkink (1998). Al respecto, la teoría del Estado de derecho afirmó que la protección de los derechos humanos depende de un sistema jurídico sólido y una corte independiente. Sin embargo, en Honduras existen brechas significativas que dificultan la protección adecuada.

Adicionalmente, el enfoque de justicia transicional es relevante en contextos como el hondureño, donde la violencia y las violaciones de derechos humanos han estado presentes durante mucho tiempo. Para proteger a las personas más vulnerables, incluidos los defensores de derechos humanos, la justicia transicional enfatiza la necesidad de mecanismos de reparación, justicia y no repetición (Teitel, 2003).

El Sistema Nacional de Protección para Defensores de derechos humanos en Honduras

El Sistema Nacional de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia en Honduras es una herramienta creada ante la creciente necesidad de proteger a estos grupos, quienes enfrentan amenazas debido a su labor de defensa de los bienes comunes y públicos. En ese sentido, este sistema busca garantizar la seguridad y protección de los defensores en el contexto de un país con altos niveles de conflictividad vinculada al modelo económico neoliberal y extractivista que predomina en diversas regiones. Ahora bien, estos defensores se enfrentan a riesgos como persecución, violencia y asesinatos, muchos de ellos vinculados a intereses políticos y económicos que buscan explotar los recursos naturales del país (CIDH, 2022).

Por otro lado, el marco normativo que sostiene este sistema se encuentra en la Ley de Protección para los Defensores de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia, especialmente amparado en el artículo 19, el cual establece las obligaciones del Estado para garantizar medidas adecuadas de protección. De acuerdo con lo anterior, la Secretaría de Derechos Humanos es la entidad rectora que coordina el sistema, y se apoya en varias instituciones clave para su funcionamiento (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2016).

Estructura del sistema

El Sistema Nacional de Protección está constituido por cinco entidades principales:

1. Secretaría de Derechos Humanos: Es la institución rectora del sistema, encargada de coordinar y supervisar su funcionamiento.
2. Dirección General del Sistema de Protección: Se encarga de la operatividad del sistema, gestionando las medidas de protección y su implementación.
3. Consejo Nacional de Protección: Es un espacio de asesoría y participación donde intervienen tanto instituciones del Estado como organizaciones de la sociedad civil. Su rol es supervisar y proponer mejoras al sistema.
4. Comité Técnico: Es el órgano que dicta y otorga las medidas de protección. Su composición incluye representantes del Estado y la sociedad civil.
5. Instancias Operativas: Incluyen diversas unidades dentro de la Secretaría de Derechos Humanos, tales como la Unidad de Recepción de Casos, la Unidad de Análisis de Riesgo, y la Unidad de Implementación y Seguimiento.

Cada una de estas entidades tiene roles específicos en la recepción de denuncias, el análisis del riesgo, la implementación de medidas cautelares, y el seguimiento de los casos de defensores en riesgo.

Problemáticas y desafíos

A pesar de su existencia, el sistema enfrenta importantes limitaciones en cuanto a recursos y capacidad de respuesta. La falta de presupuesto adecuado, junto con los procesos administrativos que deben seguirse según la ley de contratación del Estado, dificulta la pronta implementación de medidas de protección. Además, la participación irregular de algunos actores, como los colegios de periodistas y abogados, reduce la eficacia del sistema.

Otro reto significativo consiste en la colusión de intereses económicos, políticos y criminales en algunas regiones del país, lo que incrementa la vulnerabilidad de los defensores

de derechos humanos. Estas dificultades estructurales subrayan la necesidad de un enfoque integral para combatir las causas de la violencia y proteger a quienes se oponen a la explotación indiscriminada de los recursos naturales.

Tabla 1

Entidades que Conforman el Sistema Nacional de Protección

Entidad	Rol
Secretaría de Derechos Humanos	Rectora del sistema
Dirección General del Sistema de Protección	Coordinación operativa de medidas de protección
Consejo Nacional de Protección	Órgano asesor y participativo, incluye sociedad civil
Comité Técnico	Dicta y otorga medidas de protección
Unidades Operativas (Dirección General)	Gestión de casos, análisis de riesgos, implementación y seguimiento

Nota. Elaboración propia.

Discusión y resultados

Según el análisis realizado, la efectividad de los mecanismos de protección en Honduras se ve afectada negativamente por una serie de limitaciones estructurales y operativas. Estos son los principales hallazgos del estudio a la luz del marco teórico y las experiencias prácticas:

Insuficiencia institucional y financiera

La falta de recursos financieros y humanos para garantizar una cobertura adecuada es una de las principales debilidades identificadas en los mecanismos de protección. El presupuesto asignado al Mecanismo Nacional de Protección es limitado, como han señalado Amnistía Internacional (2020) y OACNUDH (2022), lo que dificulta la implementación efectiva de medidas preventivas y de protección para los defensores en riesgo. En esa medida, Honduras se encuentra en una posición desfavorable en comparación con otros países de la región, como Colombia, que ha desarrollado un sistema de protección más amplio y con mayores recursos (Human Rights Watch, 2021).

En ese orden de ideas, la capacidad del Estado para cumplir con sus obligaciones internacionales de protección de los derechos humanos se ve comprometida por esta insuficiencia institucional desde una perspectiva de gobernanza de derechos humanos. Por lo tanto, la falta de recursos es perjudicial para la confianza de los defensores en las instituciones y fomenta la idea de que no hay castigo.

Desconfianza en las instituciones del Estado

La legitimidad y la confianza del Estado hondureño están en riesgo. Muchos defensores de derechos humanos ven a las autoridades judiciales y a las fuerzas de seguridad como parte del problema, lo que hace que los mecanismos de protección sean menos confiables. Numerosos casos en los que los actores estatales recibieron acusaciones de cometer o facilitar actos violentos contra defensores han reforzado esta percepción. Desde la perspectiva del Estado de derecho, esto representa una violación grave de los principios de imparcialidad y justicia porque las instituciones que deben garantizar la seguridad de los ciudadanos se perciben como cómplices de las violaciones.

Implementación deficiente de medidas de protección

El análisis de casos demuestra que las medidas de protección del mecanismo a menudo llegan tarde o no son adecuadas para el nivel de riesgo que enfrentan los defensores de derechos humanos. De acuerdo con lo expuesto, se han registrado casos en los que las medidas de protección física, como el acompañamiento policial, se retiraron de manera abrupta y sin razón aparente, lo que aumentó el riesgo para los defensores. La teoría de justicia transicional sostiene que estas decisiones no solo vulneran sus derechos, sino que también mantienen un ciclo de violencia e impunidad que debilita la capacidad del Estado para prevenir futuras agresiones.

El caso de Berta Cáceres, una defensora ambiental, es una ilustración clara de la ineficacia del sistema de protección. A pesar de haber recibido medidas cautelares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), fue asesinada a los 44 años debido a su oposición a un proyecto hidroeléctrico promovido por la compañía Desarrollos Energéticos S.A. (DESA) (Sierra Club, 2020). Por su parte, Juan López, un defensor de los bienes comunes, lo asesinaron durante una medida de protección. Sobre esto, la CIDH y la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (REDESCA) condenaron su asesinato y pidieron al Estado de Honduras que llevara a cabo una investigación exhaustiva de los hechos, considerando su papel como defensor de los derechos humanos como posible móvil del crimen (CIDH, 2024).

Como resultado, estos casos muestran la vulnerabilidad de los defensores ambientales en Honduras, a pesar de las medidas cautelares que deberían protegerlos. Por consiguiente, la falta de protección del Estado refuerza un entorno de riesgo constante y expone las deficiencias estructurales del sistema de protección.

Comparación regional y lecciones aprendidas

Se pueden observar diferencias significativas en los mecanismos de seguridad de Honduras en comparación con los de otros países de América Latina. Por ejemplo, Colombia ha tenido un programa más sólido de protección para defensores de derechos humanos y la sociedad civil se ha involucrado más en la implementación de medidas (International Federation for Human Rights, 2020). Se podría argüir que esto demuestra que la participación de los defensores en el diseño y monitoreo de los mecanismos de protección puede ser un factor clave para mejorar su efectividad. Esto podría aplicarse a Honduras para lograr mejores resultados.

Tabla 2

Comparativa de Mecanismos de Protección para Defensores de Derechos Humanos, Periodistas y Operadores de Justicia en Honduras, México y Colombia

País	Nombre del Mecanismo	Principales Desafíos	Buenas Prácticas
Honduras	Sistema Nacional de Protección para Defensores de DDHH, Periodistas y Operadores de Justicia	Falta de recursos, coordinación interinstitucional deficiente, lentitud en medidas de protección	Estructura institucional definida, participación de sociedad civil
México	Mecanismo de Protección para Defensores de DDHH y Periodistas	Falta de recursos, violencia concentrada en regiones específicas	Uso de tecnología para monitoreo de defensores, participación civil

Colombia	Programa de Protección para Defensores de DDHH, Líderes Sociales y Periodistas	Altos niveles de violencia, vulnerabilidad de defensores rurales y afrodescendientes	Equipos de respuesta rápida, enfoque diferenciado para altos riesgos
----------	--	--	--

Nota. Elaboración propia.

Análisis comparativo

La evaluación de los mecanismos de seguridad en Honduras en relación con los de otros países de la región, como México y Colombia, muestra tanto similitudes como diferencias importantes, las cuales pueden ser útiles para mejorar la eficacia del sistema hondureño. A pesar de ser bien organizado institucionalmente, el Sistema Nacional de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia en Honduras enfrenta desafíos significativos en su ejecución. En efecto, la falta de recursos financieros adecuados, la complejidad burocrática para otorgar medidas de protección oportunas y la falta de coordinación interinstitucional son algunos de estos problemas. Adicionalmente, la situación actual de violencia y criminalización de defensores de bienes comunes, como el caso de Berta Cáceres y Juan López, demuestra la ineficacia del mecanismo en situaciones de alto riesgo, incluso cuando se aplican medidas cautelares.

Sin embargo, México tiene el Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas, el cual se ha elogiado por su estructura a múltiples niveles y por su incorporación de la sociedad civil en la toma de decisiones. No obstante, también enfrenta desafíos similares a los de Honduras, como la ausencia de recursos y la demora en la ejecución de acciones. En México, un problema adicional se basa en la alta concentración de violencia en ciertas áreas, lo que dificulta la capacidad del Estado para garantizar la seguridad en áreas rurales o controladas por el crimen organizado. Sin embargo, existe una buena práctica en México que consiste en utilizar herramientas tecnológicas para vigilar la situación de los defensores, lo que podría ser una lección valiosa para Honduras.

En ese sentido, el Programa de Protección para Defensores de Derechos Humanos, Líderes Sociales y Periodistas en Colombia se ha convertido en uno de los más avanzados de la región gracias a la cooperación interinstitucional y a la implementación de un enfoque único que considera el riesgo de cada beneficiario. A pesar de esto, los defensores rurales y afrodescendientes siguen siendo los más afectados por la violencia en Colombia. Sobre esto, se determinó que la creación de equipos de respuesta rápida y la posibilidad de otorgar medidas de protección excepcionales en zonas de alto riesgo es una lección importante que Colombia ha aprendido, lo que ha contribuido a disminuir el número de asesinatos de defensores en algunas áreas.

En síntesis, los mecanismos en Honduras, México y Colombia comparten la necesidad de brindar protección integral a los defensores, agentes de justicia y periodistas. Sin embargo, las disparidades en la ejecución y eficacia indican áreas de mejora para Honduras. Por otro lado, la integración de tecnología y la adopción de enfoques diferenciados y de respuesta rápida son buenas prácticas que México y Colombia pueden usar para fortalecer el sistema hondureño. Estas mejoras podrían disminuir la fragilidad de los defensores y fortalecer la capacidad del Estado para enfrentar las amenazas.

Papel de la comunidad internacional

Finalmente, se destacó que Honduras se ha impulsado por la presión internacional para llevar a cabo ciertas medidas de protección. No obstante, esta presión no ha sido suficiente para efectuar transformaciones estructurales significativas. En ese sentido, la CIDH y Human Rights Watch han ayudado a denunciar violaciones, pero se necesita una mayor colaboración entre actores internacionales, el Estado y las organizaciones locales para fortalecer los mecanismos de protección existentes.

Tabla 3

Casos en el Sistema de Protección Individuales y Colectivos Activos (2024)

Tipo de Beneficiario	Casos Individuales	Casos Colectivos	Total
Defensores de Derechos Humanos	72	630	702
Operadores (as) de Justicia	4	54	58
Periodistas	2	2	4
Comunicadores Sociales	2	38	40
Total, Casos	80	724	804

Nota. Elaboración propia.

La distribución de casos individuales y colectivos en el Sistema Nacional de Protección para Defensores de Derechos Humanos en Honduras durante el año 2024 se muestra en la Tabla 3. Los defensores de derechos humanos, los operadores de justicia, los periodistas y los comunicadores sociales son los cuatro tipos de beneficiarios que se enumeran en la tabla. En total, el sistema protege a 804 casos, de los cuales 724 son colectivos y 80 individuales.

Análisis de Beneficiarios

1. Defensores de derechos humanos: Del total de 702 casos dentro del sistema de protección, este grupo representa la mayoría (72 individuales y 630 colectivos). Esto representa alrededor del 87.3 % de todos los casos. La gran cantidad de casos colectivos (630) indica que los defensores de derechos humanos, particularmente aquellos que protegen bienes públicos y comunes, enfrentan amenazas significativas que afectan a comunidades enteras.
2. Operadores(as) de Justicia: Los operadores de justicia tienen 58 casos, de los cuales 4 son individuales y 54 son colectivos. A pesar de que estos casos representan solo el 7.2 % del total, su gran cantidad señala que las amenazas pueden estar relacionadas con esfuerzos organizados en defensa de la justicia.
3. Periodistas y Comunicadores Sociales: Hay 44 casos activos de periodistas y comunicadores sociales, con 4 de periodistas y 40 de comunicadores sociales. De los casos individuales, 38 son de comunicadores sociales. Esto demuestra la vulnerabilidad creciente de la prensa, especialmente los medios comunitarios o rurales, que podrían estar relacionados con la cobertura de corrupción o conflictos territoriales.

Discusión

- Desigualdad en la Protección de Grupos: La distribución de casos demuestra una fuerte concentración de esfuerzos en los defensores de derechos humanos, quienes

son responsables de la mayoría de los casos bajo protección. Lo anterior puede indicar que los defensores se enfrentan a amenazas más frecuentes o graves debido a la naturaleza de su trabajo de proteger los derechos colectivos y los recursos naturales.

- **Riesgo Colectivo frente a Individual:** Es sorprendente que los casos colectivos superen ampliamente a los casos individuales. Como resultado, esto muestra que las amenazas no se dirigen solo a individuos, sino también a comunidades o grupos organizados. En particular, los defensores de derechos humanos parecen estar expuestos a una vulnerabilidad estructural, especialmente en contextos de conflictos territoriales y explotación de recursos naturales.
- **Implicaciones para el Sistema de Protección:** El enfoque mayoritario en casos colectivos indica que el sistema necesita mecanismos especializados para salvaguardar comunidades completas. La gestión de casos colectivos podría requerir recursos adicionales, coordinación interinstitucional e implementación de políticas públicas que no solo ofrezcan protección, sino que también aborden las causas estructurales de las amenazas.
- **Relación entre Amenazas y Contexto Sociopolítico:** La frecuencia de casos en defensores de derechos humanos y comunicadores sociales demuestra la necesidad de comprender el contexto sociopolítico de Honduras. Al respecto, parece que la criminalización de la defensa de los bienes comunes, así como los riesgos asociados con la cobertura mediática de temas delicados como el narcotráfico o la corrupción, son factores clave en la exposición de estos grupos a amenazas.

Resultados

El análisis de los datos revela los siguientes resultados clave:

1. **Debilidad en la implementación del mecanismo de protección:** La aplicación del Mecanismo Nacional de Protección en Honduras presenta deficiencias significativas, principalmente debido a la falta de recursos asignados y la baja capacidad operativa de las instituciones responsables. En consecuencia, se determinó que la desconfianza hacia las autoridades, tanto por parte de los defensores de derechos humanos como de la sociedad civil en general, ha debilitado las medidas de protección. Por consiguiente, estos factores han llevado a un sistema inflexible que no responde a las amenazas a tiempo y pone a los beneficiarios en mayor riesgo.

2. **Vulnerabilidad de los defensores de derechos humanos:** A pesar de la existencia de mecanismos de protección, los defensores de derechos humanos, particularmente aquellos que luchan por los derechos territoriales y ambientales, siguen siendo extremadamente vulnerables. La situación se ve agravada por los altos niveles de violencia e impunidad en el país, así como por la falta de voluntad política y la connivencia entre actores estatales y privados. Los casos de los asesinatos de Berta Cáceres y Juan López, quienes eran defensores ambientales y estaban protegidos con medidas cautelares, resaltan las graves deficiencias en la protección.

3. Enseñanzas de otros países: En comparación con Colombia y México, se han identificado buenas prácticas que podrían implementarse en Honduras. Por lo tanto, la participación de la sociedad civil en el seguimiento de los mecanismos de protección en Colombia ha demostrado ser una estrategia efectiva para garantizar la transparencia y mejorar la respuesta institucional. Asimismo, los sistemas de protección en estos países se han fortalecido mediante la implementación de un enfoque diferente para los defensores que enfrentan altos niveles de riesgo y la creación de equipos de respuesta rápida. En ese sentido, para fortalecer su propio sistema, Honduras podría beneficiarse de la adopción de estas prácticas.

4. Es necesario ejercer una mayor presión a nivel internacional: Aunque se han logrado ciertas mejoras, la colaboración internacional sigue siendo esencial para lograr transformaciones importantes en Honduras. En varios casos, la presión externa ha sido crucial para llevar a cabo investigaciones y castigos relacionados con violaciones de derechos humanos. No obstante, es esencial reforzar el respaldo global para asegurar que las reformas no se limiten a mejoras superficiales, sino que se transformen en transformaciones significativas y duraderas que protejan adecuadamente a los defensores de los derechos humanos.

Conclusiones

El estudio actual ha demostrado varias facetas importantes que tienen un impacto en la protección de los defensores de derechos humanos en Honduras. En ese orden de ideas, se identificó que el Mecanismo Nacional de Protección es ineficaz debido a la falta de recursos y la falta de confianza en las instituciones del Estado. Esta situación hace que su capacidad para proteger a quienes se dedican a proteger los derechos fundamentales sea muy limitada.

Los defensores de derechos humanos, particularmente los defensores de los derechos territoriales y ambientales siguen siendo vulnerables a niveles alarmantes de riesgo a pesar de las medidas tomadas. Por consiguiente, esta vulnerabilidad hace que sea necesario implementar estrategias más sólidas y efectivas para asegurar su seguridad.

Por otro lado, la experiencia de otros países, como Colombia, indica que la participación de la sociedad civil en el monitoreo y seguimiento de los mecanismos de protección podría ser una estrategia útil para fortalecer el sistema en Honduras. Además, hay prácticas que demuestran ser efectivas en otros contextos, como la creación de equipos de respuesta rápida y un enfoque diferente para las personas en altos riesgos. En efecto, estos métodos no solo mejoran la capacidad de respuesta ante amenazas, sino que también promueven una mayor responsabilidad.

Aunque se han logrado ciertas mejoras, es esencial que la colaboración internacional se intensifique para fomentar transformaciones importantes y sostenibles en el ámbito de los derechos humanos en Honduras. La presión externa puede ayudar a implementar políticas que protejan a los defensores y sus actividades. De igual manera, la gran cantidad de casos colectivos hace que el Sistema Nacional de Protección sea muy desafiante. Por tal motivo, es esencial fortalecer este sistema mediante la asignación de recursos adicionales y la implementación de políticas que aborden las causas subyacentes de las amenazas. Adicionalmente, dado que los periodistas y comunicadores sociales son cruciales para la transparencia y la denuncia de abusos, la protección de ellos debe seguir siendo una prioridad.

Como contraposición, para asegurar la protección y el bienestar de los defensores de derechos humanos en Honduras es esencial corregir las deficiencias del sistema de protección actual, fomentar la participación de la sociedad civil y mejorar la cooperación internacional. Solo a través de estos esfuerzos completos se podrá crear un entorno más seguro y favorable a la defensa de los derechos humanos en la nación.

Referencias

- Álvarez-Norales, E. A., & Morales-Acosta, G. V. (2024). Formación en liderazgo político para jóvenes originarios de pueblos afro hondureños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.22.1.6248>.
- Amnistía Internacional. (2020). *Honduras: La situación de los defensores de derechos humanos. Informe 2020/21 Amnistía Internacional (amnesty.org)*
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2016). *Informe anual 2016: Capítulo V - Honduras*. <https://www.oas.org/en/iachr/docs/annual/2016/docs/informeanual2016cap.5-honduras-en.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2018, 26 de julio). *CIDH realiza visita in loco a Honduras*. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2018/164.asp>

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2019). *Situación de los Derechos Humanos en Honduras*. <https://www.oas.org/en/iachr/reports/pdfs/Honduras2019-en.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2021). *Informe anual sobre la situación de derechos humanos en Honduras*. <https://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2021/capitulos/IA2021cap5.HO-es.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2022). *Informe anual de la CIDH 2022: Capítulo V - Honduras*. Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/en/iachr/reports/ia.asp?Year=2022>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2024, 18 de septiembre). *Honduras: CIDH condena el asesinato del defensor ambiental Juan López*. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2024/219.asp>
- Congreso Nacional de Honduras. (2015). Decreto N°34-2015: Ley de Protección para las y los Defensores de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia, 15 de mayo de 2015.
- Contracorriente. (2024, 11 de abril). *Los VIP del Sistema Nacional de Protección*. <https://contracorriente.red/2024/04/11/los-vip-del-sistema-nacional-de-proteccion/>
- Federación Internacional por los Derechos Humanos (FIDH). (2023). *Más de 100 organizaciones se solidarizan con el pueblo de Honduras*. <https://www.fidh.org/es/region/americas/honduras/honduras-mas-de-100-organizaciones-se-solidarizan-con-el-pueblo-de>
- Forst, M. (2016). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los defensores de derechos humanos*. Naciones Unidas. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n16/247/12/pdf/n1624712.pdf>
- Global Witness. (2022). *Defensores de la tierra y el medio ambiente en riesgo*. <https://www.globalwitness.org/es/honduras-new-faces-old-challenges-es/>
- Global Witness. (2024). *Voces silenciadas: La violencia contra las personas defensoras de la tierra y el medio ambiente*. <https://www.globalwitness.org/es/missing-voices-es/#foreword-es> Global Witness Land And Environmental Defenders Sep 2024 Report Spanish.pdf
- Gobierno de México. (s.f.). *Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas*. <https://www.gob.mx/defensorasyperiodistas> <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10590.pdf>
- Human Rights Watch. (2021). *World Report 2021: Honduras*. <https://www.hrw.org/world-report/2021/country-chapters/honduras>
- Human Rights Watch. (2024). *Informe mundial 2024: Capítulos por país - Honduras*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2024/country-chapters/honduras>
- Keck, M. E., & Sikkink, K. (1998). *Activists beyond borders: Advocacy networks in international politics*. Cornell University Press.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia. (s.f.). *Balance: Cuatro años de compromiso con los derechos humanos. Informe a la Relatora Especial sobre la situación de los*

defensores de los derechos humanos.
<https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Balance%20CUATRO%20A%C3%91OS%20DE%20COMPROMISO%20CON%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>

Naciones Unidas. (1999). *Declaración sobre los Defensores de Derechos Humanos*.
<https://www.ohchr.org/es/special-procedures/sr-human-rights-defenders/declaracion-human-rights-defenders#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20estipula%20la%20necesidad,situaci%C3%B3n%20pr%C3%A1cticas%20de%20los%20defensores>.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OACNUDH]. (2022). *Informe sobre Situación de los Derechos Humanos en Honduras*.
<https://oacnudh.hn/wp-content/uploads/2023/03/WEB-Informe-anual-OACNUDH-2022-2.pdf>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OACNUDH]. (2019, 7 de agosto). *El gobierno de Honduras y las empresas deben garantizar la protección de los derechos de las personas afectadas por proyectos de desarrollo, dicen expertos de la ONU*.
<https://www.ohchr.org/en/press-releases/2019/08/honduras-government-and-businesses-must-ensure-protection-rights-people>

Orozco, J. de J. (2016). *Relatoría sobre derechos de defensoras y defensores de derechos humanos de la CIDH*. https://oas.org/en/iachr/media_center/PReleases/2016/118.asp

Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización. (2016). *Reglamento general de la Ley de Protección para las y los defensores de Derechos Humanos, Periodistas, Comunicadores Sociales y Operadores de Justicia* (Acuerdo Ejecutivo No. 59-2016).
<https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Reglamento-Ley-proteccion-def-derechos-humanos-comunicadores.pdf>

Sierra Club. (2020, julio 3). *Sobre el asesinato de Berta Cáceres* [More about Bertha Cáceres' murder].
<https://www.sierraclub.org/ecocentro/blog/2020/07/sobre-el-asesinato-de-bertha-caceres-more-about-bertha-caceres-murder>

Teitel, R. G. (2003). Transitional justice genealogy. *Harvard Human Rights Journal*, 16, 69-94.
<https://journals.law.harvard.edu/hrij/wp-content/uploads/sites/83/2020/06/16HHR169-Teitel.pdf>

Educação cultural indígena para não indígenas: proposta pedagógica para a valorização da diversidade e efetivação da lei nº 11.645/2008

Indigenous cultural education for non-indigenous people: pedagogical proposal for the appreciation of diversity and implementation of Law No. 11.645/2008

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella

Universidad Europea del Atlántico (Clayton.fs7@gmail.com)(<https://orcid.org/0009-0007-2653-9329>)

Informações do manuscrito:

Recebido/Received:24/10/24

Revisado/Reviewed: 29/10/24

Aceito/Accepted: 17/10/24

RESUMO

Palavras-chave:

Educação intercultural, educação decolonial, educação étnico-racial.

A educação intercultural e decolonial ainda é um desafio no contexto educacional brasileiro, especialmente considerando a implementação da Lei 11.645/2008. Este estudo analisou uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública paulistana, o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento Professor Lenine Soares de Jesus, em São Paulo, com o objetivo de diminuir etnocentrismos e preconceitos étnicos por meio da educação da cultura indígena. A metodologia envolveu uma intervenção estruturada em sete etapas, desenvolvida durante um curso bimestral de qualificação em Informática, incluindo pesquisa e apresentação, contação de histórias, visita virtual a aldeias indígenas, arte indígena, culinária indígena, debates e criação de jogos educativos alicerçada em uma revisão de literatura focada, principalmente em pesquisadores brasileiros e latino-americanos com estudos nas áreas de educação étnico-racial, educação decolonial e educação intercultural. Os resultados, obtidos através de uma pesquisa qualitativa utilizando a técnica da observação participante, demonstraram mudanças graduais nas atitudes dos estudantes em relação à temática indígena, evidenciando a necessidade de estudos longitudinais para avaliar impactos de longo prazo na comunidade local e no ambiente profissional em que estes egressos estiverem inseridos. A intervenção revelou que transformações culturais significativas requerem tempo e continuidade, sugerindo a importância de programas educacionais mais extensos e do envolvimento da comunidade escolar.

ABSTRACT

Keywords:

Intercultural education, decolonial education, ethnic-racial education.

Intercultural and decolonial education is still a challenge in the Brazilian educational context, especially considering the implementation of Law 11.645/2008. This study analyzed a pedagogical intervention carried out in a public school in São Paulo, the Centro Municipal de Capacitação e Treinamento Professor Lenine Soares de Jesus, in São Paulo, with the objective of reducing ethnocentrism and ethnic prejudices through the education of indigenous culture. The methodology involved an intervention structured in seven stages, developed during a bimonthly qualification course in Informatics, including research and presentation,

storytelling, virtual visit to indigenous villages, indigenous art, indigenous cuisine, debates and creation of educational games based on a literature review focused mainly on Brazilian and Latin American researchers with studies in the areas of ethnic-racial education, decolonial education and indigenous education. The results, obtained through a qualitative research using the technique of participant observation, demonstrated gradual changes in the attitudes of students in relation to the indigenous theme, evidencing the need for longitudinal studies to assess long-term impacts on the local community and the professional environment in which these graduates are inserted. The intervention revealed that significant cultural transformations require time and continuity, suggesting the importance of more extensive educational programs and the involvement of the school community.

Introdução

Localizada na região do Itaim Paulista, zona leste da cidade de São Paulo, o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento Professor Lenine Soares de Jesus é uma unidade escolar pública, da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, que oferece qualificação profissional a estudantes do ensino regular da rede municipal de educação e comunidade local. Apesar de seu ambiente tranquilo, a escola carrega consigo um grande problema: o preconceito e o racismo em relação aos povos nativos. Os alunos, influenciados por estereótipos e pela falta de informação, propagam comentários discriminatórios e demonstram uma postura desrespeitosa em relação aos autóctones. Tal diagnóstico foi percebido a partir de uma proposta de atividade relacionada à temática indígena, em que os discentes foram convidados a ler um texto sobre os “10 erros comuns sobre as culturas indígenas no Brasil”, disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena>, numa turma do curso de qualificação profissional em informática, no ano de 2023.

A intenção do educador pautava-se na contribuição para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares, reconhecendo a importância dessa lei para a promoção de uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade cultural presente no Brasil e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Gonçallo *et al.*, 2018). No contexto específico dos povos originários, compreende-se que é fundamental ir além da simples abordagem da história e cultura, mas também proporcionar experiências que levem o estudante a ter uma ampla visão da realidade dessas comunidades, suas lutas, saberes e contribuições para a formação da identidade brasileira.

De acordo com o documento “Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas”, produzido e disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, alguns termos como “índios”, “tribos” e a noção de que o Brasil foi descoberto precisam ser repensados. Sobre o termo “índios”, o documento afirma que:

Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Esta alcunha – para usar uma palavra erudita – trazia consigo imagens e significados que nem sempre dignificavam àqueles a quem ela desejava nomear. Normalmente, vinha acompanhada por adjetivos que não faziam jus à riqueza da diversidade que ela compunha. Quase sempre significava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos. Nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo aquém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que nem mais existia. Essa ideia congelava os “índios” a um passado tão remoto que a vaga lembrança deles nos remetia à dos homens das cavernas ou dos dinossauros. Assim eram estudados: como seres do passado. (SÃO PAULO, 2019, p. 14).

Os professores, docentes de Informática Educativa, perceberam essa situação preocupante e, como educadores sensíveis e comprometidos com a promoção da igualdade e do respeito, decidiram mudar essa realidade. Primeiramente, ao buscar referencial teórico e estudar sobre a rica cultura e história dos povos indígenas, entenderam que seria necessário desconstruir os estereótipos e ampliar a visão dos discentes sobre essa população importante

e marginalizada da nossa sociedade. Para isso, foi planejado levar para a sala de aula materiais didáticos, audiovisuais, imagens e livros que abordassem a temática indígena de forma respeitosa, que valorize suas culturas e seja acurada. Além disso, era interessante a promoção de debates e atividades que permitissem aos alunos expressarem suas ideias e opiniões, e que os encorajem a compartilhar suas dúvidas, medos e preconceitos. Houve, ainda, a ideia de convidar uma líder indígena da região para visitar a escola, contar suas experiências e compartilhar suas tradições e conhecimentos.

A Lei nº 11.645/2008 representa um marco importante na história da educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos escolares. Especificamente em relação aos povos indígenas, essa legislação busca promover uma educação mais inclusiva, valorizando a diversidade cultural e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Para Coelho e Soares (2016), tal legislação contribui para "colocar oficialmente discursos e vozes historicamente silenciados nos currículos das nossas escolas". Trata-se de um compromisso em desafiar estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade, proporcionando aos estudantes uma visão ampla e aprofundada sobre a realidade dos povos originários.

A construção desta proposta pedagógica tornou-se essencial para alcançar esse objetivo, pois pretendesse, nesta unidade escolar, ir além do conteúdo teórico, permitindo que os discentes tenham acesso a informações contextualizadas, atualizadas e respeitadas sobre a história, cultura, crenças, valores, tradições e modo de vida dos povos nativos de modo a valorizar "os significados expressos de cada pessoa com seus valores e padrões, relacionados à vida social dos diversos grupos estabelecidos, seja consciente ou inconscientemente, perpassando gerações que conservam ou transformam tais tradições." (Melo e Senhoras, 2022, p. 27)

Essa proposta de trabalho foi desenvolvida levando em consideração a diversidade étnica, linguística e cultural dos povos autóctones presentes em nosso país, como determina a BNCC (Brasil, 2018, p. 15). Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular orienta a elaboração dos currículos para se adequar às diferentes modalidades de ensino. No caso da Educação Escolar Indígena, devem ser asseguradas competências específicas a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais.

Desenho de intervenção

O objetivo desse desenho de intervenção foi diminuir etnocentrismos e preconceitos étnicos por meio da educação da cultura indígena, promovendo a valorização da diversidade, de acordo com a Lei nº 11.645/2008. Na análise inicial, fez-se necessário realizar um diagnóstico para identificar o nível de conhecimento, percepções e preconceitos dos educandos em relação aos povos nativos. Isso foi feito por meio de questionários, debates em sala de aula ou atividades de reflexão. Concomitantemente ao diagnóstico, entendíamos como necessário promover formação e capacitação para os professores da unidade escolar sobre a temática indígena, abordando conceitos-chave do multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo, bem como etnocentrismo e preconceito étnico. Essa formação deveria incluir informações sobre a história, cultura e diversidade dos povos indígenas no Brasil.

A intervenção proposta nesse trabalho considera para o desenvolvimento intercultural os critérios para o desenvolvimento da interculturalidade articulado ao enfoque metodológico didático intercultural cooperativo, socioafetivo e comunicativo, além de aplicar o princípio da diversificação na execução de uma didática intercultural. Candau, uma renomada educadora brasileira mundialmente reconhecida por suas contribuições no campo da educação multicultural e inclusiva, foca na importância da interculturalidade como meio de promover a

inclusão social e educacional, particularmente no contexto das populações indígenas. Candau (2010) defende que a educação deve ser um espaço de diálogo entre diferentes culturas, onde o currículo escolar inclua e valorize os saberes tradicionais e contemporâneos dos povos indígenas. Propõe práticas pedagógicas que integram a diversidade cultural como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, pois acredita que a formação de professores deve incluir o desenvolvimento de competências interculturais para que possam atuar de forma eficaz em contextos multiculturais. Além disso, enfatiza a necessidade de políticas educacionais que apoiem a implementação de currículos inclusivos e interculturais.

Entre outros autores brasileiros e latino-americanos que discutem a interculturalidade na educação indígena, destaca-se José Licínio Backes, que aborda a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos próprios povos indígenas, enfatizando a importância de uma educação que reconheça e valorize a autonomia cultural indígena (Backes, 2018). Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Thiago Alves Valente também exploram a interculturalidade na literatura indígena para estudantes, ressaltando o desafio de integrar essas narrativas no ambiente escolar (Brandileone & Valente, 2018).

Backes (2018), em seu trabalho, enfatiza a importância da luta política para a construção de um currículo que respeite e valorize a autonomia cultural dos povos indígenas. Argumenta que é necessário superar as estruturas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional, promovendo uma educação que seja verdadeiramente intercultural e que reconheça os saberes indígenas como parte essencial do processo educativo. Brandileone e Valente (2018) exploram a interculturalidade através da literatura indígena para crianças. Eles destacam que a literatura pode ser uma ferramenta para introduzir as narrativas indígenas no ambiente escolar, promovendo o respeito e a compreensão das culturas indígenas desde a infância. Ainda ressaltam que a inclusão de obras literárias indígenas no currículo escolar pode ajudar a combater estereótipos e preconceitos, além de enriquecer o repertório cultural dos estudantes. Os autores também apontam desafios significativos, como a falta de materiais adequados e a necessidade de formação continuada dos professores para que possam mediar essas narrativas, ao passo que defendem que a educação intercultural deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar, envolvendo não apenas professores, mas também gestores, estudantes e suas famílias.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são marcos legais que buscam integrar a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. A Lei 10.639/2003 foca na história e cultura afro-brasileira, enquanto a Lei 11.645/2008 amplia essa obrigatoriedade para incluir a história e cultura indígena. Ambas as leis visam promover a diversidade cultural e combater o racismo, mas enfrentam desafios na implementação, sejam eles a formação inadequada de professores e a falta de materiais didáticos como apontado por Brandileone & Valente (2018) ou até mesmo um compromisso mais enfático dos currículos escolares e um compromisso no chão da escola, com a comunidade escolar. Candau (2012) vê essas leis como fundamentais, mas insuficientes para garantir a verdadeira inclusão dos povos indígenas. Ela defende que, além da legislação, é necessário um compromisso das escolas em transformar o currículo e as práticas pedagógicas para refletirem a diversidade cultural do país. Backes (2018) concorda, destacando a necessidade de uma abordagem decolonial que vá além do cumprimento legal, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural.

Tais legislações foram criadas no Brasil com o objetivo de promover a inclusão e o reconhecimento das contribuições culturais e históricas dos afro-brasileiros e indígenas no país. Entre os principais motivos para a criação destas leis, elencamos:

- Reconhecimento e valorização cultural: A promulgação dessas leis foi motivada pela necessidade de reconhecer e valorizar as contribuições culturais e históricas dos afro-brasileiros e indígenas, que historicamente foram marginalizadas nos currículos escolares.

- Combate ao racismo e preconceito: Outro motivo central foi o combate ao racismo e ao preconceito racial nas escolas e na sociedade. Ao incluir essas histórias nos currículos, busca-se promover uma educação mais inclusiva e equânime.
- Reparação Histórica: As leis também são vistas como uma forma de reparação histórica, reconhecendo as injustiças e violências sofridas por essas comunidades ao longo da história brasileira.
- Fortalecimento da Identidade Nacional: Ao integrar essas narrativas, as leis visam fortalecer a identidade nacional, promovendo a diversidade cultural como um valor fundamental.

Pesquisadores e autores brasileiros têm discutido amplamente o impacto e a implementação dessas leis. Muitos destacam a importância dessas legislações como um passo significativo para a inclusão, mas também apontam desafios na sua implementação. Uns argumentam que, apesar de serem fundamentais, as leis enfrentam barreiras significativas, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de materiais didáticos apropriados e que, para além das leis, é necessário um compromisso real das escolas em transformar o currículo e as práticas pedagógicas (Candau, 2010). Outros, enfatizam a importância de uma abordagem mais crítica e decolonial na educação, que vá além do simples cumprimento legal e promova uma verdadeira transformação nas práticas educativas (Carvalho, 2019) e há análises que, embora as leis sejam um avanço, a implementação efetiva depende de políticas públicas robustas e de um compromisso governamental mais forte para promover uma educação que seja verdadeiramente intercultural (Faustino *et al.*, 2022).

Essas perspectivas indicam que, embora as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representem avanços importantes, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que seus objetivos sejam plenamente alcançados nas escolas brasileiras. A implementação efetiva requer uma abordagem integrada que envolva a formação de professores, a produção de materiais didáticos adequados e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Para promover o respeito e a inclusão da temática indígena na sala de aula, diversos autores propõem abordagens práticas e teóricas. Teixeira De Menezes (2020) sugere a criação de espaços de diálogo intercultural, onde estudantes indígenas e não indígenas possam compartilhar experiências e conhecimentos, enriquecendo o ambiente de aprendizagem. A literatura infantil pode ser uma ferramenta interessante para introduzir a temática indígena de forma lúdica e educativa, como defendem Brandileone e Valente (2018) em relação à inclusão de obras literárias que contemplem narrativas indígenas, permitindo que as crianças desenvolvam empatia e respeito às culturas indígenas desde cedo.

Por fim, a formação contínua de professores é crucial. Programas de capacitação que incluam estudos sobre a história, cultura e direitos dos povos indígenas podem preparar melhor os educadores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Essa formação deve ser acompanhada por políticas públicas que garantam recursos e apoio para a implementação efetiva de práticas pedagógicas interculturais.

A decolonialidade é um conceito emergente que busca reverter o legado colonial que persiste nas instituições educacionais, promovendo uma educação que respeite e integre as diversas culturas e saberes dos povos historicamente subjugados. Walsh (2020) argumenta que a decolonialidade na educação envolve a valorização das vozes e perspectivas marginalizadas, promovendo uma pedagogia que seja inclusiva e equitativa. Ela enfatiza a importância de questionar os currículos eurocêntricos e de criar espaços educacionais onde diferentes epistemologias possam coexistir.

A implementação de uma educação decolonial é crucial para promover a justiça social e a equidade nas escolas. Ao desafiar as narrativas dominantes, a decolonialidade permite que estudantes de diversas origens culturais vejam suas histórias e conhecimentos refletidos no currículo escolar. Isso não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também

fortalece a identidade cultural dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e respeito mútuo.

Walsh (2020) defende que a educação decolonial deve preparar os alunos para serem críticos e reflexivos, capazes de questionar as estruturas de poder e opressão. Isso envolve a criação de currículos que sejam culturalmente relevantes e que incentivem os estudantes a se engajarem ativamente com suas comunidades e histórias.

Para preparar os alunos para uma educação decolonial, é necessário um esforço conjunto de professores, gestores e formuladores de políticas educacionais. Isso inclui a formação contínua de professores, que deve incorporar abordagens interculturais e decoloniais, permitindo que educadores se tornem facilitadores de um aprendizado inclusivo e crítico. Além disso, é importante integrar materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e que sejam desenvolvidos em colaboração com comunidades locais. A inclusão de narrativas indígenas e afrodescendentes nos currículos é essencial para promover uma educação que seja verdadeiramente representativa da diversidade cultural.

Os pensamentos de Walsh (2020) ressoam com as contribuições de outros autores latino-americanos, como Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, que também exploram a decolonialidade como uma resposta ao legado colonial. Aníbal Quijano introduziu o conceito de "colonialidade do poder", que se refere à persistência das hierarquias coloniais nas sociedades contemporâneas (Quijano, 2005). Walter D. Mignolo, por sua vez, destaca a necessidade de uma "virada decolonial", que desafie as epistemologias dominantes e promova o reconhecimento dos saberes locais (Mignolo, 2011).

No contexto brasileiro, autores como José Jorge de Carvalho e Boaventura de Sousa Santos discutem a importância de uma educação que seja sensível às realidades culturais e sociais dos povos indígenas e afrodescendentes, promovendo uma pedagogia que seja verdadeiramente intercultural e decolonial (Carvalho, 2019; De Sousa Santos, 2019), como uma oportunidade de reimaginar e transformar as práticas educacionais, promovendo uma pedagogia que seja inclusiva, crítica e culturalmente relevante.

A relação entre os conceitos de decolonialidade, interculturalidade, educação étnico-racial e educação indígena reflete interseções entre cultura, poder e educação. Walsh (2020) propõe que a interculturalidade crítica é um projeto político, social, ético e epistêmico que visa transformar as estruturas, instituições e relações sociais, criando condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferentes. Enfatiza que a interculturalidade, quando vista através da lente da decolonialidade, não se limita ao reconhecimento ou inclusão de diversidades culturais no sistema existente. Em vez disso, ela busca transformar esse sistema, desafiando as estruturas coloniais de poder que persistem na sociedade e na educação.

A educação étnico-racial, no contexto da decolonialidade, busca desconstruir narrativas eurocêntricas e valorizar as contribuições e perspectivas de grupos historicamente marginalizados. Nilma Lino Gomes, pesquisadora brasileira, argumenta que a educação étnico-racial deve ser entendida como um processo de descolonização do currículo e das práticas pedagógicas (Gomes, 2012) e destaca que essa abordagem não se limita à inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, mas envolve uma mudança profunda na forma como o conhecimento é construído e transmitido nas escolas.

A educação indígena, quando vista através das lentes da interculturalidade e da decolonialidade, busca não apenas preservar as culturas indígenas, mas também promover um diálogo equitativo entre diferentes formas de conhecimento. Gersem Baniwa (2013), educador e pesquisador indígena brasileiro, argumenta que a educação indígena deve ser baseada em princípios de autonomia, autodeterminação e valorização dos conhecimentos tradicionais. Baniwa (2013) enfatiza que a educação indígena intercultural não deve ser vista como uma forma de integração à sociedade dominante, mas como um meio de fortalecimento das

identidades e culturas indígenas, ao mesmo tempo em que promove o diálogo com outros saberes.

Candau (2008), sintetiza bem essa relação ao argumentar que uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial deve "promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais" (p. 52). Esses conceitos formam um quadro teórico e prático para repensar a educação de uma maneira que desafie as hierarquias coloniais, valorize a diversidade cultural e promova a justiça social. Eles oferecem caminhos para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

Assim, como práticas pedagógicas de intervenção a serem trabalhadas com os estudantes, se propôs o desdobramento em um projeto dividido em 7 partes: 1. Pesquisa e apresentação; 2. Contação de histórias indígenas; 3. Visita virtual a uma aldeia indígena; 4. Arte indígena; 5. Dia da culinária indígena; 6. Debates e reflexões; e 7. Jogo de tabuleiro.

Na primeira parte, denominada pesquisa e apresentação, dividimos os estudantes em grupos e propomos a cada um que pesquisasse sobre uma etnia indígena específica dentre os 305 presentes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística^a, para que possam aprender sobre suas histórias, culturas, tradições, língua, costumes e localização geográfica. Cada grupo pode preparar uma apresentação, utilizado o Microsoft® PowerPoint, que é um dos módulos do curso de qualificação deste curso de Informática deste Centro Municipal de Capacitação e Treinamento, para compartilhar as informações com a turma.

A segunda parte, denominada "contação de histórias indígenas", coube ao corpo docente e gestão escolar, convidar um contador de histórias indígenas para visitar a escola ou utilizar recursos audiovisuais para compartilhar histórias tradicionais transmitidas oralmente pelas comunidades indígenas. Devido a falta de recursos financeiros, optou-se pela segunda opção. Em seguida, os estudantes foram convidados a escrever e ilustrar suas versões das histórias com as narrativas. Tal proposta também foi produzida utilizando o Canva®, plataforma online de criação audiovisual que também faz parte deste curso de qualificação profissional.

Como terceira parte, a "visita virtual a uma aldeia indígena", entramos em contato com uma aldeia indígena local (a Aldeia Indígena Multiétnica Filhos da Terra, que fica na cidade de Guarulhos-SP, a 40km de distância) para organizar uma visita para que os estudantes pudessem ter a oportunidade de conhecer o dia a dia, as atividades, as tradições e as manifestações culturais desses povos. Também devido a falta de recursos financeiros, realizamos um tour virtual à Aldeia Tekoa Itakupe, localizada no bairro do Jaraguá na cidade de São Paulo. A visita é livre, realizada através de um portal patrocinado pela Secretaria da Cultura da Cidade de São Paulo e que pode ser acessado em <https://www.aldeia360.art.br/>.

- A quarta, que chamamos de "arte indígena", levou-nos a explorar diferentes formas de arte indígena, como pintura corporal, cerâmica, cestaria e arte plumária. Os estudantes pesquisaram sobre essas manifestações artísticas, aprenderam sobre seus significados e técnicas e criaram suas próprias obras de arte inspiradas nelas utilizando o software Paint®, que também faz parte do curso de qualificação.

- No dia da culinária indígena, quinta parte, tínhamos como proposta, já que a unidade escolar também conta com cursos de qualificação em Confeitaria e Panificação, realizarmos um dia dedicado à culinária indígena, onde os estudantes da turma de informática e dos cursos supracitados pudessem pesquisar receitas tradicionais indígenas, preparar os pratos na sala de aula e compartilhar a experiência com toda a comunidade escolar. Trataria de uma oportunidade para aprender sobre a alimentação indígena e valorizar a diversidade culinária presente nas diferentes etnias e que hoje também faz parte da nossa dieta, como a tapioca, pipoca e fubá. Porém, por dificuldades logísticas este dia não foi possível porém a partir da análise das receitas presentes no curso de Confeitaria e no curso de Panificação do CMCT, os

^a Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/>

estudantes de Informática puderam criar um quadro, utilizando o software Excel® em conjunto com um navegador de internet, que apresentasse o nome do ingrediente proveniente da culinária indígena e o seu significado.

- Os debates e reflexões, quinta parte desta proposta, foi o momento que promovemos discussões e rodas de conversa em sala de aula sobre questões atuais que envolvem os povos indígenas, como a preservação ambiental, a demarcação de terras e o Marco Temporal^b e o respeito aos direitos indígenas para que não se repitam casos como a tragédia Yanomami, publicizada na mídia nacional no início de 2023^c.

- Por fim, a sétima e última etapa consistiu na criação de um jogo de tabuleiro, No estilo *board game*, onde os alunos puderam, a partir da releitura do texto que trouxe à tona toda essa problemática, criar um jogo de cartas utilizando os “10 erros comuns sobre as culturas indígenas no Brasil”, disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena>, para, de forma lúdica, potencializarem o processo de ensino-aprendizagem com seus pares. Exemplos de algumas cartas estão reproduzidos nas figuras 1 e figura 2.

Figura 1

Modelo de verso das cartas

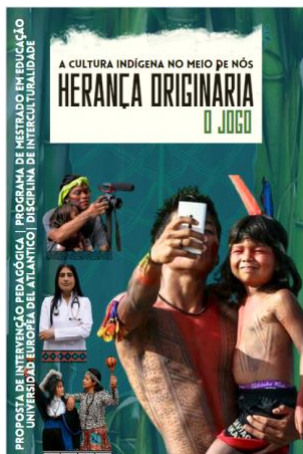
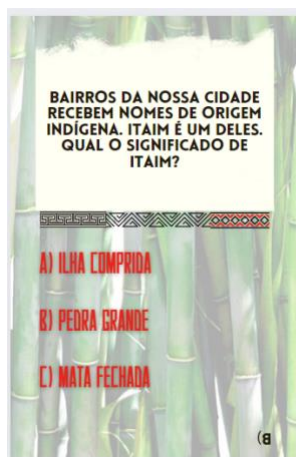


Figura 2

Conteúdo de uma das cartas

^b Marco Temporal, segundo expressa o site da Câmara dos Deputados do Brasil, é “uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição”. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/>

^c Matéria disponível no site da da Câmara dos Deputados do Brasil: <https://www.camara.leg.br/tv/935635-tragedia-humanitaria-dos-yanomami/>



A implementação de intervenções pedagógicas que promovem a interculturalidade e a decolonialidade nas escolas é um passo crucial para transformar ambientes educacionais etnocêntricos em espaços de respeito e valorização das diferenças. Catherine Walsh destaca a importância da decolonialidade como uma abordagem crítica que desafia as estruturas coloniais ainda presentes na educação, onde argumenta que a decolonialidade busca não apenas incluir perspectivas marginalizadas, mas transformar fundamentalmente o sistema educacional para que ele reflita e respeite a diversidade cultural (Walsh, 2020).

Em uma intervenção pedagógica, isso significa revisar currículos, práticas pedagógicas e políticas escolares para que integrem e valorizem os saberes indígenas e afro-brasileiros. A interculturalidade, como proposta por Walsh e outros, nos ajuda enquanto educadores a promover o diálogo e a compreensão entre diferentes grupos culturais. Backes (2018), por exemplo, enfatiza a construção de currículos interculturais que respeitem e valorizem a autonomia cultural dos povos indígenas e, em uma intervenção pedagógica, isso pode se traduzir em atividades que promovam o intercâmbio cultural e o respeito mútuo, envolvendo não apenas os alunos, mas também todos aqueles que participam direta e indiretamente do cotidiano escolar.

Gomes (2012) contribui para o debate ao destacar a importância da educação étnico-racial como um processo de descolonização do currículo como essencial para desconstruir narrativas eurocêntricas e valorizar as contribuições de grupos historicamente marginalizados ao que isso, em uma intervenção pedagógica, pode incluir a organização de eventos que celebrem a diversidade cultural e promovam o respeito e a empatia entre os participantes.

Para que uma intervenção pedagógica seja eficaz, é essencial envolver a comunidade local e as famílias dos alunos. Baniwa (2013) defende uma educação que promova o diálogo intercultural e fortaleça as identidades culturais que, ao envolver a comunidade, as escolas podem se tornar centros de transformação social, onde o conhecimento e o diálogo são usados para combater preconceitos e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Resultados

Tínhamos como hipótese que, com o passar do tempo, as atitudes dos alunos começassem a mudar em seus comportamentos e condutas outrora internalizadas. Que passassem a compreender e respeitar a riqueza cultural dos povos indígenas, a valorizar suas contribuições para a nossa sociedade, e “reconhecer o indígena como um dos pilares da formação da sociedade brasileira, como protagonista da sua história no mundo contemporâneo” (Ângelo, 2019).

Entretanto, embora durante as atividades neste curso de qualificação em Informática pudéssemos perceber uma ligeira mudança de conduta entre os estudantes, o CMCT é uma unidade escolar com turmas bimestrais, ou seja, estas sete partes em que a intervenção foi dividida preencheram praticamente todos os 2 meses de aulas o que recomendamos em próximas pesquisas estudos longitudinais que possam acompanhar estes estudantes em outros cursos e até mesmo no mercado de trabalho, visto que o objetivo desta unidade escolar é o de preparar jovens e adultos para o mercado de trabalho.

Percebemos que o trabalho é contínuo e deve-se ainda envolver suas famílias e a comunidade local, onde há muito berço de estigmas e criação de preconceitos, promovendo eventos que destaquem a importância de respeitar e valorizar a interculturalidade. Espera-se que essa unidade escolar se torne um espaço acolhedor, onde o respeito, a empatia e a valorização das diferenças sejam respeitadas e que os alunos e comunidade, agora conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa, passem a defender os direitos dos povos indígenas e a combater qualquer forma de preconceito. Acreditamos que intervenções pedagógicas como essa mostram como a atuação de educadores comprometidos com a interculturalidade pode transformar uma escola etnocêntrica em um ambiente de respeito e valorização das diferenças.

A intervenção pedagógica realizada no Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) apresentou resultados interessantes, considerando tanto os avanços observados quanto as limitações temporais do estudo.

Durante o período de intervenção, foram observadas mudanças sutis, porém significativas, no comportamento dos alunos em relação à temática indígena. Estas transformações, ainda que iniciais, indicam um processo de desconstrução de preconceitos e estereótipos, alinhando-se com o que Walsh (2020) define como um dos objetivos fundamentais da educação intercultural: a transformação das estruturas de pensamento colonial ainda presentes em nossa sociedade.

Um fator crucial que impactou os resultados foi a estrutura bimestral do curso de qualificação em Informática. Como observa Candau (2012), processos de transformação cultural e desconstrução de preconceitos requerem tempo e continuidade. O período de dois meses, embora tenha permitido a implementação das sete etapas planejadas, apresentou-se como um intervalo relativamente curto para a consolidação de mudanças mais profundas.

Com base nos resultados obtidos, emerge a necessidade de estudos longitudinais que possam acompanhar os estudantes em sua trajetória posterior, avaliar o impacto das intervenções no médio e longo prazo e observar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no mercado de trabalho.

A necessidade de estudos longitudinais no contexto da educação intercultural e decolonial se faz necessária para compreender a efetividade e o impacto duradouro das intervenções pedagógicas. Esta proposição fundamenta-se em evidências científicas e teóricas que demonstram a complexidade das transformações culturais e comportamentais no ambiente educacional.

Walsh (2020) argumenta que as transformações decoloniais não são processos instantâneos, mas sim transformações graduais que requerem tempo para se consolidarem. A autora enfatiza que "a decolonialidade é um processo contínuo de desaprendizagem e reaprendizagem que necessita ser observado e analisado ao longo do tempo para compreender seus verdadeiros impactos" (Walsh, 2020, p. 45). Candau (2012) corrobora esta perspectiva ao afirmar que as mudanças nas concepções culturais e nas práticas sociais são processos que demandam acompanhamento prolongado. Segundo a autora, "as transformações nas relações interculturais necessitam de tempo para se consolidarem e se manifestarem em diferentes contextos sociais, incluindo o ambiente profissional" (Candau, 2012, p. 89).

Gomes (2019) demonstra em suas pesquisas que o impacto da educação étnico-racial frequentemente se manifesta em momentos posteriores da vida dos educandos, quando estes se deparam com situações práticas que demandam posicionamento crítico. Estudos longitudinais permitiriam observar como os conhecimentos adquiridos são mobilizados em diferentes contextos e momentos da vida dos estudantes. Para Santos (2019), as transformações epistemológicas necessárias para uma verdadeira educação decolonial requerem tempo para se consolidarem e produzirem mudanças efetivas nas práticas sociais, corroborando que o acompanhamento longitudinal possibilitaria avaliar como as intervenções pedagógicas influenciam as escolhas, atitudes e comportamentos dos estudantes ao longo do tempo.

Carvalho (2019) destaca que a verdadeira efetividade da educação intercultural se manifesta na capacidade dos indivíduos de promoverem transformações em seus ambientes profissionais. O acompanhamento dos egressos permitiria compreender como os conhecimentos interculturais são aplicados em situações práticas do mercado de trabalho. Estudos recentes demonstram a eficácia do acompanhamento longitudinal em intervenções educacionais. Por exemplo, a pesquisa de Baniwa (2013) com estudantes indígenas demonstrou que as transformações mais significativas nas relações interculturais foram observadas anos após as intervenções iniciais, quando os estudantes já estavam inseridos em diferentes contextos sociais e profissionais.

Entretanto, para implementar estudos longitudinais efetivos, seria necessário desenvolver instrumentos de acompanhamento sistemático, além de estabelecer parcerias com instituições empregadoras com a criação de mecanismos de feedback contínuo e a implementação de sistemas de avaliação periódica

Esta recomendação encontra respaldo nas considerações de Baniwa (2013), que enfatiza a importância de uma educação intercultural que transcenda os limites da sala de aula e se integre às práticas sociais e profissionais dos educandos.

Embora as mudanças observadas tenham sido graduais, houve progresso significativo em direção ao objetivo de fazer os alunos "reconhecerem o indígena como um dos pilares da formação da sociedade brasileira, como protagonista da sua história no mundo contemporâneo" (Ângelo, 2019). Este resultado dialoga com as proposições Gomes (2012) sobre a importância da educação étnico-racial na desconstrução de narrativas eurocêntricas.

A divisão da intervenção em sete partes mostrou-se uma estratégia adequada para a organização e implementação das atividades, permitindo uma abordagem sistemática e progressiva dos conteúdos. No entanto, como aponta Backes (2018), a construção de currículos interculturais é um processo contínuo que demanda adaptações e aperfeiçoamentos constantes.

Discussão e conclusões

Este trabalho apresentou uma intervenção pedagógica realizada no Centro Municipal de Capacitação e Treinamento Professor Lenine Soares de Jesus, uma unidade escolar pública localizada na região do Itaim Paulista, zona leste da cidade de São Paulo. A intervenção teve como objetivo principal diminuir etnocentrismos e preconceitos étnicos por meio da educação da cultura indígena, promovendo a valorização da diversidade, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008.

A proposta metodológica foi desenvolvida em sete etapas distintas e complementares: pesquisa e apresentação; contação de histórias indígenas; visita virtual a uma aldeia indígena; arte indígena; dia da culinária indígena; debates e reflexões; e criação de um jogo de tabuleiro.

Essa estruturação permitiu uma abordagem sistemática e progressiva dos conteúdos, facilitando a assimilação e o engajamento dos estudantes com a temática.

Em relação aos objetivos específicos inicialmente propostos, observamos resultados significativos, ainda que graduais. O primeiro objetivo, que visava a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, foi parcialmente alcançado, evidenciado pelas mudanças sutis, mas perceptíveis, nas atitudes e discursos dos estudantes ao longo do bimestre. O segundo objetivo, relacionado à promoção do reconhecimento e valorização das contribuições indígenas para a sociedade brasileira, também apresentou avanços, principalmente através das atividades práticas e discussões em sala de aula.

No entanto, a limitação temporal do curso, restrito a um período bimestral, apresentou-se como um desafio significativo para a consolidação mais profunda dessas transformações. Esta constatação nos leva a refletir sobre a necessidade de intervenções mais prolongadas e contínuas, que possam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua trajetória educacional e profissional.

Um aspecto particularmente relevante observado durante a intervenção foi o potencial transformador das atividades práticas e interativas, como a criação do jogo de tabuleiro e as discussões sobre questões contemporâneas que afetam os povos indígenas. Estas atividades não apenas engajaram os estudantes de maneira mais efetiva, mas também proporcionaram oportunidades concretas para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a temática.

A experiência também evidenciou a importância crucial do envolvimento da comunidade escolar como um todo no processo de transformação cultural. Percebemos que as mudanças mais significativas ocorrem quando há um esforço coletivo e coordenado, que ultrapassa os limites da sala de aula e alcança as famílias e a comunidade local.

Para trabalhos futuros, identificamos algumas lacunas importantes que merecem investigação mais aprofundada. Primeiramente, há necessidade de estudos longitudinais que possam acompanhar o impacto dessas intervenções pedagógicas no médio e longo prazo, especialmente no contexto profissional dos egressos. Também seria valioso explorar como diferentes abordagens metodológicas podem ser adaptadas para cursos de curta duração, maximizando seu impacto no limitado tempo disponível.

Outra área que merece atenção é o desenvolvimento de estratégias específicas para envolver mais efetivamente as famílias e a comunidade local nas discussões sobre diversidade cultural e respeito aos povos indígenas. Além disso, seria interessante investigar como as tecnologias digitais podem ser melhor aproveitadas para promover o diálogo intercultural e a compreensão mútua entre diferentes grupos culturais.

Por fim, concluímos que, apesar dos desafios encontrados, esta intervenção pedagógica demonstrou-se necessária, importante e eficaz para promover a conscientização e o respeito à diversidade cultural. As mudanças observadas, ainda que graduais, indicam um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a riqueza das contribuições indígenas para nossa sociedade. O trabalho realizado reforça a importância de continuarmos desenvolvendo e aprimorando estratégias educacionais que promovam a interculturalidade e o respeito mútuo em nossos espaços educacionais.

Referências

Ângelo, F. N. P. (2019) Os dez anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. *Caderno Cedes*, 39, 357-378. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjv9Nx5bG/>

- Backes, J. L. (2019). A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 1115-1130. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.18>
- BANIWA, G. (2013). Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *Reunião Nacional da ANPED*, 36, 3-18. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs/trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gerssem.pdf
- Brandileone, A. P. F. N., & Valente, T. A.. (2018). Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, (53), 199-217. <https://doi.org/10.1590/2316-4018538>
- Brasil. (2008). Presidência da República. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, DF.
- Brasil. (2003). Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, DF.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Candau, V. M.. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira De Educação*, 13(37), 45-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>
- Candau, V. M. F. & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2010000100009&lng=pt&tlng=
- CANDAUI, V. M. (2012). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: *Vozes*, 107-138.
- Carvalho, J. J. D. (2019). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. Em: Bernardino-Costa, J. et al. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, Autêntica. 2ª ed. 79-106.
- Coelho, W. de N. B., & Soares, N. J. B. (2016). A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. *Educação Em Foco*, 21(3), 573-606. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119871>
- Teixeira de Menezes, A. L., de Moura, O. I., & Graeff Wernz, M. C. (2020). Encontros interculturais entre um indígena Kaingang e não indígenas: enlces em um pensar perspectivista e sincrônico. *Tellus*, 20(41). <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.665>
- Faustino, R. C. et al., (2022). A interculturalidade na educação escolar indígena. *Teoria e prática da educação*, 25(1), 174-189. <https://doi.org/10.4025/tpe.v25i1.57813>
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109. <https://www.academia.edu/download/82020822/gomes.pdf>

- Gomes, N. L. (2019). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. *Editora Vozes Limitada*.
- Gonçallo, R. L. *et al.*, (2019). Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica. *Revista Vértices*, 21(1), 18-27. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v21n12019p18-27>
- Melo, C. J. R. e Senhoras, E. M. (2022). *Currículo: Interculturalidade & Inclusão*. Editora IOLE. p. 267. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7150192>
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO. 107-126.
- De Sousa Santos, B. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas*. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- Walsh, C. E. (2020). Decolonial learnings, askings and musings. *Postcolonial Studies*, 23(4), 604–611. <https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751437>

El portafolio digital como herramienta autorreguladora en estudiantes universitarios con necesidades educativas: una revisión sistemática

The digital portfolio as a self-regulatory tool in university students with educational needs: a systematic review

Angelica Ralil Velázquez

Universidad Internacional Iberoamericana, México (angelica.ralil@doctorado.unini.edu.mx) (<https://orcid.org/0009-0007-1703-1275>)

María Elena Pérez-Ochoa

Universidad Internacional De Valencia, España (mariaelena.perez0@professor.universidadviu.com) (<https://orcid.org/0000-0001-6984-1738>)

Óscar Ulloa-Guerra

Universidad Internacional Iberoamericana, México (oscar.ulloa@unib.org.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9505-7768>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 14/08/24

Revisado/Reviewed: 30/09/24

Aceptado/Accepted: 19/12/24

RESUMEN

Palabras clave:

Técnicas Educativas, Aprendizaje Autorregulado, Portafolio Digital, Educación Superior Inclusiva y Necesidades Educativas.

¿Cómo enseñar a mis estudiantes universitarios con alguna necesidad educativa? los objetivos para esta investigación son el poder analizar la utilización del portafolio digital como recurso vinculado al aprendizaje autorregulado por parte de los docentes universitarios; y también revisar la experiencia y satisfacción de los estudiantes con necesidades educativas con respecto al uso de esta herramienta. Se realiza una revisión sistemática de la bibliografía a través de la declaración PRISMA y se utilizó el Checklist for Qualitative Research para el trabajo metodológico. Para conocer el estado del arte se trabajó 18 artículos extraídos de las bases de datos SCOPUS y WOS, comprendiendo una variabilidad temporal entre los años 2018 y 2022. Los resultados obtenidos son positivos respecto al impacto en los estudiantes, ya que es una herramienta que fomenta el aprendizaje autorregulado, por otro lado, enriquece la experiencia docente y disminuye barreras dentro y fuera del aula. Tanto las reflexiones docentes como de los estudiantes, propician su uso, al mencionar que entrega autorreflexión, autoeficacia, autonomía y además ayuda a la continuidad en el logro de los objetivos de enseñanza – aprendizaje. Se concluye que estos hallazgos coinciden

con investigaciones previas, evidenciando que los estudiantes con necesidades educativas pueden beneficiarse al utilizar el portafolio digital como un medio para superar barreras en su proceso educativo. A modo de discusión se identifican desafíos importantes, como la experiencia, capacitación y planificación docente constante, demostrando así el potencial bidireccional de esta herramienta para enriquecer tanto la enseñanza como el aprendizaje en aulas inclusivas.

ABSTRACT

Keywords:

Educational Techniques, Self-Regulated Learning, Digital Portfolio, Inclusive Higher Education and Educational Needs.

How to teach my university students with some educational needs? The objectives of this research are to be able to analyze the use of the digital portfolio as a resource linked to self-regulated learning by university teachers; and also review the experience and satisfaction of students with educational needs regarding the use of this tool. A systematic review of the literature is carried out through the PRISMA statement and the Checklist for Qualitative Research was used for the methodological work. To know the state of the art, 18 articles extracted from the SCOPUS and WOS databases were worked on, comprising a temporal variability between the years 2018 and 2022. The results obtained are positive regarding the impact on students, since it is a tool that encourages Self-regulated learning, on the other hand, enriches the teaching experience and reduces barriers inside and outside the classroom. Both teacher and student reflections encourage its use, mentioning that it provides self-reflection, self-efficacy, autonomy and also helps continuity in the achievement of teaching-learning objectives. It is concluded that these findings coincide with previous research, showing that students with educational needs can benefit from using the digital portfolio as a means to overcome barriers in their educational process. By way of discussion, important challenges are identified, such as experience, training, and constant teaching planning, thus demonstrating the bidirectional potential of this tool to enrich both teaching and learning in inclusive classrooms.

Introducción

¿Cómo enseño a mis estudiantes? Es una de las preguntas que todo docente se hace a la hora de elaborar sus clases, tanto por sus implicancias prácticas como teóricas que esta interrogante plantea. Fernández et al. (2021) señalan que las metodologías de enseñanza-aprendizaje comprenden un conjunto de decisiones estratégicas que los docentes toman con el propósito de guiar la instrucción, buscando optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el contexto educativo contemporáneo. La Universitat Politècnica de Catalunya (2023), considera además las dimensiones espaciales (presencial o no presencial) y temporal (síncrona o asíncrona), que permiten diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a diferentes contextos educativos y necesidades específicas.

Cómo el docente enseña, está descrito hace muchos años por diversas teorías, movimientos y corrientes. Martínez y Ríoperez (2023) mencionan dos tipos de modelos educativos: el convencional (tradicional) y el no convencional (innovador). Beatty (2019), señala que el modelo educativo tradicional se enfoca principalmente en la transmisión de información desde el docente al estudiante, dejando poco espacio para la participación y crítica del alumnado. Además, se observa una visión pasiva del estudiante, similar a la metáfora del "vaso vacío", en la que el conocimiento se vierte sin fomentar la construcción activa del mismo por parte del alumno. El modelo no convencional busca un quiebre y modificación constante de los esquemas mentales para la construcción de nuevas reflexiones, nuevos conceptos y aprendizajes, mezclando y utilizando los aprendizajes previos con los nuevos (aprendizaje significativo). Es por ello que es imperante abrir nuevos caminos en torno a la enseñanza de aprendizajes de líneas más constructivistas en donde el rol del docente sea de mediador y no como un objeto único de enseñanza (Dávila, 2000).

Ruggeri et al. (2019), destacan cómo los modelos educativos no convencionales, como el aprendizaje autorregulado, potencian la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje. Estos enfoques permiten una adaptación más efectiva a las condiciones del entorno y una interacción más profunda con los contenidos, promoviendo la reflexión y la construcción significativa del conocimiento. En el contexto educativo actual, se habla constantemente de aprendizaje significativo, en esta dirección vale indicar que para que este aprendizaje se genere, es necesario que exista voluntad y destrezas, por lo que se piensa, que la pedagogía deba direccionar a los estudiantes a estar más concientizados de los aprendizajes que deben alcanzar, a ser mucho más estratégicos y a direccionar su motivación hacia metas valiosas y duraderas.

Hoy en día vivimos en medio de una «revolución digital» la cual ha permeado no solo nuestra vida cotidiana, sino también el entorno social y educativo, creando tanto oportunidades como desafíos. La sobrecarga informativa y los efectos psicológicos de esta digitalización son algunos de los problemas a los que nos enfrentamos, ya que el exceso de estímulos y la dependencia tecnológica están redefiniendo nuestras relaciones y comportamientos (Álvarez et al., 2021). La educación y el aprendizaje, en este caso, no escapa del impacto de la tecnología debido a su carácter transversal y transdisciplinario, es decir, está presente se quiera o no, se acepte o no, estemos conscientes o no, en todos

los ámbitos de la vida y se sobrepone a todo proceso de mediación y articulación (Rodríguez et al. 2017, p. 7).

Cuellar (2018) menciona que, el método de aprendizaje vinculado a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) genera motivación, interés, deseo de participar y disposición en los estudiantes para asistir a clase y aprender donde como efecto se evidencia una sobresaliente mejoría a nivel académico y disciplinario. Es así como Barberà y Badia (2023), destacan que las tecnologías sincrónicas y asincrónicas permiten conectar a estudiantes y docentes en distintos espacios y momentos, facilitando el aprendizaje flexible y colaborativo. No obstante, también advierten que estas herramientas requieren competencias específicas en su uso, lo que plantea desafíos para optimizar la interacción educativa en estos entornos.

Las TIC “son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo” (Carneiro et al. 2021, p. 15), es por ello por lo que es fundamental saber cómo emplear las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo, son como la mayoría de las instituciones, cuentan en la actualidad con una plataforma virtual, que permite realizar variadas actividades, tales como realizar foros, cuestionarios, subir tareas, entre otras actividades, las cuales pueden ser parte de la creación de los ya denominados portafolios digitales.

El portafolio digital según Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) es una gran herramienta de gestión y evaluación que puede ser utilizado para un sinnúmero de actividades académicas y profesionales, así lo afirman Sartor-Harada et al. (2023) cuando mencionan que permite la dinamización de aprendizajes relevantes de los futuros egresados como ciudadanos globales. Cheng et al. (2018), menciona que el portafolio promueve un enfoque centrado en el estudiante, mejora la autorreflexión y el seguimiento activo del proceso de aprendizaje. Por otra parte, Gómez-Zermeño et al. (2019) mencionan que, el uso del portafolio digital fomenta la interacción activa entre los participantes, promoviendo el aprendizaje colaborativo y fortaleciendo el trabajo en equipo. Además, destacan que estos espacios permiten a los docentes asumir un rol de guía, facilitando la conexión entre la teoría y la práctica de manera adaptativa según las necesidades de los estudiantes. Es así como el portafolio digital se destaca porque promueve el desarrollo del pensamiento reflexivo en contextos como la interculturalidad y contribuyen a una formación en línea integral (Tipán et al., 2021).

Es así como el docente debe considerar la interrogante del cómo sus alumnos podrían aprender mejor, pensando que dentro de sus aulas albergan a estudiantes con necesidades educativas, por lo tanto, se debe hablar de una inclusión total en el aula, la cual implica hacer viable el ingreso, progreso, rendimiento y egreso de todos los estudiantes. Es así como la gran interrogante es: ¿Cómo hacerlo si son todos tan diversos? “la atención a la diversidad está en la base de la educación comprensiva y toda diversidad supone atender necesidades educativas personales” (Bausela, 2018, p. 183). González-Rivera et al. (2021) destacan que el aprendizaje autorregulado implica un enfoque activo-constructivo donde los estudiantes asumen un rol protagónico al establecer metas, monitorear y regular sus procesos cognitivos y emocionales, adaptándolos al contexto

educativo. Este enfoque fomenta el desarrollo integral del estudiante al alinear habilidades cognitivas con las necesidades emocionales y afectivas del aprendizaje.

Para la exploración de estos estudios, se elige realizar una revisión sistemática, ya que así se logra obtener resultados rigurosos, exhaustivos y confiables, por transparencia, por su focalización en preguntas delimitadas, además de la evidencia en datos y de una forma multidisciplinaria, se trazan así dos objetivos:

- a) Analizar la utilización del portafolio digital como recurso vinculado al aprendizaje autorregulado por parte de los docentes que ejercen en la educación superior Inclusiva.
- b) Revisar la experiencia y satisfacción de los estudiantes universitarios con necesidades educativas con respecto al uso del portafolio digital como recurso autorregulador.

De igual modo, se plantean las siguientes preguntas de investigación en base a los objetivos descritos:

- a) ¿Cómo utilizan los docentes que ejercen en la educación superior Inclusiva el portafolio digital como recurso para fomentar el aprendizaje autorregulado?
- b) ¿Cuál es la experiencia y el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios con necesidades educativas respecto al uso del portafolio digital como recurso para el aprendizaje autorregulado?

Este estudio se inicia a partir de una revisión de la literatura realizada por Salazar y Arévalo (2018) en la cual se analizaron cerca de 80 documentos para describir los resultados en torno al concepto de portafolio, la identificación de sus tipos y su uso como herramienta de aprendizaje en la educación superior.

La metodología utilizada del estudio se basó en la investigación documental para la recolección de la información, procesamiento y presentación de resultados. Se encontró que el concepto de portafolio es polisémico, dado los contextos y los momentos pedagógicos en los que se utiliza. En cuanto a los tipos de portafolio, se identificaron varios, cada uno con sus propias características y usos. En cuanto al uso del portafolio como herramienta de aprendizaje en la educación superior, se destacan principalmente beneficios, por ejemplo, ayuda a mejorar la reflexión crítica, responsabilidad, la planificación de las tareas educativas, los avances didácticos y la formación del profesor. Por otro lado, Rivera y Lindín (2023), mencionan las principales amenazas o debilidades del portafolio digital: que su uso puede enfrentar limitaciones significativas, como la falta de formación técnica adecuada para estudiantes y docentes, lo que dificulta su integración efectiva en el aula. Además, la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad, para ellos, sigue siendo una barrera importante para garantizar la equidad en su implementación. Por lo tanto, se hace necesario poder realizar una revisión sistemática de la literatura actual sobre el uso de portafolio en docentes universitarios, pero que en

sus aulas alberguen a estudiantes con necesidades educativas, y así poder conocer y analizar cuáles son las implicancias, alcances, necesidades y el estado del arte de la temática planteada.

Método

Para entregar respuestas a las preguntas formuladas y poder alcanzar los objetivos de investigación se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura, que tal como lo declara Delaney y Tamás (2022), es un proceso estructurado y reproducible para identificar, evaluar y sintetizar estudios relevantes sobre una pregunta de investigación específica.

La siguiente revisión sistemática se efectúa con la finalidad de analizar la utilización del portafolio digital como un recurso autorregulador del aprendizaje en docentes que trabajen en educación superior inclusiva, teniendo en sus aulas a estudiantes con necesidades educativas conociendo así su experiencia y niveles de satisfacción con su uso.

Protocolo y registros

Este estudio cumple con las pautas para revisiones sistemáticas científicas en la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que tal como declara Barrios et al. (2021), proporciona una guía sobre cómo informar del uso de herramientas de automatización en varios pasos del proceso de revisión, como la búsqueda, la selección de estudios, la recopilación de datos, la evaluación y síntesis de estudio para la realización de revisiones sistemáticas y meta-análisis.

Procedimiento

Para la construcción del presente estudio, se consultaron dos bases de datos de referencias bibliográficas. Una de ellas fue SCOPUS, base de datos bibliográfica iniciada en 2004, de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas; y la segunda fue *Web of Science* (WOS), plataforma de la empresa *Clarivate Analytics* formada por una amplia colección de bases de datos bibliográficas.

Se buscaron artículos científicos publicados entre 2018 y 2022, inclusive, la búsqueda se realizó entre julio a octubre 2022.

Estrategias de Búsqueda

Para organizar y estructurar la búsqueda, se emplearon operadores lógicos como "OR", "AND", "ALL" y "LIMIT-TO", los cuales permitieron combinar y delimitar los términos de manera efectiva, asegurando que los resultados fueran relevantes y específicos para los objetivos del estudio.

La clave final de búsqueda empleada para obtener los resultados preliminares previos a la depuración de **SCOPUS** fue: (ALL ("portafolio digital")) OR (ALL("necesidades educativas")) OR (ALL ("aprendizaje autorregulado")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "English")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Higher Education")). Por otra parte, para **WOS**, se utilizó: (ALL=(portafolio digital) AND (ALL=(educación superior)AND (ALL=(necesidades educativas personales).

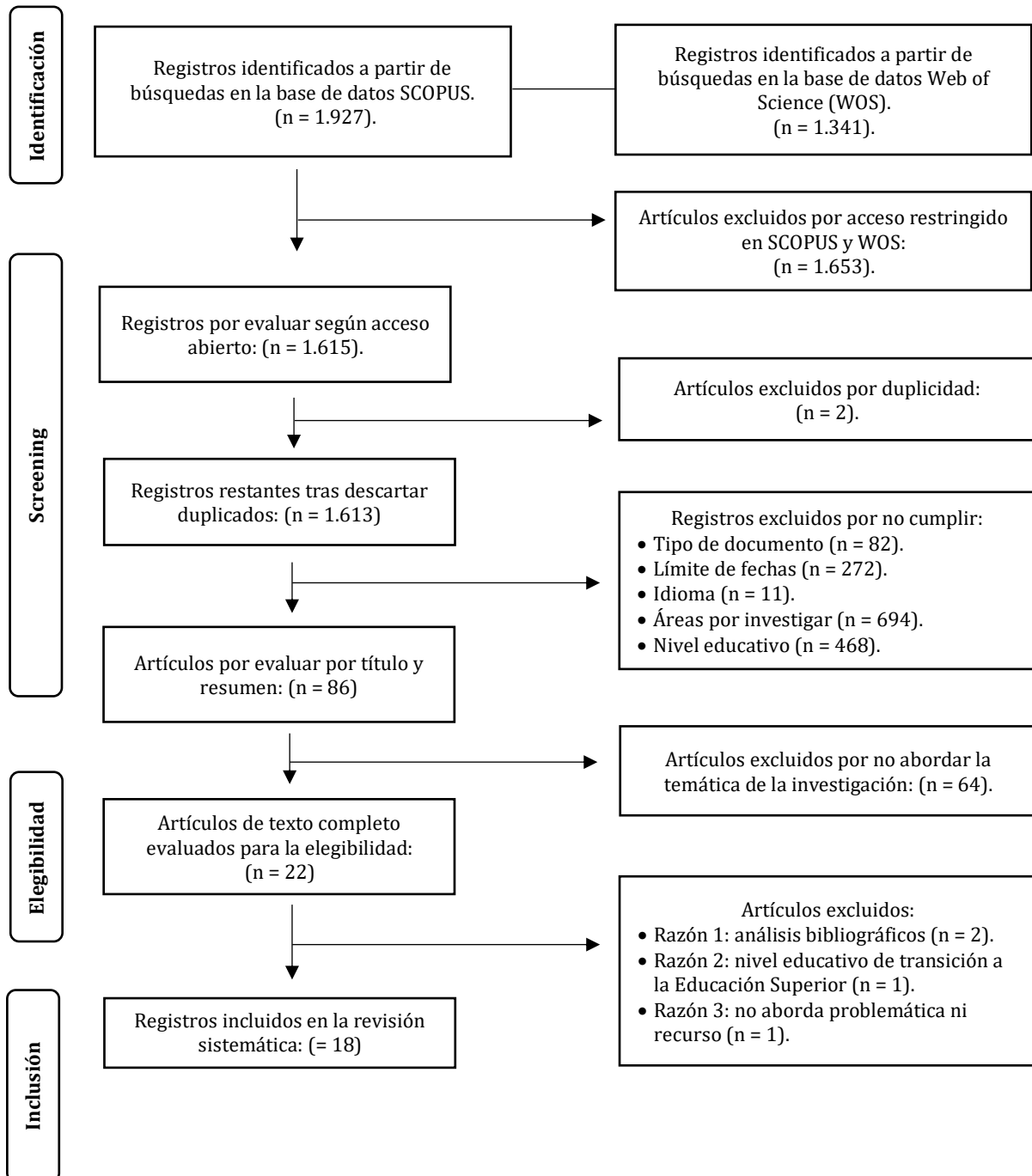
Los criterios de inclusión, fueron: el idioma «inglés o español» para facilitar la comprensión de los contenidos para la investigadora. Por otro lado, se filtró el nivel educativo, y se contempló únicamente estudios referentes a Educación Superior. Por otro lado, sólo se utilizaron documentos de acceso libre y disponibles de consulta. Para el área temática sólo se seleccionaron artículos de revistas. Se incluyeron estudios experimentales o estudios de caso con análisis cuantitativos, cualitativos o mixtos.

Para los criterios de exclusión, se declara las publicaciones en idiomas no mencionados anteriormente, artículos pertenecientes a etapas de educación primaria o secundaria. Se excluyó también documentos con acceso restringido o no disponible para la consulta, también artículos pertenecientes a otras áreas de estudio. Se excluyeron actas de congreso o seminarios, libros o capítulos de libros u otra publicación. Se descartó estudios teóricos, revisiones de percepción, artículos repetidos y estudios desarrollados a nivel de licenciatura o nivel técnico.

Selección de los estudios

Se inició la búsqueda de los artículos con las palabras claves, en SCOPUS se obtuvieron 1.927 resultados, y en WOS 1.341. Se eliminaron los registros por duplicidad, y se realizaron los filtros de inclusión y exclusión dejando un total de 86 artículos, quedando 56 para SCOPUS y 30 WOS. Después de esto, se descargó en una planilla Excel los resultados, de esta manera, luego de la fase de identificación y cribado, se realiza con más detalle una revisión más detallada de los títulos y resúmenes que constituyen los artículos, seleccionando 22 en total, 18 para SCOPUS y 4 WOS para su lectura completa y última selección de acuerdo con los objetivos establecidos. Como se puede ver en la Figura 1, el resultado final tras el proceso genera un total de 18 artículos para la revisión y análisis detallados.

Figura 1.
Diagrama de flujo PRISMA de la revisión sistemática.



Nota. Elaboración propia (2023), adaptado de Page et al. (2021, p. 796).

Análisis de datos

Para organizar y disponer de la información de manera estructurada durante la revisión y análisis de los artículos seleccionados, se desarrolló una base de datos que permitió sistematizar los datos relevantes. Esta base de datos incluye información como el título del estudio, autor(es), año, lugar de publicación, muestra, objetivo, metodología y principales resultados del estudio.

Evaluación de la calidad metodológica

Para garantizar la objetividad del rigor metodológico y la fiabilidad, la evaluación crítica de los estudios seleccionados se llevó a cabo mediante un sistema de revisión por pares externos. Cada evaluador trabajó de forma independiente para revisar los estudios siguiendo una lista de verificación predefinida y criterios claros, que permitieron examinar aspectos clave de cada estudio. Posteriormente, los evaluadores discutieron sus calificaciones para identificar posibles discrepancias, las cuales se resolvieron mediante discusión y consenso.

En el desarrollo de la revisión metodológica de los estudios se evaluaron los 18 artículos con la Lista de Verificación para la Investigación Cualitativa (*Checklist for Qualitative Research*) del Instituto Joanna Briggs para uso en revisiones sistemáticas (Lockwood y Tricco, 2020), la cual tiene como propósito evaluar la calidad metodológica de documentos y determinar hasta qué punto un estudio ha abordado la posibilidad de sesgo en su diseño, realización y análisis. Cabe destacar que los 18 artículos seleccionados para esta revisión sistemática han cumplido de una forma satisfactoria con los criterios establecidos en esta lista, tales como: congruencia filosófica, metodológica, pregunta y objetivos de la investigación, métodos para recopilar la información, representación y análisis de datos, interpretación de los resultados, ubicación cultural del investigador y su influencia, representación adecuada de los participantes, nivel de ética y conclusiones de la investigación.

Resultados

Análisis descriptivo de la literatura

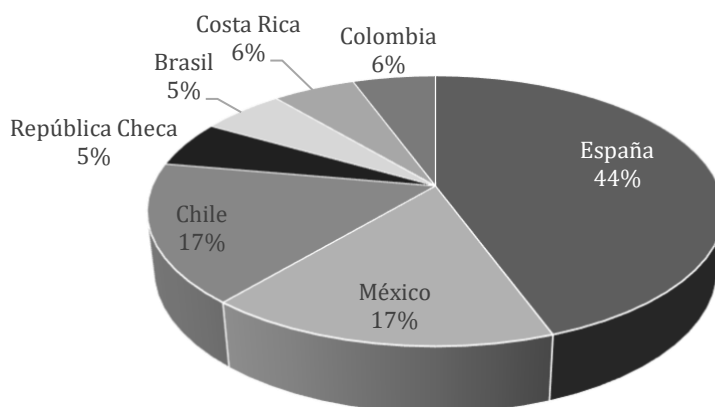
En el proceso de búsqueda bibliográfica realizada en la base de datos SCOPUS, se registraron 56 artículos (65,12% del total), y 30 artículos (34,88%) para la plataforma WOS. Se revisó por título y resumen 86 artículos en total. Los artículos descartados para su lectura completa corresponden aquellos que no cumplían con la temática (60,93%) y otros fueron desestimados porque no se relacionaban directamente con el objetivo de estudio (39,07%).

Los 18 artículos seleccionados para su revisión y análisis de forma completa, se destaca la prominencia para la franja temporal entre los años 2020 – 2022, ya que

corresponde al 77,77%. De acuerdo con la referencia geográfica, ver Figura 2, cabe señalar que el 50% de las investigaciones vienen desde Europa y el otro 50% de América. En Europa se destacan las publicaciones realizadas en España 88,88% y República Checa 11,11%; mientras que, en América, se puede observar 33,33% de México, 11,11% de Costa Rica, 33,33% de Chile, 11,11% de Brasil y 11,11% de Colombia. Si nos detenemos a reforzar la perspectiva internacional, estos artículos exploran cómo las tecnologías, incluido el portafolio digital, se integran en contextos educativos modernos, promoviendo el diálogo, la inclusión y la innovación pedagógica. También se puede observar cómo España, según el cribado realizado, posee más estudios referentes a la temática desarrollada.

Figura 2

Distribución de los estudios según país de procedencia.



Nota: elaboración propia (2024).

Por otro lado, analizando datos referidos a la metodología utilizada, el 72,22% de los artículos poseen un enfoque de tipo cualitativo, mientras que el 27,77% son de naturaleza cuantitativa. Existen estudios experimentales, cuasiexperimentales, algunos con enfoque descriptivo, predictivos o correlacionales. Por otro lado, en los instrumentos de recolección de información que se utilizaron, se puede decir que, predominó el uso de los cuestionarios y las encuestas, así las técnicas menos empleadas fueron los protocolos de observación, entrevistas y estudios de caso.

Dirigiendo nuestra atención a los objetivos perseguidos para esta revisión sistemática, el 72,22% de los artículos revisados advierten aspectos positivos sobre el uso del portafolio digital, entre estos resultados se destaca que: promueve la reflexión y el aprendizaje continuo, desarrolla competencias digitales, facilita el seguimiento del aprendizaje y desarrolla competencias digitales, por otra parte, el 88,88% dan cuenta de resultados dirigidos a su satisfacción o experiencia que los estudiantes tienen sobre este recurso, siendo también positivos y favorables sobre su implementación. Es así, como

estos resultados tienen implicaciones significativas para el diseño de herramientas pedagógicas y políticas universitarias. Por un lado, confirman la efectividad del portafolio digital como un recurso para fomentar la autorregulación y satisfacción estudiantil. Por otro, revelan la necesidad de desarrollar investigaciones más inclusivas que aborden cómo estas herramientas pueden ser personalizadas para estudiantes con necesidades educativas, promoviendo una verdadera equidad en el aula, ya que se observa un enfoque limitado dentro de los estudios analizados y esto podría indicar una tendencia en la literatura hacia la priorización de la satisfacción general del estudiantado, dejando de lado cuestiones más específicas y fundamentales relacionadas con la inclusión educativa. Este sesgo plantea interrogantes sobre las prioridades actuales de la investigación y su alineación con las necesidades reales de los entornos universitarios.

Portafolio digital como recurso autorregulador

El portafolio digital es una herramienta TIC que se utiliza en el contexto de la educación superior para mejorar los principios del aprendizaje, esta es una premisa constatada en las investigaciones en un 22,22% (N=4). Por otro lado, la autorregulación se refiere a la capacidad de un individuo para controlar y gestionar sus propios pensamientos, emociones y comportamientos. Los estudiantes que son efectivos en la autorregulación pueden analizar los requisitos de la tarea, establecer metas productivas y seleccionar, adaptar o inventar estrategias para lograr sus objetivos, estas reflexiones pudieron ser establecidas en un 55.55% de los artículos revisados (N=10).

Mediante los estudios consultados, el portafolio digital demuestra ser un recurso que demanda a los estudiantes a lograr una reflexión sobre su trabajo desarrollado, además esta práctica llama a la autoevaluación de cada uno de los procesos que se involucran en su construcción y establecen una relación de autonomía en su quehacer diario involucrándolos en su proceso de enseñanza y aprendizaje de forma activa e innovadora resolviendo los problemas que ello conlleva (Cordeiro y Urbanetz, 2020; Gutiérrez et al., 2022; Roco y Barberà, 2022).

Así mismo se evidencia por Kimova et al. (2022) que la autorregulación es especialmente importante en el aprendizaje en línea, en dónde se podría establecer el uso del portafolio, ya que los estudiantes deben manejar su propio tiempo y motivación para aprender. En el estudio realizado por Tur et al. (2021), se encontró que ciertos recursos digitales, como infografías, rúbricas y cuestionarios gamificados, pueden tener un impacto significativo en diferentes fases del aprendizaje autorregulado.

Las investigaciones de esta revisión concluyen que el uso del portafolio digital ha demostrado ser beneficioso, por ejemplo: permitiendo a los estudiantes presentar sus procesos de pensamiento y enriquecerlos a través del intercambio de ideas con sus compañeros y profesores (Rodríguez et al., 2022), por otra parte, potencia la selección y organización de los trabajos de manera crítica y cuidadosa, evaluando la calidad de su producción y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Cordeiro y Urbanetz, 2020). Sin embargo, desde un punto de vista más crítico, su implementación efectiva requiere un apoyo adecuado y una formación continua para los estudiantes y los profesores (Roco y

Barberà, 2022). Esta limitación en la calidad técnica supone un gran desafío, ya que, si el estudiante o docente no tiene habilidades avanzadas en diseño o uso de esta herramienta, el portafolio puede carecer de atractivo visual o funcionalidad. Por otro lado, entre las debilidades también destaca la curva de aprendizaje inicial, especialmente para usuarios con poca experiencia tecnológica, lo que puede dificultar su implementación y manejo.

Respuesta docente ante el uso del portafolio digital en Educación Superior

Los docentes han observado que la implementación del portafolio digital conduce a una participación significativa en una plataforma virtual, aumenta la conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y mejora la metodología y el apoyo a la enseñanza (Gutiérrez et al., 2022). Es por ello por lo que, en el contexto del aprendizaje en línea, el papel del docente en la promoción de la autorregulación es aún más crucial, ya que los estudiantes deben tomar sus propias decisiones sobre qué materiales revisar, cuándo y cuánto estudiar, y qué estrategias modificar para lograr sus objetivos académicos (Carrasco-Saez et al., 2021; Gaeta et al., 2021; González et al., 2021; Sáez et al., 2022; Vargas-Cubero y Villalobos-Torres, 2019).

En este sentido, el 44,44% (N=8) de los artículos analizados, corroboran que los docentes pueden facilitar el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes, al diseñar e implementar un portafolio digital. Vargas-Cubero y Villalobos-Torres (2019) realizaron un estudio que contempló a 38 docentes de Costa Rica, aquí ellos manifestaron que pudieron orientar mejor a los estudiantes con este recurso y darles seguimiento en conjunto teniendo una comunicación fluida con ellos.

Además, Fernández et al. (2022) han observado en su estudio que realizaron con 104 profesores universitarios activos de la Facultad de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha en España, que la edad del profesorado puede ser un factor importante a la hora de afrontar los desafíos tecnológicos. Ellos plantean que los profesores más jóvenes suelen manejar con más soltura las tecnologías. Así Carrasco-Saez et al. (2021) mencionan un proyecto llamado DIPRO 2.0 en Chile, que incluye actividades de un portafolio digital para la formación del profesorado en TIC, estas actividades fueron útiles para ayudar a los docentes a integrar las tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza y, de esta manera, facilitar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

En resumen, las herramientas autorreguladoras, como el portafolio digital, pueden ser una parte valiosa de la caja de herramientas pedagógicas de un docente, ayudando a los estudiantes a tomar un papel más activo y consciente, avalado por García-Pérez et al. (2019).

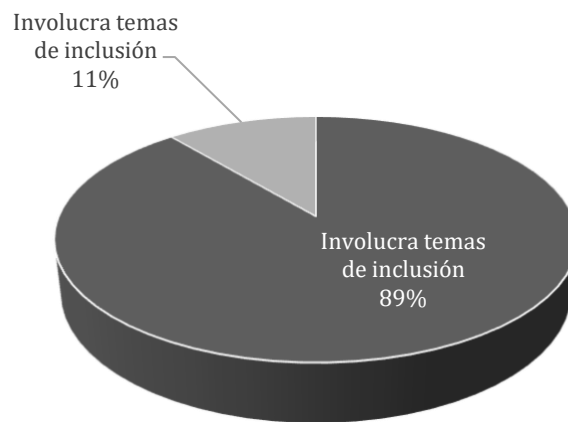
Por último, Vargas-Cubero y Villalobos-Torres (2019) sugieren que se necesita más investigación para abordar las preocupaciones sobre la posibilidad de que en el portafolio digital, las tareas sean copiadas por los compañeros, así como también corregir de forma óptima los errores u omisiones de los estudiantes en sus tareas. Por otra parte, se destaca la falta de uniformidad en los criterios, ya que sin una guía clara, los portafolios pueden variar significativamente en estructura y contenido, dificultando la evaluación o comparación entre ellos.

Experiencia y satisfacción de estudiantes con necesidades educativas personales en el uso del portafolio digital

Tal como se observa en la Figura 3, sólo el 11,11% de los estudios analizados (N=2) focalizan su objeto de estudio en temáticas asociadas a necesidades educativas, centrándose exclusivamente en conceptos como «discapacidad» o «educación inclusiva». Este hallazgo revela una preocupante ausencia de investigaciones que aborden otras dimensiones más específicas, como apoyos socioemocionales, culturales o tecnológicos. Esto puede deberse a que las definiciones actuales se enmarcan en categorías tradicionales, lo cual limita la exploración de necesidades emergentes en un entorno educativo que exige cada vez más enfoques diversificados.

Figura 3

Cantidad de estudios que involucra temáticas de inclusión.



Nota: elaboración propia (2024).

Dentro de los hallazgos, en el estudio realizado por Fernández et al. (2022) en España, reveló una gran limitación, la cual es el bajo nivel de formación digital del profesorado universitario, en lo que respecta al apoyo a los estudiantes con discapacidad. Este estudio es dirigido a estudiantes con discapacidad visual, quienes enfrentan problemas de acceso a la información en el ámbito universitario. Es por ello por lo que se plantea un gran desafío, el cual es el uso del portafolio digital como un recurso e inclusivo para la implementación de este en cualquier aula.

Sampedro y Maldonado (2018) concluyen en su estudio que las herramientas Web 2.0 (todas incorporadas en un portafolio digital) juegan un papel relevante como recursos didácticos, destacando como beneficio que favorecen los valores de la educación inclusiva, mediante el fomento de la accesibilidad y la planificación, aumentando así el grado de equidad entre todos los estudiantes.

Uno de los casos de éxito en su implementación, fue el estudio elaborado por Rodríguez et al. (2022) los cuales realizaron un estudio con 108 estudiantes, pese a no tener registros de tener alumnos con necesidades educativas, se menciona que el portafolio digital tuvo un impacto positivo en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, ya que ellos mencionaron haber disfrutado de su implementación y creyeron que les daba sentido en su desarrollo profesional y de prácticas. Estos resultados son consistentes con los hallazgos encontrados por Lerma-Noriega et al. (2020) ya que en su estudio lograron visualizar más beneficios, demostrando que, los estudiantes valoran la retroalimentación tanto de sus compañeros como de los profesores, además de causarles curiosidad e interés y decidieron seguir trabajando con esta herramienta, obteniendo niveles altos de satisfacción.

Existen dos estudios que realizaron intervenciones con un grupo control y otro experimental. Uno de ellos fue en Colombia, en donde Martínez-Sarmiento y Gaeta (2018) mencionan, como caso de éxito que, los 38 estudiantes del grupo experimental obtuvieron

mejores niveles de satisfacción, respecto al grupo control, en la mayoría de las variables de estudio: orientación a la tarea, gusto por la asignatura, estrategias de aprendizaje, utilización de recursos tecnológicos, tiempo de estudio y percepción de apoyo docente en tareas de aprendizaje; por otro lado, Carezo et al. (2018) es su estudio realizado, confirman también que su grupo experimental de 167 estudiantes, mostró una mejora estadísticamente significativa en el conocimiento de estas estrategias.

Cabe destacar que las instituciones de educación superior están inmersas en procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, con el objetivo de no dejar a nadie atrás. Es así como se destaca que la implicancia práctica es que la formación digital del docente debe estar vinculada no solo a la mejora de estos procesos, sino también a su transformación, para poder responder de manera efectiva a la diversidad del alumnado y facilitar su plena inclusión (Fernández et al., 2022; Sampetro y Maldonado, 2018).

Es fundamental que las instituciones educativas no se limiten solo a crear planes de formación docente, sino que estos deben integrarse en una visión más crítica y comprometida con la inclusión y la equidad en el uso de tecnologías, profundizando en enfoques pedagógicos adaptativos que respondan a las particularidades de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas, solo así se podrá cumplir con las políticas que demandan universidades más comprometidas con la inclusión (Fernández et al., 2022). En este contexto se observa como desafío aplicar políticas públicas que faciliten el acceso a las TIC e implementar estrategias que permitan a las universidades aprovechar el acceso a la web para ampliar sus servicios educativos, resolver problemas didácticos como el alto nivel de reprobación y así elevar la calidad de sus servicios (Aguilar et al., 2020).

Discusión y conclusiones

La presente investigación se fundamenta en una de las temáticas más relevantes y poco abordadas en el ámbito educativo: el desafío de garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea tanto efectivo como inclusivo para todos los estudiantes. Este enfoque responde a la creciente necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a la diversidad de necesidades educativas, promoviendo un modelo educativo equitativo y accesible que considere la heterogeneidad inherente a los entornos educativos contemporáneos.

Los resultados de la presente revisión bibliográfica sistemática, fueron a partir de los 18 estudios seleccionados, para poder dar respuesta con los objetivos y las interrogantes planteadas. Es así como se puede concluir que, de acuerdo con el primer objetivo, el cual fue analizar la utilización del portafolio digital como recurso vinculado al aprendizaje autorregulado por parte de los docentes que ejercen en la Educación Superior, se constató que esta herramienta es un recurso valioso para apoyar la autorregulación y la personalización del cómo aprendo. Es un recurso didáctico, versátil y que potencia el aprendizaje activo por parte de los estudiantes. Por otra parte, logra

ayudar en el establecimiento de metas, la autoeficacia, la autorreflexión y la conciencia. Se perfila como un facilitador del seguimiento del proceso enseñanza – aprendizaje. Dentro de los beneficios podemos agregar que es dinámico, llama al orden, entrega mayor libertad y confianza a los estudiantes, ya que pueden visualizar la continuidad en el logro de los objetivos, entregando autonomía y permitiendo la autoevaluación.

El segundo objetivo de esta investigación consistió en revisar la experiencia y satisfacción de los estudiantes de educación superior con necesidades educativas con respecto al uso del portafolio digital como recurso autorregulador. En este análisis realizado, se evidenció una importante limitación en la literatura existente, ya que pocos estudios abordan de manera integral la intersección de tres conceptos fundamentales: “portafolio digital”, “aprendizaje autorregulado” y “necesidades educativas”. La mayoría de los trabajos existentes se centran en el concepto de “discapacidad” o en la noción general de “inclusión”, sin explorar de manera más profunda cómo estas herramientas digitales pueden servir específicamente a estos estudiantes, más allá de los enfoques tradicionales centrados en la discapacidad. Este enfoque limitado subraya una brecha significativa en la investigación actual, ya que en el campo académico parece pasar por alto el potencial de los portafolios digitales para fomentar el aprendizaje autorregulado en contextos más amplios de necesidades educativas.

Es así como se puede declarar en base a los estudios revisados que, las TIC juegan un papel fundamental en la promoción de la educación inclusiva, y en este caso el portafolio digital, es utilizado como herramienta facilitadora en el acceso a la información, promover la participación de todos los estudiantes, de forma autónoma y autorreflexiva, para así apoyar su progreso académico. Además, las TIC y sus recursos (incluido el portafolio digital) ayudan a adaptar los sistemas educativos a las necesidades y diversidades de las personas y los contextos, lo cual es esencial para la educación inclusiva. Por ende, los estudios demuestran que, es absolutamente viable utilizar el portafolio digital en estudiantes con necesidades educativas, en toda la diversidad que ella implica, ya que éste puede entregar dinamismo a la hora de ser planteado por el docente, haciendo participar virtualmente al que no lo hace en clase, entregándole una voz, tiempo de desarrollo autónomo y promoviendo la equidad en el aula.

A pesar de los múltiples beneficios del portafolio digital que se han revisado, su uso no está exento de amenazas y debilidades que deben ser consideradas. Entre las principales amenazas se encuentran los riesgos relacionados con la seguridad y privacidad de la información, ya que una gestión inadecuada puede exponer datos personales o profesionales a accesos no autorizados. Asimismo, la dependencia de la tecnología y la conexión a internet puede limitar su uso en contextos con recursos insuficientes o problemas de infraestructura. Por otro lado, entre las debilidades se destaca a estudiantes y docentes con poca experiencia tecnológica y de diseño, lo que puede dificultar su implementación y manejo. Además, mantener el portafolio actualizado requiere tiempo y esfuerzo, lo que puede convertirse en un desafío para quienes no cuentan con una adecuada planificación o compromiso.

Es así como los resultados obtenidos corroboran que la equidad dentro del aula es un principio fundamental de la educación inclusiva. Se refiere a garantizar que todos los

estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y participar en actividades educativas, independientemente de sus habilidades, antecedentes o circunstancias personales (Sampedro y Maldonado, 2018). La inclusión es un concepto fundamental en la educación superior que se refiere a garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, discapacidades, orígenes étnicos, lingüísticos, religiosos, de género o de cualquier otra condición, tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en el aprendizaje. La inclusión implica eliminar barreras al aprendizaje y garantizar la presencia, participación y logro de todos los estudiantes en la educación (Fernández et al., 2022). Así, la comunidad académica debe reflexionar sobre cómo integrar el uso de las tecnologías digitales en un enfoque más dinámico, que no se limite a respuestas curativas o compensatorias para estudiantes con discapacidad, sino que también potencie las capacidades de todos los estudiantes, incluidas las que tienen que ver con su autorregulación y el manejo de sus propios procesos de aprendizaje. Esto no solo mejora la accesibilidad educativa, sino que también promueve un aprendizaje más significativo y autónomo, capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes del siglo XXI.

A pesar de los avances que se han logrado en el uso del portafolio digital en el ámbito educativo, sigue siendo urgente, como laguna identificada en la revisión, el desarrollo de matrices de portafolios digitales específicamente diseñados para ser inclusivos. Como se ha evidenciado con los resultados del estudio, la implementación efectiva de estas herramientas no puede limitarse a su adopción superficial; requiere un acompañamiento integral que considere el contexto y las necesidades diversas de los estudiantes y la capacitación de su uso al docente. Sin embargo, se observa que muchos de los estudios revisados tienden a centrarse más en la eficacia general de los portafolios digitales, dejando de lado las estrategias específicas que podrían facilitar su uso inclusivo, lo que limita la aplicabilidad de estos recursos en entornos diversos. En este sentido, las líneas de acción para futuras investigaciones, es que deben explorar de manera más profunda cómo estos instrumentos pueden ser adaptados a las necesidades de estudiantes con necesidades educativas, aquellos que enfrentan barreras socioeconómicas, o aquellos que requieren enfoques pedagógicos diferenciados, para asegurar una integración equitativa y efectiva de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, I., Alejo, V. y Ayala, J. (2020). Development of learning objects for the learning of data structures [Desarrollo de objetos de aprendizaje para el aprendizaje de las estructuras de datos]. *Revista Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 53-69. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.5297>
- Álvarez, L., Pérez, R., & Sánchez, A. (2021). Impacto de la revolución tecnológica en los hábitos sociales y económicos. *Revista de Innovación y Tecnología*, 22(3), 45-62. <https://doi.org/10.12345/67890>

- Barberà, E., y Badia, A. (2023). La comunicación en entornos virtuales de aprendizaje: desafíos y oportunidades. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. <https://rusc.uoc.edu>
- Barrios, K., Orozco, D., Pérez, E. y Conde G. (2021). Nuevas recomendaciones de la versión PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Acta Neurológica Colombiana*, 37(2), 105-106. <https://doi.org/10.22379/24224022373>
- Bausela Herreras, E. (2018). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Amarú Ediciones.
- Beatty, B. J. (2019). Hybrid-Flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes. EdTech Books. https://edtechbooks.org/hyflex/book_intro.
- Carneiro, R.; Toscano, J. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Carrasco-Saez, J. L., Butter, M., Badilla-Quintana, M. G. y Molina-Farfán, J. (2021). Analysis of Psychometric Properties and Validation of the Personal Learning Environments Questionnaire (B-PLE) in Higher Education Students [Análisis de propiedades psicométricas y validación de la Cuestionario de Entornos Personales de Aprendizaje (B-PLE) en Estudiantes de Educación Superior]. *Sustainability*, 13(16). <https://doi.org/10.3390/su13168736>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2018). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Cheng, Y., Cheng, L., Chang, Y. y Li, T. (2018). The effectiveness of learning portfolios in learning participation and learners' perceptions of skills and confidence in the mother of preterm infant [La efectividad de los portafolios de aprendizaje en la participación en el aprendizaje y las percepciones de los educandos sobre las habilidades y la confianza en la madre del recién nacido prematuro.]. *Midwifery*, 62, 86-91. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2018.03.010>
- Cordeiro, M.F.R. y Urbanetz, S.T. (2020). Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education [Aportes del portafolio digital para la praxis evaluativa en educación superior]. *Revista Complutense de Educación*. 31(3), 285-293. <https://doi.org/10.5209/rced.63169>
- Cuellar, W. (2018). ¿Método tradicional o alternativo? hacia la consolidación de una estrategia didáctica para el aprendizaje del tema segunda guerra mundial acorde a las necesidades educativas actuales. *INNOVA Research Journal*, 3(12), 67-77. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n12.2018.830>
- Dávila, S. (2000). *El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)*. [Archivo PDF]. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/TeorContemEduc/U6/lecturas/T4_SEM%206_El%20aprendizaje%20significativo.pdf
- Delaney, P., & Tamás, M. (2022). Systematic Review Protocols and Their Role in Evidence-Based Research. Repositorio Universidad de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/>

- Fernández, J., Román-Graván, P., Montenegro, M. y Fernández, J. (2022). Conocimiento del profesorado universitario sobre el uso de recursos digitales para atender a personas con discapacidad. El caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 63-78. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93947>
- Fernández, M. A., Rodríguez, R. L., & Gómez, A. R. (2021). Metodologías activas para el aprendizaje significativo en la educación superior. *Revista de Educación y Tecnología*, 12(2), 45-59. [https://doi.org/10.1016/j.retedu.2021.06.003​::contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1016/j.retedu.2021.06.003​::contentReference[oaicite:0]{index=0}).
- Gaeta, M., Gaeta, L. y Rodríguez, M.D.S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- García-Pérez, D., Fraile, J. y Panadero, E. (2020). Learning strategies and self-regulation in context: how higher education students approach different courses, assessments, and challenges [Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contexto: cómo los estudiantes de educación superior abordan diferentes cursos, Evaluaciones y desafíos]. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 533-550. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00488-z>
- Gómez-Zermeño, M. G., Alemán de la Garza, L. Y., & Figueroa-Orejarena, A. M. (2019). Uso del portafolio digital en la educación superior: Impacto en la autorregulación del aprendizaje y la colaboración docente-estudiante. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 47-60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.47>
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, 27(2), 1-15. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- González-Rivera, J. A., Rosario-Rodríguez, A., Torres-Rivera, N., Ortiz-Santiago, T., Sepúlveda-López, V., Tirado de Alba, M., y González-Malavé, C. M. (2021). Incidencia Universitaria en las Actitudes hacia la Investigación: Adaptación de un Instrumento Breve. *Revista Caribeña de Psicología*, 5(e5809). <https://doi.org/10.37226/rcp.v5i1.5809>
- Gutiérrez, E., García, S., Olivares, M. y González, E. (2022). Higher Education Students' Perception of the E-Portfolio as a Tool for Improving Their Employability: Weaknesses and Strengths [Percepción de los estudiantes de educación superior del e-portfolio como herramienta para mejorar su empleabilidad: debilidades y fortalezas]. *Educational Technology's Influence in Higher Education Teaching and Learning*, 12(5). 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12050321>
- Klimova, B., Zamborova, K., Cierniak-Emerych, A. y Dziuba, S. (2022). University Students and Their Ability to Perform Self-Regulated Online Learning Under the COVID-19

- Pandemic [Los autorregulado bajo la pandemia de COVID-19]. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.781715>
- Lerma-Noriega, C., Flores-Palacios, M. y Rebolledo-Méndez, G. (2020). InContext: Una aplicación móvil para mejorar las estrategias de aprendizaje en la Universidad. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 64(27), 1-10. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-10>
- Lockwood, C. y Tricco, A. (2020). Preparing scoping reviews for publication using methodological guides and reporting standards [Preparación de revisiones de alcance para su publicación utilizando guías metodológicas y estándares de presentación de informes.]. *Nursing & Health Sciences*. 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.1111/nhs.12673>
- Martínez, L., & Ríoperez, C. (2023). Innovaciones en modelos educativos: entre lo convencional y lo no convencional. *Revista Española de Educación Comparada*, 44(1), 33-48. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024>
- Martínez-Sarmiento, L. y Gaeta, M. (2018). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educar*, 55(2), 479-498. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>
- Moreno-Fernández, O. y Moreno-Crespo, P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, 30, 11-30. <https://doi.org/10.5944/rdh.30.2017.18200>
- Page M., McKenzie J., Bossuyt P., Boutron I, Hoffmann T., Mulrow C, et al. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para informar revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Rivera-Vargas, P., y Lindín, J. (2023). *Tecnologías digitales para transformar la sociedad*. Universidad de Barcelona. Liberlibro.
- Roco, M. y Barberà, E. (2022). ePortfolio to promote networked learning: an experience in the Latin American context [ePortfolio para promover el aprendizaje en red: una experiencia en el contexto latinoamericano]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(37), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00336-8>
- Rodríguez, M.; García, M.D.; Sosa, E. y Ramírez, B. (2017). *El uso de las tecnologías en la educación: Beneficios, avatares y desafíos de los usuarios*. Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. San Luis Potosí - México.
- Rodríguez, R., Martínez-Ulloa, L. y Flores-Bustos, C. (2022). E-Portfolio as an Evaluative Tool for Emergency Virtual Education: Analysis of the Case of the University Andres Bello (Chile) During the COVID-19 Pandemic [E-Portfolio como herramienta evaluativa para la educación virtual de emergencia: análisis del caso de la Universidad Andrés Bello (Chile) durante la pandemia del COVID-19]. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.892278>
- Ruggeri, A., Markant, D. B., Gureckis, T. M., Bretzke, M., & Xu, F. (2019). Memory enhancements from active control of learning emerge across development. *Cognition*, 186, 82-94. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.02.011>

- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J. y Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, 15(1), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100095>
- Salazar, S. y Arévalo, M. (2018). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1-17. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59868>
- Sampedro, B. y Maldonado, G. (2018). Valoraciones de los estudiantes mexicanos y españoles sobre el uso de las TIC como recurso para trabajar la educación inclusiva. *Revista de Pedagogía*, 69(3), 1-19. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51237>
- Sartor-Harada, A.; Ulloa-Guerra, O.; Deroncele-Acosta, A. y Pérez-Ochoa, M.E. (2023). Aplicación del portafolio digital en una estrategia metodológica para el aprendizaje reflexivo en estudiantes de maestría. *Perfiles educativos* 45. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60520>
- Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). (2023). Experiencias innovadoras en ambientes de aprendizaje híbridos y virtuales. <https://upcommons.upc.edu>
- Tipán, D., Jordán, N. y Tipán, H., (2021). Portafolio digital interactivo un recurso para la autoevaluación integral. *Hamut'ay*, 8 (2), 43-57, <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2289>
- Tur, G., Ramírez-Mera, U. y Marín, V. (2021). Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y propuestas de herramientas y recursos. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.71002>
- Vargas-Cubero, A. L. y Villalobos-Torres, G. (2019). Teaching strategies to promote autonomous learning in university students by means of Learning Management Systems (LMS) [Estrategias docentes para la promoción del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios que utilizan plataformas LMS]. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(2), 215-246. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i2.2715>