

RAE

Revista Agustina de Educación



UNSA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA



VOL. 3 / N° 1 / SEMESTRE I - 2024



ISSN: 2961-2144 (En línea)
ISSN: 2961-2047 (Impreso)

RAE- REVISTA AGUSTINA DE EDUCACIÓN

Volumen 3 / Número 1 / Semestre I / 2024

Primera Edición: 2024

Tiraje: 100 ejemplares

Edición:

Instituto de Investigación, Innovación y Desarrollo de las Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín - INEDU UNSA
Calle Santa Catalina N° 117, Arequipa, Arequipa, Perú

Impresión:

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Equipo editorial:

Director Editorial

Osbaldo Washington Turpo Gebera. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)

Consejo de redacción

Editor Jefe

Yvan Delgado Sarmiento. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)

Gestor de la Revista

Manuel Alfredo Alcázar Holguín. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Fernando Pari Tito. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, UNSA (Perú)

Editor/a de Sección

Rocio Díaz Zavala. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Edward Hinojosa Cárdenas. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Dennis Huaman Gutierrez. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Coordinación y edición/secretaría de dirección

Patricia Elvira Rivera Choqueanco. Instituto de Investigación, Innovación y Desarrollo de las Ciencias de la Educación (Perú)

Consejo asesor

Gerber Pérez Postigo. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Carlos Barros Bastidas. Universidad Central de Guayaquil (Ecuador)
Alejandra Hurtado Mazeyra. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Rosa Núñez Pacheco. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Cristobal Torres Fernández. Universidad de Sevilla (España)
Janeth Esquivel Grados. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Luis Cuadros Paz. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
José Esquivel Grados. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Perú)
Valia Venegas Mejía. Universidad Nacional Federico Villareal (Perú)

Comité científico

Evaldo Pioli. Universidad de Estadual de Campinas (Brasil)
Elena Jiménez Pérez. Universidad de Málaga (España)
Evelyn Guillen Chávez. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Adolfo Ignacio Calderon. Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil)
Milagros Gonzales Miñan. Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú)
Pedro Mango Quispe. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
César Chuquillanqui Salas. Universidad Daniel Alcides Carreón (Perú)
Willy García Quispe. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)
Nora Valeiras. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Olger Gutierrez Aguilar. Universidad Católica de Santa María (Perú)
Cesar Limaymanta Álvarez. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
Sandro Guimaraes De Salles. Universida de Federal de Pernambuco (Brasil)
Karina Tapia Díaz. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)

Diseño y diagramación

Jaime Mamani Velásquez - jmamani44@unsa.edu.pe

Impreso por:

Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de San Agustín
Calle Paucarpata s/n, puerta 5, Área de Ingenierías
Teléfono: 054-215558
Email: editorial@unsa.edu.pe

Arequipa-Perú

Julio - 2024

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-00734

ISSN:2961-2047 (impreso)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-00136

ISSN: 2961-2144 (línea)

Publicación: Semestral

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

IMPRESO EN PERÚ

ÍNDICE

9

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS NACIONALES DE BILINGÜISMO EN EL COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO DE ARMENIA EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

(Analysis of national bilingualism competencies at the Rufino José Cuervo school in Armenia in an educational intervention project)

*Beatriz Lorena Arango González
Bárbara Yadira Mellado Pérez*

25

USO DE GENIALLY PARA RETROALIMENTAR A ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE ICA

Use of genially to provide feedback to students of a private university in Ica

*Guillermo Romani Pillpe
Keila Soledad Macedo Inca*

31

EFFECTOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS

(Effects of the COVID-19 pandemic on deaf college students)

*Rosalina Mendoza Olea
Erika Egleontina Barrios González
Alondra Marina Álvarez Rebolledo*

43

SATISFACCIÓN LABORAL Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA CETPROS, UGEL AREQUIPA NORTE

(Job satisfaction and educational quality of productive technical education centers CETPROs, UGEL Arequipa Norte)

*Mariela Vilma Sarmiento Choque
Roberto Carlos Marin Samayani
Jorge Luis Chiroque Calderón*

49

MÁS ALLÁ DE LA CONEXIÓN: EVALUACIÓN CUANTITATIVA DE LA CONECTIVIDAD SIGNIFICATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES BAJO EL MODELO A4IA

Beyond Connection: Quantitative Evaluation of Meaningful Connectivity in University Students of social sciences under the A4IA Model

*Paulo Enrique Gómez Zanabria
Úrsula Angela Noelia Podestá Sánchez
Manuel Marco Higuera Matos
Erick Armando Lazarte Vera*

59

LA CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS DE TURISMO: EL CASO DE SAN MARTÍN DE HIDALGO, JALISCO, MÉXICO

*Alejandra Guadalupe Gutiérrez Torres
Sandra Patricia García de la Cruz*

73

RELACIÓN ENTRE LA INTENSIDAD DE USO DE REDES SOCIALES Y EL BIENESTAR EMOCIONAL DE REDES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE ARTES PLÁSTICAS

Relationship between the intensity of social network use and the emotional well-being of social networks in plastic arts students

*Milagros Claret Parisaca Calsina
Olger Gutiérrez Aguilar*

83

GROOMING Y SEXTING EN LA RED, AMENAZAS A LOS ESCOLARES DE LA EBR Y FALTA DE SUPERVISIÓN

Grooming and sexting on the internet, threats to EBR schoolchildren and lack of supervision

*Pablo César Mamani Quispe
Emilia María Rengifo Pezo de Catorín
Edwin César Delgado Asto
Edwin Martín Cordero Tataje*

95

EVALUACIÓN COMPARATIVA DE PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

*Teresa Ortiz Távara
Amadeo Amaya Saucedo
Gianella Luis Apont*

105

LA PROMESA DEL ESTADO Y LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA ETAPA DE LA GLOBALIZACIÓN

The promise of the State and community education in the stage of globalization

Franz Lenin Condori-Alvarez

113

ESCUELAS DE LAS ZONAS LIBERTADAS EN LA GUINÉ-BISSAU: RESISTIR, (RE)EXISTIR E (RE) AFRICANIZAR

Schools in liberated areas in Guiné-Bissau: resisting, existing and Africanizing

*Marcelo da Silva
Francini Scheid Martins
João Paulo Pinto Có*

125

EL ESTADO PERUANO Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: EL SUEÑO DE CONSTRUIR UN MODELO DE ESCUELA VERDE

The Peruvian State and Environmental Education: The Dream of Building a Green School Model

*Yesica Quispe-Muñoz
Teresa Zantina Pilco Montes de Oca
David Oswaldo Calisaya Huanchi
Gabriel Enrique Cáceres Cáceres*

135

La ciudadanía en el pensamiento freiriano y la enseñanza de las ciencias en la EJA: entre diálogos y disputas

Citizenship in Freirian thought and Science Education at EJA: between dialogues and disputes

Ana Carolina Costa Resende

Suzani Cassiani

Sandra Selles

149

Educação CTS a partir do Sul Global: proposições para uma formação cidadã decolonial crítica na educação em ciências

(STS Education from the Global South: propositions for a decolonial critical citizenship formation in science education)

Victor Bianchetti

Suzani Cassiani

167

Un análisis bibliométrico y de contenido de metodologías activas en el campo educativo.

A bibliometric and content analysis of active methodologies in the educational field.

Juan Luís Cabanillas

María Cruz Sánchez-Gómez

Irene del Brío-Alonso



UNIVERSIDAD NACIONAL

DE SAN AGUSTIN

117



FACULTAD DE LA
EDUCACION

FAC

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS NACIONALES DE BILINGÜISMO EN EL COLEGIO RUFINO JOSÉ CUERVO DE ARMENIA EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

(Analysis of national bilingualism competencies at the Rufino José Cuervo school in Armenia in an educational intervention project)

Beatriz Lorena Arango González

beatriz.arango@doctorado.unini.edu.mx
Universidad Internacional Iberoamericana
<https://orcid.org/0009-0002-6395-0188>

Bárbara Yadira Mellado Pérez

byadiramellado@gmail.com
Universidad Internacional Iberoamericana
<https://orcid.org/0000-0001-8118-390x>

Recibido: 27-11-2023 / Aceptado: 05-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de intervención educativa para enfrentar las dificultades en el aprendizaje del inglés entre estudiantes de bachillerato del colegio público Rufino José Cuervo de Armenia (Col). Los bajos puntajes en pruebas estandarizadas nacionales, particularmente en inglés, impulsan la creación de un plan de trabajo que integre los lineamientos del gobierno nacional con la realidad de la institución. El proyecto se basa en tres elementos clave: la preocupación por el bilingüismo, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución. Estos elementos guían una investigación cualitativa que analiza y sistematiza categorías como la política educativa, el currículo, la enseñanza del inglés y el sistema escolar. El diseño del proyecto contempla una transversalidad con los planes institucionales (resiliencia, familia y democracia y paz) y los lineamientos del gobierno nacional. Se concluye que la intervención educativa requiere de etapas preliminares, incluyendo un proyecto que contemple tanto lo general como lo particular para la comunidad educativa. Este trabajo se fundamenta en los planes del gobierno y en la realidad del contexto, buscando una intervención transversal.

Palabras clave: Política educacional; currículo; sistema escolar; bilingüismo Colombia; bilingüismo inglés.

Abstract

This article presents an educational intervention project to address difficulties in learning English among high school students at the Rufino José Cuervo public school in Armenia (Col). Low scores on national standardized tests, particularly in English, drive the crea-

tion of a work plan that integrates the national government's guidelines with the reality of the institution.

The project is based on three key elements: concern for bilingualism, the construction of the problem that generated the proposal and the design of the solution. These elements guide qualitative research that analyzes and systematizes categories such as educational policy, curriculum, English teaching, and the school system.

The design of the project contemplates a transversality with the institutional plans (resilience, family and democracy and peace) and the guidelines of the national government. It is concluded that educational intervention requires preliminary stages, including a project that contemplates both the general and the particular for the educational community. This work is based on government plans and the reality of the context, ensuring a transversal.

Keywords

(Educational policy; curriculum; teaching English; school system; bilingualism Colombia; bilingualism english).

Introducción

El fenómeno de la globalización ha supuesto un reto de especial envergadura para el paradigma educativo, quien cumple con parte de la misión de homogeneizar los predicamentos del conocimiento y la vida bajo la filosofía estadounidense (en el caso colombiano y otros países latinoamericanos), que suelen comunicarse en el idioma inglés. Debido a este fenómeno, la enseñanza de esta lengua extranjera permea la mayoría de los contextos educativos de jóvenes en Colombia, que, más allá de una alfabetización funcional, es un hecho que goza de permanencia y sentido en la mayoría de los sistemas de enseñanza.

El aprendizaje del idioma inglés es necesario para mantener las relaciones comerciales entre países y al mismo tiempo abrirse a otras naciones y continentes, permitiendo el intercambio comercial, tecnológico y cultural (Mineducación, 2005). Lo anterior, supone que luego de tres décadas de la globalización, los sistemas educativos ya debieron haber hecho una gestión eficiente para formar jóvenes capaces de desenvolverse en ambientes bilingües, pero, no es el caso. De hecho, el índice de bilingüismo en Colombia va en descenso, evidenciado en las pruebas estandarizadas nacionales para jóvenes que finalizan sus estudios en el colegio, y los programas de apoyo suelen priorizar la capi-

tal del país, por lo que áreas como Armenia (lugar de impacto en la presente investigación), aunque cerca a Bogotá, no cuentan con suficientes estudios y avance en el tema (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023).

Pese al panorama nacional, colegios de Armenia en colaboración con organizaciones gubernamentales y/o siguiendo el plan del Ministerio de Educación Nacional, han venido desarrollado intervenciones educativas para sopesar la situación; como es el caso de la institución *La República de Uruguay*, donde sus clases son 60 por ciento en inglés, o la *Escuela Normal superior*, con su programa "Armenia City Bilingual School" (Alcaldía de Armenia, 2022). Por otro lado, en esta zona del país se ha impulsado el turismo de manera gradual y por ende la importancia y necesidad de contar con personal bilingüe en este sector, debido a la cantidad de turistas extranjeros que visitan la región por sus atractivos turísticos. Esto ha conllevado a que el bilingüismo abra las puertas a la educación superior y al aumento de ofertas laborales (Gutiérrez, 2016).

El caso que pretende este artículo, la Institución Educativa *Rufino José Cuervo Centro*, ubicada en la ciudad de Armenia, sigue la perspectiva de esas instituciones y la problematización planteada, para delimitar como objetivo principal: establecer un proyecto de intervención educativa, partiendo de la incógnita en torno a qué tan pertinentes es la política educacional (o educativa) nacional frente a las particularidades de la enseñanza del inglés en la institución transversalmente. Lo anterior, en miras de profundizar sobre la coherencia y valor del currículo, así como experiencias de la praxis educativa del sistema educativo, haciendo énfasis en la conceptualización sobre competencias, para proponer directamente en el plan de área de la asignatura de inglés que cursan los estudiantes de bachillerato (grado básico medio).

Ahondado en la justificación, la autora del presente texto, es docente encargada del área de inglés de la Institución Educativa Rufino José Cuervo de Armenia, que evidencia desde su experiencia, las dificultades que han presentado los estudiantes de bachillerato al realizar la prueba *Saber 11*, donde no han obtenido resultados satisfactorios en el componente de inglés. De allí que este estudio sea importante como herramienta reflexiva sobre el currículo mismo del sistema escolar público, y este surge de la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en esta institución. Para ello, se destina un proyecto de intervención educativa como acercamiento a las competencias para el bilingüismo (los cuales son establecidos por el Ministerio de Educación Nacional a través de los es-

tándares creados para este idioma) y la realidad de la institución en cuanto políticas educativas que permeen un entorno con posibilidades transversales.

De acuerdo a Jaramillo (2020), es crucial la implementación de un plan de estudios que pretende aterrizar los contenidos del área a la realidad de los estudiantes de la institución educativa, con el fin de ayudar a definir metas, objetivos y competencias trazadas en una intervención educativa que respete los lineamientos pre-establecidos por los organismos competentes a nivel gubernamental.

Nivel de competencia establecido por el MEN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, tiene como prioridad principal en la enseñanza del inglés en las instituciones educativas del país, la implementación de competencias principales que incluyen:

1. Establecer políticas educativas, en el que defina las orientaciones generales para la enseñanza del inglés en el currículo educativo nacional.
2. Orientar a docentes y directivos desde herramientas y recursos para la creación de planes de estudio.
3. Evaluar el aprendizaje del inglés por medio de instrumentos para medir el progreso de los estudiantes orientando acciones para fortalecer el aprendizaje.
4. Promover la equidad, implementando estrategias para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad en inglés.
5. Fomentar la colaboración desde un trabajo en conjunto con universidades, instituciones de investigación y organizaciones internacionales para promover el desarrollo de la enseñanza del inglés en Colombia.

Por lo anterior, el Gobierno Nacional, ha llevado a cabo diversas acciones, entre las cuales se encuentran: El programa “Colombia Bilingüe”; Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés; el Currículo Sugerido de inglés para los grados 6° a 11° (Ministerio de Educación, 2016). En este currículo se establecen la enseñanza y aprendizaje basados en tareas, proyectos y solución de problemas como principios metodológicos; el cual tiene tres niveles, macro, meso y micro:

- En el nivel macro se encuentran los principios curriculares, metodológicos, pedagógicos y didácticos en el marco de la enseñanza de inglés y el marco de la política educativa actual.
- En el nivel meso la Guía 22 o los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés, Marco Común Europeo (MCER) y Secuencias.
- En el nivel micro están las estructuras curricula-

res y alternativas de implementación conformada por módulos en cada grado, además de la “meta general, los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de competencias implicados, los indicadores de desempeño y los aspectos lingüísticos y discursos relacionados” (MinEducación, 2016, pp. 20).

Sin embargo, los esfuerzos no han tenido los resultados esperados, tal como lo muestra el informe entregado por *Education First* (2021), que ubica a Colombia con bajo dominio del inglés, en el lugar 81 de 112 países, y en Latinoamérica en el lugar 17 de 20. Evidenciando entonces, que se requieren construir propuestas metodológicas para el uso y la apropiación del currículo sugerido de inglés, haciendo énfasis en factores como la flexibilidad del caso particular de cada institución para acondicionar a las necesidades reales de cada una, haciendo uso de un enfoque de relacionamiento entre las tres dimensiones enunciadas anteriormente. Se entiende por flexibilidad a: “la posibilidad que tienen las Instituciones Educativas (I.E.) de construir el conocimiento que alimenta al currículo, concretándolo en aprendizajes relevantes a los contextos reales, dinámicos y cambiantes de cada una” (Lemke, 1978; Magendzo, 1991, 1996 en MinEducación, 2016, p. 24). Retomando a la Institución Educativa Rufino José Cuervo Centro de Armenia, que al igual casi la totalidad de los colegios públicos del país, se rige bajo los estatutos del nivel de inglés por grados según los requerimientos del Marco Común Europeo (MCER):

Tabla 1. Niveles de MCER en Colombia

Grupos de grados	Niveles MCER	Niveles para Colombia
Décimo a undécimo	B1	B1.2 Pre-intermedio 2
Octavo a noveno	B1	B1.1 Pre-intermedio 1
Sexto a séptimo	A2	A.2.2 Básico 2

Fuente: Mineducación (2016, pp. 31).

Según el Council of Europe (2022), con un nivel B1 (con el que deberían culminar grado once los estudiantes), se establece que el estudiante tiene la capacidad de comprender información estándar sobre asuntos personales como su familia, la escuela, el trabajo, hobbies; poder escribir acerca de ello, expresar opiniones personales y hablar acerca de sus metas y planes.

Es aquí, que los proyectos de intervención educativa, buscan mejorar un aspecto del proceso educativo, como el aprendizaje de los estudiantes, la formación

docente o la gestión escolar, realizando un diagnóstico previo, en el que se establezcan objetivos, un plan de acción y la evaluación de su impacto. Estos proyectos pueden incluir la implementación de metodologías innovadoras, programas de formación docente, creación de materiales educativos, evaluación del impacto de las políticas educativas y promoción de la interculturalidad.

Sobre el colegio Rufino José Cuervo

La Institución Educativa Rufino José Cuervo Centro, es un colegio del sector público u oficial, ubicado en el municipio de Armenia en el departamento de Quindío Colombia, se fundó en el año 1910 bajo el nombre del filó <https://meet.google.com/ujx-vtrn-hcdlogo> y lexicógrafo Bogotano Rufino José Cuervo Urisarri. Desde entonces, ha aportado a la formación de jóvenes en la región contribuyendo al progreso del departamento de Quindío con bachilleres desde la modalidad en técnica de sistemas.

Actualmente, la Institución Educativa Rufino José Cuervo Centro, es una institución de tipo incluyente, que, desde su jornada única, forma integralmente niños, niñas y jóvenes desde la primera infancia, orientando su actuar a la dignificación del ser humano, a través de procesos que fomentan la sana convivencia y la innovación pedagógica, para el desarrollo de competencias, en ambientes físicos y sociales saludables, como respuesta a las tendencias y desafíos de la sociedad actual.

Del mismo modo, la visión central de la Institución, es ser posicionada como referente regional, por la formación de niños, niñas y jóvenes con proyectos de vida que incluyen competencias cognitivas, comunicativas, laborales, tecnológicas y ciudadanas; a través de estrategias pedagógicas innovadoras y entornos saludables, enmarcados dentro de estándares de calidad educativa, para que puedan desempeñarse como ciudadanos globales, en diferentes contextos sociales. En el 2023, la institución educativa cuenta con 1736 estudiantes matriculados, de los cuales el 80% son de estrato 0, 1 y 2, siendo 790 de los estudiantes los matriculados en básica secundaria, los cuales comprenden los grados de sexto a once.

En cuanto el plan de estudios de la asignatura de inglés y las estrategias pedagógicas hacia la comunidad educativa, estas no siguen completamente el currículo sugerido por el Ministerio de Educación (el cual se estipuló con enfoque hacia el bilingüismo), ya que vale aclarar que cada institución nacional tiene cierto grado de libertad para determinar si la aplica o no. Así mismo,

no se ha abordado la tecnológica de la actualidad en la mediación psicopedagógica.

En la última década, el colegio ha estado incorporando a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los estudiantes hacen parte de una población de escasos recursos donde los padres de familia suelen requerir de encuentros para acceder a bases del conocimiento. Igualmente, se debe mencionar la implementación del programa de prevención y seguimiento del ausentismo y deserción escolar, donde se fomenta la *resiliencia* por medio del fortalecimiento de la autoestima y la perseverancia; y otro, llamado *democracia y paz*, donde se brindan espacios de lectura, debate y pensamiento crítico (Rufinocentro, 2023).

Metodología

La intervención educativa es entendida como un ejercicio investigativo sobre el quehacer educativo, motivado por fenómenos pedagógico y que propone un plan de intervención en la institución objetivada (Segura, 2021). En el caso puntual de esta investigación, se plantea un proyecto intervención educativa de enfoque cualitativo, la cual suele partir en una postura analítica sobre una revisión bibliográfica (Barraza, 2010).

No se debe confundir el concepto de *propuesta de intervención*, con el de *proyecto de intervención*, ya que el segundo está contenido en el primero. Precisamente en el texto “Elaboración de propuestas de intervención educativa” (Barraza, 2010), se establece que:

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases:

Fase 1: Búsqueda de artículos relevantes en bases de datos como Scopus, Google Academic, Dialnet y Scielo, utilizando palabras clave como “política educacional”, “currículo”, “enseñanza del inglés” y “sistema escolar”.

Fase 2: Definición de criterios de elegibilidad y exclusión para seleccionar artículos publicados entre 2009 y 2021, que se centren en temas como “syllabus design”, enseñanza del inglés y legislación educativa. Se excluyen artículos duplicados o irrelevantes.

Fase 3: Selección inicial de 250 artículos, eliminación de 87 duplicados y aplicación de criterios de exclusión para obtener 56 artículos que cumplan con los requisitos. Se utiliza la herramienta Chat GPT-3 para clasificar los artículos según palabras clave (categorías).

Entonces, en miras de construir el problema generador de la propuesta y luego exponer el diseño de la solución como resultado de la investigación, se emplea a continuación la revisión bibliográfica de carácter analítico, de tipo no aleatorio y selección cualitativa intrínseca, ya que, al emplear criterios de elegibilidad y exclusión, se conservan los más relevantes para la investigación. Acto seguido, se sistematiza la información en una tabla que sintetiza los datos obtenidos, para después, presentar el proyecto de intervención educativa en otra tabla, con las categorías: competencia, derechos básicos del aprendizaje, acción y recurso educativo. Finalmente, el texto da cuenta de estrategias adicionales de la particularidad de la Institución Educativa José Rufino Cuervo teniendo en cuenta la transversalidad con: Padres de familia; resiliencia; democracia y paz.

Sobre el análisis bibliográfico de los recursos pedagógicos, se realizó una selección de literatura que tuviera en cuenta las fases presentadas en la tabla 1.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, enfatiza en la enseñanza de la lengua extranjera en las instituciones educativas públicas o privadas, es por esto, que desde el año 1994, la ley general de educación reconoció la segunda lengua como una materia obligatoria en la básica y media de las instituciones educativas del país, construyendo las políticas plasmadas en la tabla 2.

Resultados

Fase 1: Al hacer la búsqueda basada en las palabras claves destinadas para tal fin, se encontró lo siguiente:

- Política educativa: se encontraron 7 artículos, de los cuales 6 coinciden con la categoría sistema escolar.
- Currículo: Se encontraron 9 artículos, de los cuales 6 coinciden con la categoría sistema escolar, 6 con la categoría enseñanza del inglés.
- Enseñanza del inglés: Se encontraron 24 artículos, de los cuales 1 coincide con la categoría política educativa, 7 coinciden con la categoría sistema escolar, 5 con la categoría currículo.
- Sistema escolar: Se encontraron 17 artículos, de los cuales 4 coincide con la categoría política educativa, 10 coinciden con la categoría enseñanza del inglés, 6 con la categoría currículo.

En esta primera fase se resalta que muchos de los artículos no caben solamente en una de las categorías que tiene cada palabra clave empleada, lo cual ha contribuido al enriquecimiento teórico de la investigación y deja visto que las investigaciones se relacionan entre sí y que abarcan más de una temática.

Fase 2: Dentro de la búsqueda, las palabras claves en la Fase 1 fueron incluidas como criterios de búsqueda. Las palabras claves dentro de los criterios de exclusión también fueron categorías a su vez, un fenómeno que se presentó de la misma manera que en la Fase 1, lo que significa que los artículos que pasaron el filtro de los criterios de exclusión encajaban dentro de estas palabras claves como temáticas.

- «Syllabus design». Se pueden equiparar sus hallazgos con la palabra clave «currículo» de la Fase 1, incluyendo sus coincidencias.
- Enseñanza del inglés. Maneja los mismos hallazgos de la Fase 1.

Tabla 2. Fases de la selección de literatura para la enseñanza del inglés.

Fases	Explicación
Fase 1: Búsqueda de artículos	Para la búsqueda de artículos científicos, se utilizaron bases de datos como Scopus, Google Academic, Dialnet y Scielo. En cada una de estas bases de datos se emplearon las palabras claves «política educacional», «currículo», «enseñanza del inglés» y «sistema escolar» con la finalidad de encontrar trabajos afines teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.
Fase 2: Criterios de elegibilidad y exclusión	Los criterios de elegibilidad y fuentes de información se basaron en incluir artículos publicados en las bases de datos mencionadas anteriormente, los cuales abarcan un periodo comprendido entre 2009 y 2021, teniendo en cuenta las palabras claves citadas en la Fase 1. Se incluyeron estudios teóricos y empíricos con métodos cuantitativos o cualitativos. Los criterios de exclusión a tener en cuenta fueron para artículos que no llenaran los requisitos como las palabras claves y que cuya temática no desarrollara aspectos como «syllabus design», enseñanza del inglés y legislación educativa.
Fase 3: Selección de Estudios	Se realizó una búsqueda inicial identificando 250 artículos, de los cuales se eliminaron 87 duplicados. Los 163 artículos restantes se evaluaron según los criterios de elegibilidad y exclusión, resultando en una selección final de 56 artículos que cumplieran con las pautas establecidas. La herramienta Chat GPT-3 se utilizó para descartar artículos duplicados y clasificar los artículos restantes en las categorías de palabras clave.

Tabla 3. Clasificación de competencias según el ministerio de educación nacional de Colombia.

Categoría	Descripción
Política pública	Ley General de Educación. La ley 115 del 8 de febrero de 1994. Define la educación como un servicio de carácter público, el cual es un proceso de formación permanente a niveles personales y socio-cultural.
	Decreto 3870 del 2006. Este decreto reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de los idiomas, estableciendo parámetros como los niveles de dominio del idioma extranjero de acuerdo con el MCER, condiciones básicas de calidad, registros de programas y las certificaciones de estudio.
	Programa Nacional de Bilingüismo. Este programa que se lleva a cabo desde el año 2004, establece los parámetros de la enseñanza del inglés en la educación básica primaria, básica secundaria y media, estos se dan por medio de la creación e implementación de hojas de ruta evidenciadas a través de documentos como los Estándares Básicos De Competencias En Lengua Extranjera: Inglés, los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA, Los Esquemas Curriculares Sugeridos De Inglés y la Propuesta de Currículo Sugerido de Inglés para Colombia.
Currículo	Las orientaciones llamadas Estándares Básicos de Competencias (EBC), están divididas en grupos de grados (primero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, décimo y undécimo), y estos a su vez están clasificados en los niveles contemplados por el MCER de la siguiente forma: Competencia sociolingüística: consiste en el conocimiento de las condicionantes sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua por ejemplo normas de cortesía saludos despedidas sabiduría popular o diferencia entre registros dialectos y acentos.
	Competencia lingüística: consiste en las reglas formales de la lengua como sistema comunicativo y a la capacidad de formular mensajes, dentro de esta competencia se encuentran los conocimientos y las funciones léxicas, fonológicas, sintácticas, ortográficas y cómo aplicar los conceptos gramaticales ortográficos y semánticos en diferentes situaciones.
	Competencia pragmática: maneja una competencia discursiva y una competencia funcional de los recursos lingüísticos y cómo estas funciones se emplean en situaciones comunicativas reales.
Enseñanza del inglés	Al hablar de enseñanza del inglés, se entiende que son las estrategias y didáctica que tiene este idioma para sus procesos de enseñanza aprendizaje y la adquisición de habilidades comunicativas en esta segunda lengua. Hoy en día, la enseñanza del inglés está ligada con las nuevas tecnologías, buscando cerrar las brechas sociales que existen en este ramo. No se pueden ignorar aspectos tan relevantes como el currículo, ya que este es una brújula a la hora de enseñar este idioma y permite la incorporación de estrategias de innovación educativa, tales como B learning, la cual ha estado en auge desde la pandemia por Covid-19.
Sistema escolar	Lo que se infiere de este análisis es que esta categoría es la suma de las categorías anteriores, lo cual influye en el aporte teórico para esta investigación. La implementación del currículo sugerido es una de las bases del programa Colombia Bilingüe, el cual se apoya de suministros como los DBA y los EBC, pero no contempla la variabilidad sociocultural de cada institución, así como su cultura educativa.

- Legislación educativa. Maneja los mismos hallazgos de las palabras claves «política educativa» y «sistema escolar» contenidos en la Fase 1.

Fase 3: Después de la aplicación de las fases anteriores, se empieza con el análisis de las referencias al seleccionar los estudios. Cabe resaltar que algunos de estos documentos son leyes, decretos y lineamientos curriculares, los cuales están en la página del Ministerio de Educación Nacional. Al hacer una lectura más profunda después de la depuración del Chat GPT, se pudo observar que algunos artículos, especialmente documentos oficiales como los provenientes del Ministerio de Educación Nacional que

están dentro de las categorías de currículo y sistema escolar, también guardan una estrecha relación con las categorías de política educativa y enseñanza del inglés, todo ello debido a que son documentos de una naturaleza integral, es decir, están diseñados dentro del marco de la Ley 115 para dar pautas a nivel curricular dentro de la enseñanza del inglés en el sistema educativo colombiano.

Hallazgos de la revisión bibliográfica

El diseño del proyecto de intervención educativa a continuación responde al desarrollo de competencias

estandarizadas por el Ministerio de Educación desde la particularidad del Colegio Rufino José Cuervo, donde se establecen como categorías:

- Grado.
- Competencias.
- Derechos básicos del aprendizaje (establecidos por

el ministerio para garantizar la adquisición de competencias).

- Transversalidad: Conforme a la particularidad del colegio en sus categorías temáticas (democracia y paz; resiliencia y padres de familia).

1. Grado: Sexto

Competencias: *Comunicativa; Lingüística (léxica, gramática, pragmática); Comprensión lectora.*

Tabla 4. Sexto grado

DBA	Acciones	Transversalidad
1. Participa en una conversación corta para decir su nombre, edad y datos básicos a profesores, amigos y familiares.	- Escucha: Comprende preguntas y expresiones orales que se refieren a sí mismo, a su familia, amigos y entorno. Comprende mensajes cortos y simples relacionados con el entorno, intereses personales y académicos.	Democracia y paz: Living together in the classroom. Logro: reconocerse como individuo y como miembro de la clase. - Presente simple. - Greetings and farewells. - Classroom objects. - Feelings and emotion. - Personal information. - Number and the time.
2. Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutinas, actividades cotidianas y gustos	- Lectura: Comprende instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas; extrae información general y específica de un texto corto e identifica el significado adecuado de las palabras en diccionario según el escrito.	Resiliencia: Healthy habits Logro: establecer una rutina de cuidado físico personal. - Presente simple. - Parts of the body. - Accidents at school. - Sport and hobbies. - Likes and dislikes. - Daily routines. - Healthy and unhealthy habits. - Abilities with can/can't.
3. Comprende interacciones relacionadas con las actividades y tareas de la clase, la escuela y su comunidad de forma oral y escrita.		
4. Describe características básicas de personas, cosas y lugares de su escuela, ciudad y comunidad.		
5. Responde preguntas relacionadas con el qué, quién y cuándo en textos cortos	-Escritura: Describe frases cortas personales, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que son familiares; escribe textos cortos relativos a sí mismo, su familia, amigos y entorno.	Familia: Green community Logro: especificar acciones de protección del medio ambiente en comunidad. - Parts of the house. - Common objects in the house. - Places in the town. - Ways to protect the environment.
	-Conversación: Responde con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que son familiares.	Democracia y paz: Globalización: around the world. Logro: definir rasgos propios de la colombianidad. - Adjectives. - Countries and nationalities. - Celebrations and traditions.

2. Grado: Séptimo

Competencias: *Comunicativo; Lingüística (lexical, gramatical y pragmática); Comprensión de I; Lectura literal.*

Tabla 5. Séptimo grado

DBA	Acciones	Transversalidad
	<p>- Escucha: Comprende preguntas y expresiones orales que se refieren a sí mismo, a su familia, amigos y entorno. Comprende mensajes cortos y simples relacionados con el entono, intereses personales y académicos.</p>	<p>Democracia y paz: Living together in the classroom. Logro: reconocerse como individuo y como miembro de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Present simple. - Greetings and farewells. - Classroom objects. - Feelings and emotion. - Personal information. - Number and the time.
<p>1. Participa en una conversación corta para decir su nombre, edad y datos básicos a profesores, amigos y familiares.</p> <p>2. Comprende y utiliza palabras familiares y frases cortas sobre rutinas, actividades cotidianas y gustos.</p> <p>3. Comprende interacciones relacionadas con las actividades y tareas de la clase, la escuela y su comunidad de forma oral y escrita.</p>	<p>- Lectura: Comprende instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas; extrae información general y específica de un texto corto e identifica el significado adecuado de las palabras en diccionario según el escrito.</p>	<p>Democracia y paz: Bullying and conflicto Logro: proponer acciones de convivencia en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Present simple. - Frequency adverbs. - Past simple (was and were). - Verbs in past (regular and irregular). - Adjectives (qualities). - Past (experiences situations). - Bullying situations.
<p>4. Describe características básicas de personas, cosas y lugares de su escuela, ciudad y comunidad.</p> <p>5. Responde preguntas relacionadas con el qué, quién y cuándo en textos cortos.</p>	<p>- Escritura: Describe frases cortas personales, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que son familiares; escribe textos cortos relativos a sí mismo, su familia, amigos y entorno.</p>	<p>Familia: conservación Logro: especificar actividades para la conservación del medio ambiente en la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simple present. - Can - can't. - Natural resources. - Should and shouldn't. - Natural phenomena and events.
	<p>- Conversación: Responde con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que son familiares.</p>	<p>Democracia y paz: Globalización: international cultures Logro: reconocer las características culturales de algunos países.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seasons and the weather. - Comparatives and superlatives. - Adjectives. - Months of the year. - Giving opinions.

3. Grado: Octavo

Competencias: *Lingüística lexical, gramatical, pragmática y sociolingüística; Lectora: comprensión de lectura literal e inferencial.*

Tabla 6 Octavo grado

DBA	Acciones	Transversalidad
	- Escucha: Infiere información específica a partir de un texto oral.	Resiliencia: Human actions Logro: evaluar el impacto de las acciones humanas en el medio ambiente en el país. - Adverbios de frecuencia. - Adjetivos posesivos: her, his, my... - Wh wuestions. - Gerund/ infinitive.
1. Solicita y brinda información sobre experiencias y planes de manera clara y breve. 2. Explica por escrito de forma coherente y sencilla situaciones y hechos que le son familiares. 3. Reconoce información específica en textos cortos, orales y escritos sobre temas de interés general.	- Lectura: Identifica puntos a favor y en contra de un texto argumentativo sobre temas con los que se está familiarizado.	Resiliencia: Health: eating disorders Logro: formular iniciativas para la prevención de desórdenes alimenticios. - Enfermedades, síntomas y tratamientos. - Comidas saludables y hábitos alimenticios. - Pasado simple. - Modal should.
4. Intercambia información sobre temas académicos del entorno escolar y de interés general, a través de conversaciones sencillas, diálogos y juego de roles. 5. Narra brevemente hechos actuales, situaciones cotidianas o sus experiencias propias en forma oral o escrita.	- Escritura: Escribe oraciones sobre experiencias personales y hechos de su alrededor.	Democracia y paz: language in the construction of peace. Logro: reconocer el papel del lenguaje positivo y negativo en la construcción de paz en la comunidad. - Verbos en participio pasado. - Adjetivos. - Human values. - Auxiliar have y has.
	- Monólogo: Expresa su opinión sobre asuntos de interés general para sí y sus compañeros.	Resiliencia: Globalization: consumerism. Logro: determinar el impacto del consumismo en jóvenes. - Bullying and selling. - Fashion clothes and prices. - Go shopping.

4. Grado: Noveno

Competencias: *Comunicativa: lingüística, lexical, gramatical, pragmática y sociolingüística; Lectora: comprensión de lectura literal e inferencial.*

Tabla 7. Noveno grado

DBA	Acciones	Transversalidad
	- Escucha: Entiende lo que el profesor dice y sus compañeros en interacciones cotidianas dentro del aula, sin necesidad de repetición.	Democracia y paz: Globalization: phenomena Logro: valorar el impacto de las TIC en la vida diaria - Pronouns - Simple present - Technological devices - Technology and society
1. Explica por qué de planes y acciones relacionadas con su entorno personal, escolar y comunitario 2. Reconoce relaciones de causa y efecto en lecturas cortas sobre temas académicos, para esto, tiene en cuenta el vocabulario, los conectores y sus conocimientos previos. 3. Resume la información que ha leído o escuchado sobre temas relacionados con su entorno escolar a través de escritos estructurados.	- Lectura: Comprende la información implícita en textos relacionados con temas de interés propios.	Familia: reduction of inequities Logro: proponer acciones de reducción de inequidades (género, acceso a educación) en la comunidad. - Frequency adverbs. - Yes/not questions. - Wh questions. - Simple present. - Daily routines.
4. Realiza exposiciones cortas sobre un tema académico de su interés, para esto, tiene en cuenta la secuencia de las acciones, la claridad de las ideas y se asesora con sus compañeros y su profesor.	- Escritura: Contesta en forma escrita preguntas relacionadas con textos que ha leído.	Resiliencia: Health: prevention Logro: establecer prácticas de prevención de enfermedades en la región. - Uncountables/countables. - Food and drinks. - Sports and leisure activities. - Comparatives and superlatives. - Imperatives. - Healthy lifestyle. - Diseases and symptoms.
	- Conversación: Participa en una conversación cuando el interlocutor da tiempo para pensar en respuestas.	Democracia y paz: citizens rights Logro: generar conciencia sobre los derechos de los ciudadanos. - Present simple: to be. - Future simple. - Conditional o and 1

5. Grado: Décimo

Competencias: *Comunicativa: lingüística, lexical, gramatical, pragmática y sociolingüística; Lectora: comprensión de lectura literal e inferencial.*

Tabla 8. Décimo grado

DBA	Acciones	Transversalidad
<p>1. Distingue información general y específica en textos de opinión y discusiones orales y escritos sobre temas conocidos.</p>	<p>-Escucha: Identifico personas, situaciones, lugares y el tema en conversaciones sencillas, se apoya en el lenguaje corporal y gestual del hablante para comprender lo que dice.</p>	<p>-Democracia y paz: deberes Logro: impulsar el uso de prácticas éticas y de convivencia. -Present simple. -Wh questions. -Personal information. -Feelings and emotions. -Moral dilemas.</p>
<p>2. Explica las ideas de un texto oral o escrito acerca de temas de su interés o que le son familiares a partir de su conocimiento previo, inferenciales e interpretaciones.</p> <p>3. Redacta textos narrativos descriptivos y expositivos relacionados con temas de su interés o que le resultan familiares.</p> <p>4. Produce mensajes escritos, tales como cartas y correos electrónicos, claros y bien estructurados, teniendo en cuenta el contexto en el que tienen lugar.</p>	<p>-Lectura: Identifica palabras clave dentro del texto que permiten comprender el sentido general.</p>	<p>-Familia: prácticas culturales y sociales Logro: evaluar el impacto en la salud de prácticas culturales y sociales. -Comparatives and superlatives. -Modal verbs. -Present continuous. -Urban tribes. -Piercing and tattoo. -Extreme sport. -Past simple.</p>
	<p>-Conversación: Utiliza estrategias que permiten iniciar y cerrar una conversación sencilla sobre temas de interés de una forma natural.</p>	<p>-Resiliencia: fast fashion Logro: analizar el fenómeno de la moda desechable. -Free time activities. -Condicionales 0 y 1. -Clothing, accessories and fashion. -Present and past simple. -Wh question.</p>

Grado: Once

Competencias: *-Comunicativa: lingüística, lexical, gramatical, pragmática y sociolingüística; Lectora: comprensión de lectura literal e inferencial.*

Tabla 9. *Onceavo grado*

DBA	Acciones	Transversalidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud relacionados con temas de interés general y de su entorno académico. 2. Explica tanto en forma oral como escrita las causas y los efectos, así como el problema y la solución de una situación, definiendo la relación entre las ideas que requiere explicar y utiliza el lenguaje correspondiente. 3. Reconoce la opinión del autor en textos orales y escritos de mediana longitud que se relacionan con su contexto escolar y académico. 4. Expresa de manera oral y escrita su posición acerca de un tema conocido teniendo en cuenta a quién está dirigido el texto. 	<p>- Escucha Entiende instrucciones para ejecutar acciones cotidianas, identifica la idea principal de un texto oral cuando tiene conocimiento previo del tema.</p>	<p>Democracia y paz: acciones de sostenibilidad Logro: proponer acciones de sostenibilidad a partir de los 17 objetivos propuestos por la ONU.</p> <p>- Present simple. - Pronouns. - Preparación icfes.</p>
	<p>- Lectura: Identifica palabras claves dentro del texto que permiten comprender el sentido general, hace referencias a partir de la información de un texto; comprende variedad de textos informativos de diferentes fuentes.</p>	<p>Familia: Servicios de salud Logro: Plantear rutas para la obtención de servicios de salud en la comunidad.</p> <p>- Presente, pasado y futuro. - Conditional 1, 1 y 2. - Desórdenes alimenticios.</p>
	<p>- Escritura: Planea, revisa y edita escritos con la ayuda de sus compañeros y del profesor.</p>	<p>Democracia y paz: reconciliación Logro: evaluar acciones cotidianas de reconciliación para la construcción de paz.</p> <p>- Preguntas wh. - Paráfrasis. - Presente perfecto. - Voz pasiva.</p>
	<p>- Conversación Utiliza estrategias que le permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de su interés de una forma natural.</p>	<p>Resiliencia: la tecnología y la privacidad Logro: promover el uso responsable de la tecnología para la protección de la privada.</p> <p>- Preguntas wh. - Redes sociales y privacidad. - Dispositivos electrónicos.</p>

Discusión

La perspectiva del Gobierno Nacional sobre el bilingüismo ha acondicionado una serie de políticas educativas que fomentan el quehacer pedagógico por medio del desarrollo de competencias y la visión internacional. En la actualidad, las Instituciones Educativas tienen la opción de adoptar esta visión por completo o en parte, pero habría que validar con concordancia cuándo es prudente adoptarla por completo y cuando no (con investigaciones, por ejemplo); delimitando el campo de acción de ambas opciones, tal cual lo propone este artículo de investigación, y no adoptando directamente la postura positivista como lo diría Giroux (2004).

Si bien el colegio José Rufino Cuervo ha propiciado espacios para la enseñanza y aprendizaje que conocen las necesidades particulares del contexto del estudiante, se podría fomentar la transversalidad educativa en estos mismos, incorporando por tanto el bilingüismo. Probablemente, este tipo de escenarios que fomenta una cooperación con la comunidad y la resolución de problemáticas reales del alumnado, permea el desarrollo del aprendizaje significativo, en contraposición a los ideales previos de la educación del pasado siglo en el país Ministerio de Educación Nacional (1994).

Dada la naturaleza de la investigación aquí desarrollada, el proyecto de investigación va a verse enriquecido

en etapas posteriores donde se evalúe la integración de este en la práctica, por medio de instrumentos donde se constate la adquisición de estas competencias.

Conclusiones

Se concluye entonces, que el proyecto de intervención aquí descrito sigue los lineamientos nacionales sobre competencias para el bilingüismo, así como las apuestas particulares del Colegio José Rufino Cuervo, lo que vendría a ser una apuesta pedagógica *ideal* para las directrices del gobierno nacional que buscan permear expectativas generales en el terreno particular de cada institución educativa del país. Por ello, este artículo supone un paso adelante en el camino por aterrizar las propuestas del gobierno en el quehacer pedagógico de las diferentes regiones de Colombia, sin desconocer que se requieren de ejercicios sistemáticos investigativos con lo que se procesa con cautela y científicidad para afrontar las problemáticas particulares de cada entidad educativa.

También, se puede concluir que el diseño del aprendizaje por competencias resulta muy completo, ya que aborda desde una visión constructivista, la educación para el bilingüismo, haciendo hincapié en conocimientos que concuerdan con lo estipulado internacionalmente. En efecto, dilucidar la magnitud de una propuesta de intervención educativa debe partir de un proyecto como el estipulado en estas páginas, ya que procede con científicidad hacia el fenómeno de estudio. Precisamente se abre una puerta a raíz de lo presentado a lo largo de estas páginas, sobre la materialización del proyecto, lo que implicará un nuevo producto académico con nuevas hipótesis.

Referencias

- Alcaldía de Armenia. (2022). *Armenia City Bilingual School, una apuesta de la ENSQ apoyada por la Administración Municipal*. <https://www.armenia.gov.co/atencion-al-ciudadano/noticias/armenia-city-bilingual-school-una-apuesta-de-la-ensq-apoyada-por-la-administracion-municipal>
- Área de Bilingüismo Institución Educativa Rufino Centro. (2020). Análisis comparativo resultados SABER 11 2017-2019.**
- Barraza, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. Universidad pedagógica de Durango: Ciudad de México.
- Bastidas, A. J., & Muñoz, I. G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios* (51), 163-181. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n51/0123-4870-folios-51-163.pdf>
- Bonilla, J. L., & Díaz, V. M. (2019). Incidencia de los factores socio-afectivos en el aprendizaje del inglés. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 26-35. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/405/315>
- Bravo, C. G., & Viguera, M. J. (2021). Metodologías Activas en el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés en Bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 6 (2), 464-482. doi:DOI: 10.23857/pc.v6i2.2272
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill
- Calderón, R. B., & Córdova, E. D. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (73), 105-121. doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1745>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Oxford: Oxford University Press. doi:Applied Linguistics. I. 10.1093/applin/I.1.1.
- Coello, E., Blanco, N., & Reyes, Y. (2012). Los paradigmas cuantitativos y cualitativos en el conocimiento de las ciencias médicas con enfoque filosófico-epistemológico. *Edumecentro*, 4(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-
- Constitución de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley 115. Obtenido de Ley General de Educación http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Council of Europe. (2022). Global scale - Table 1 (CFER 3.3): Common Reference levels. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *Diálogo*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- De Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Iberoamericana de Educación*, 77 (2), 163-174. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2843/3969>
- Education First [EF]. (2021). EF EPI índice del Dominio del Inglés de EF. Clasificación de 112 países y regiones según su dominio de inglés. https://www.ef.com.co/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish_latam.pdf
- Esperaza, M. M., Salinas, U. V., & Glasserman, M. L. (2015). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en

- la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura*, 7 (2), 1-10. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/682/495>
- Estrada V., J. A., Mejía M., J., & A., R. V. (2015). Bilingüismo en Colombia: Economía y sociedad. *Ploutos*, 5(2), 50-58. Obtenido de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/download/1491/1450>
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. México. Siglo XXI Editores, S.A de C.V.
- Gutiérrez, A. M. (2016). Ni especializaciones ni maestrías: hablar inglés mejora sus opciones laborales. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/empleo/ingles-aumenta-salario-probabilidades-496511>
- ICFES. (s.f). SABER 11. Obtenido de Prueba SABER 11: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11#Informaci%C3%B3n%20general>
- ICFES. (s.f). SABER PRO. www.icfes.gov.co: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-del-examen-saber-pro#Informaci%C3%B3n%20general>
- Institución Educativa Rufino José Cuervo Centro de Armenia. (2022). Proyecto Educativo Institucional PEI.
- Jaime, R. B., Castillejos, L. W., & Reyes, T. A. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013
- Jaramillo, G. J. (2020). Apropiación del currículo sugerido de inglés en seis instituciones educativas focalizadas del municipio de Envigado. [Tesis de maestría]. Medellín, Antioquia: *Universidad Pontificia Bolivariana*. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6154/Apropiaci%C3%B3n%20del%20curr%C3%ADculo%20sugerido%20de%20ingl%C3%A9s%20en%20seis%20instituciones%20educativas%20focalizadas%20del%20Municipio%20de%20Envigado.pdf?sequence=1>
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2023). Situación actual del dominio de inglés en Colombia. *Universidad Javeriana*. <https://lee.javeriana.edu.co/-/noticia-ingl%C3%A9s-1>
- Leguizamón, L. L. (2018). Enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras "CLIL" en la IED Leonardo Posada Pedraza. [Tesis de maestría]. Bogotá, Colombia: Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15973/TESIS%20FINAL%20CD.pdf?sequence=1L%C3%B3pez,%20P.%20C>
- Las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford: Análisis y praxis a través de "Ways to express the future" (Trabajo de máster). Tenerife: Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10993>
- Machado, F. G., & Fuentes, D. E. (2006). Identificación de las necesidades de aprendizaje para el cambio en el paradigma de la docencia post grado del Instituto Nacional de Medicina Veterinaria. *REDVET*, VII (2), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/636/63612643005.pdf>
- Maturana, L. M. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 13(2), 74-87. doi:76 ISSN 0123-4641
- Mayora, C. A., & Gutiérrez, D. M. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47 (25), 685-707. doi:10.25100/lenguaje.v47i3.7519
- MEN. (02 de noviembre de 2006). Decreto 3870. Obtenido de Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad: <https://colomboworld.com/academico/resoluciones/Decreto-3870-de-2006.pdf>
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2010). Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014. <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>
- MEN. (2016). Derechos básicos de aprendizaje grados 6 a 11. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- MEN. (2016). Esquema curricular sugerido inglés grados 6 a 11. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional - MEN. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2012%20Esquema%20Curricular%20Espa.pdf>
- MEN. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos currículo Sugerido de inglés. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- MEN. (2016). Propuesta de Currículo Sugerido de inglés para Colombia. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propues>

- ta%20%20Currículo%20Sugerido.pdf
- MEN. (s.f). programa nacional de bilingüismo 2018-2022. <http://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689MEN>. (s.f). Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. Obtenido de https://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_7.pdf?binary_rand=4435
- Mendoza, B. K., & Castellanos, N. A. (2017). El club de inglés como espacio no formal de articulación universidad-contexto local. *Atenas*, 2(38), 122-129. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055148009/478055148009.pdf>
- Mineduación. (2005). Bilingüismo, estrategia para la competitividad. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- Mineduación - ICFES. (2020). Figura1. SABER 11. Niveles de desempeño inglés. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Niveles+de+desempeno+prueba+de-ingles.pdf/795d37dc-e3ee-d037-b926-0fbfc49e8efc>
- Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de Inglés. Grados 6 a 11. Colombia.https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Anexo-14-Orientaciones-y-principios-Pedagogicos_RevMEN_VF.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación: Ley 115. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, & Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Navarro, D. (2013). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *Revista InterSedes.*, XIV (28), 54-69. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66629446004.pdf>
- Navarro, R. D. (2014). Didáctica Específica de la enseñanza del inglés I y II: Una propuesta hacia el logro de aprendizajes significativos. *InterSedes.*, XV(32), 210-221.<https://www.redalyc.org/pdf/666/66633023013.pdf>
- Ordóñez, C. (2010). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada (ELIA)*., 41, 41-76. <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/download/18053/15216>
- Peña, V. T., & Pirela, M. J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información. Cultura y sociedad* (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Plan Nacional Decenal de Educación. (20 de septiembre de 2007). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Ramírez, G. L., Pérez, M. C., & Lara, V. R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Cooperación* (12), 15-21. <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Ricoy, M. C., & Álvarez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (69). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385
- Rufinocentro. Cultura inclusiva. <https://rufinocentro.edu.co/cultura-inclusiva/>
- Saborío, T. S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, 23 (3), 1-19. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.11>
- Segura, O. (2021). Propuesta de intervención educativa ante los aspectos sociales que repercuten en la formación de los alumnos de educación media superior. *Sociológica (México)*, 36 (102), pp. 263-278, SIS International Research. (s.f.). La Investigación Cuantitativa: ¿Cómo se utiliza? <http://www.sisinternational.com/investigacion-cuantitativa/>
- Zárate, W. (2016). Propuesta de gestión para el diseño e implementación del énfasis curricular en un idioma extranjero (Inglés) en la Institución Educativa La Merced del Municipio de Mosquera [Tesis de magister]. Bogotá: Universidad Libre. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9742/CORREGIDO_FINAL_TESIS_FERNANDO_ZARATE_07-09-16%5B1%5D.pdf?sequence=1

USO DE GENIALLY PARA RETROALIMENTAR A ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE ICA

Use of genially to provide feedback to students of a private university in Ica

Guillermo Romani Pillpe

IESP Público Juan XXIII

gromanipillpe@ispjuanxxiii.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6417-9845>

Keila Soledad Macedo Inca

Universidad Nacional San Luis Gonzaga

20155592@unica.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1457-370X>

Recibido: 31-01-2024 / Aceptado: 06-03-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

El propósito de este estudio fue mejorar la retroalimentación de los estudiantes de una universidad privada utilizando la plataforma Genially. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental que incluyó un grupo experimental compuesto por 24 estudiantes y un grupo control con 23 estudiantes. El estudio se enmarcó en un nivel experimental y de tipo aplicado. Para medir la variable de retroalimentación, se utilizó un cuestionario administrado a ambos grupos. La validez del instrumento se aseguró mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y el índice V de Aiken. Los resultados permitieron comparar las medias obtenidas en el pretest y el postest. En el pretest, la media fue de 28.85%, mientras que en el postest aumentó significativamente a 50.26%. Estos resultados indican que el uso de Genially logró mejorar significativamente la retroalimentación de los estudiantes en la Universidad Privada de Ica. Por lo tanto, se concluye que la implementación de esta herramienta tecnológica puede ser efectiva para optimizar el proceso de retroalimentación educativa en contextos universitarios.

Palabras clave: Genially, retroalimentación, digital, universidad, COVID-19.

Abstrac

The purpose of this study was to improve student feedback at a private university using the Genially platform. The methodology used was a quantitative approach, with a quasi-experimental design that included an experimental group composed of 24 students

and a control group with 23 students. The study was framed at an experimental and applied level. To measure the feedback variable, a questionnaire administered to both groups was used. The validity of the instrument is ensured by Cronbach's Alpha coefficient and Aiken's V index. The results allowed us to compare the means obtained in the pretest and the posttest. In the pretest, the means were 28.85%, while in the posttest they increased significantly to 50.26%. These results indicate that the use of Genially managed to significantly improve student feedback at the private university of Ica. Therefore, it is concluded that the implementation of this technological tool can be effective to optimize the educational feedback process in university contexts.

Keywords: Genially, feedback, digital, university, COVID-19.

Introducción

La génesis de esta investigación surge de la búsqueda de metodologías activas que permitan retroalimentar a los estudiantes en el nivel superior. Una alternativa que surgió a partir de la disrupción, producto de la pandemia COVID-19; fue la retroalimentación con Genially siendo relevante en tiempos de pandemia, donde el aprendizaje a distancia ha sido la norma. Los docentes pudieron crear presentaciones y compartirlos en línea, permitiendo que los estudiantes accedan a ellos en cualquier momento y desde cualquier dispositivo móvil. A partir de ello, se realizó una búsqueda bibliográfica en los principales repositorios —Scopus, Scielo y EBSCO—, determinando la poca aplicación en el Perú de la herramienta online Genially. En tal sentido, la propuesta del uso de Genially para mejorar la retroalimentación en estudiantes de una Universidad Privada de Ica.

A nivel mundial, numerosos investigadores han aplicado Genially en el campo de la educación, como Cabrera-Solano (2022), Domínguez-Santos et al. (2022), De Souza & Kasseboehmer (2022), y Bajeri & Radzwan (2022), quienes han comparado esta herramienta online para mejorar diversas habilidades, incluyendo lectura, escritura y habilidades comunicativas, como lo demuestra el estudio de Azizah et al. (2021) que utilizó Genially para potenciar la habilidad comunicativa mediante la creación de infografías y salas digitales en WhatsApp para estudiantes de secundaria. En el contexto peruano, Villarreal Montenegro (2019) documentó experiencias en una universidad privada donde Genially fue utilizado para gamificar la enseñanza del curso de redacción. Estas diversas aplicaciones han establecido dimensiones clave mediante informes

computacionales, evidenciando el potencial de Genially para transformar la experiencia educativa a nivel mundial.

Durante la pandemia de COVID-19, los procesos de motivación y retroalimentación adquirieron una importancia vital en el ámbito educativo. La retroalimentación, proporcionada de manera individual y grupal, abarcó modalidades como la oral, escrita, no verbal, mediante video y audio, todas destinadas a mejorar el aprendizaje. Se enfocó en identificar áreas de mejora y ofrecer estrategias claras para abordarlas, involucrando tanto la autoevaluación como la evaluación por pares. La retroalimentación detallada y frecuente por parte de los docentes no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también contribuyó al desarrollo emocional y social de los estudiantes. Además, se reconoció la importancia de brindar tiempo para que los estudiantes procesen y apliquen la retroalimentación recibida, lo que facilita el desarrollo de habilidades críticas y promueve el crecimiento continuo. En resumen, estos procesos demostraron ser esenciales para mantener y mejorar la calidad del aprendizaje durante la crisis, destacando la necesidad de continuar integrándolos como parte integral de la educación postpandemia.

Se destaca la contribución de distintos investigadores a nivel internacional que han aplicado y replicado estudios sobre los procesos formativos durante la pandemia de COVID-19. Lemarie Oyarzún et al. (2022) proporcionan perspectivas sobre el proceso formativo de estudiantes universitarios en Chile durante la pandemia, resaltando las acciones implementadas y las instrucciones claras. Asimismo, Leiva-Guerrero et al. (2022) abordan el tema de la retroalimentación de aprendizajes en instituciones públicas en el contexto del SARS-CoV-2, enfatizando en modelos formativos integrados y métodos de análisis-síntesis, como lo expone Mollo Flores et al. (2022). En síntesis, se observa que la retroalimentación se distingue por ayudar a los estudiantes a aprovechar los comentarios, resultados de aprendizaje y los criterios de calificación, destacando su importancia en el contexto educativo actual.

Tabla 1
Variable dependiente

Variable	Dimensión
Retroalimentación	Proceso (Formativo)
	Producto (Sumativo)

Nota. Retroalimentación efectiva a través de medios virtuales (PUCP, 2020)

En este sentido, el objetivo general de este estudio es mejorar la retroalimentación de los estudiantes de una universidad privada con el uso del Genially.

Metodología

El enfoque utilizado fue cuantitativo; (Chávez & Sevillano, 2021), porque, explica y predice los fenómenos investigados. Diseño, cuasiexperimental consiste en la escogencia de los grupos —grupo experimental (24) y grupo control (23)— (Chávez & Sevillano, 2021); nivel experimental y de tipo aplicada. Para medir la variable de retroalimentación se utilizó el siguiente insumo, cuestionario aplicado a los dos grupos. Además de validar el instrumento (Ñaupás, et al, 2019).

Las actividades se desarrollaron el ciclo académico 2022-2. El modelo híbrido propuesto por la institución; permitió que en el curso de Taller de Comunicación Escrita se inicie presentando la propuesta de investigación. Además, de su vínculo con su formación profesional. La propuesta curricular a través del sílabo propuesto en 16 sesiones, permitió presentar el consentimiento informado.

Luego, de cada actividad, se procedió a retroalimentar por medios virtuales. Inicialmente, por medio del aula virtual —Moodle—, brindando retroalimentación efectiva; por medio de comentarios de textos. Es importante colocar una rúbrica de evaluación. Al mismo tiempo. La videotelefonía Zoom, Aprovechar un momento de nuestras sesiones sincrónicas para brindar retroalimentación de evaluaciones o trabajos. Brindar retroalimentación de los trabajos en grupo en las salas grupales.

El estudio experimental —dos grupos—. Los insumos utilizados fueron dos cuestionarios aplicados al grupo experimental y un cuestionario aplicado al grupo control. En ambos casos —pretest y postest—, para construir los instrumentos se utilizó categorías de bueno, regular y deficiente.

Población y Muestra

Grupo experimental psicología (24) y grupo control (23)

Validez coeficiente V de Aiken:

$$V = \frac{S}{N((C - 1))}$$

Nota. Formula: S= Suma; N: N° de jueces; C: N° de alternativas mejorar el instrumento.

En la tabla, indica que la validación de los instrumentos a través de tres expertos; en términos de pertinencia, relevancia y claridad. En primer lugar, en cuanto a claridad, los jurados calificaron con 0.85 y 0.95 (cuestionario 1) y 0.86 y 0.86 (cuestionario 2) respectivamente, calificando como bastante claro. En segundo lugar, los jurados lo calificaron el primer instrumento (0.85 y 0.95) y el segundo (0.86 y 0.86), considerándolos bastante claro. En tercer lugar, en cuanto a la pertinencia consideraron que el instrumento aborda adecuadamente el tema (0.76 y 0.96). En resumen, el instrumento se considerado pertinente y confiable por los expertos en cuanto a la pertinencia, relevancia y claridad.

Tabla 3
Juicio de expertos

Expertos	Claridad		Pertinencia		Relevancia		V de Aiken		Alfa de Cronbach	
	C1*	C2**	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Jurado 1	0.65	0.76	0.86	0.74	0.89	0.63	0.8	0.71	0.78	0.86
Jurado 2	0.85	0.86	0.76	0.91	0.86	0.89	0.823	0.88	0.81	0.79
Jurado 3	0.95	0.86	0.96	0.95	0.87	0.9	0.926	0.90	0.93	0.78

Nota. Cuestionario 1*; cuestionario 2*

Tabla
Alfa de Cronbach

$$\sigma = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Nota. Donde los valores son: σ Alfa de Cronbach; K = Número de ítems; V_i = Varianza de cada ítem y V_t = Varianza del total.

Resultados

En la tabla 4, se indica que los resultados del grupo experimental y del grupo control en un estudio que evaluó el uso del Genially para retroalimentar a estudiantes de una universidad privada. Los participantes se dividieron en dos grupos y se midió su desempeño en un pretest y postest. El grupo experimental, se observó que el porcentaje de participantes una calificación de bueno en el postest aumentó significativamente en contraste con el pretest 8.7% al 52.2%. También se observó una disminución en el porcentaje de participantes con calificación deficiente (de 47.8% al 8,7%). En el grupo control, el porcentaje de participantes son calificación buena aumentó ligeramente, de 26.15 al 39.1”, mientras que el porcentaje de participantes con calificación deficiente se mantuvo constante en el 47.8%.

Tabla 4
Resultados grupo experimental y grupo control

Retroali- mentar	Grupo experimental				Grupo control			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f*	%**	f	%	f	%	F	%
Bueno	2	8,7	12	52,2	6	26,1	9	39,1
Regular	10	43,5	9	39,1	6	26,1	7	30,4
Deficiente	11	47,8	2	8,7	11	47,8	7	30,4
Total	23	100%	23	100%	23	100%	23	100%

Nota. f*: frecuencia. %** Porcentaje

En la tabla 4, se evidencia que el $p = 0,001$ es menor que el valor de significancia $0,05$; lo cual significa, que rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 . Los resultados sugieren que la intervención en la retroalimentación tuvo un efecto positivo en la producción de textos en el grupo experimental en relación al grupo control.

Contrastación de hipótesis

Prueba estadística, determinó que existe normalidad, decidiendo trabajar con prueba paramétrica T de Student para muestras independientes.

H_1 : Al aplicar el Genially se logra mejorar la retroalimentación a estudiantes de una universidad privada de Ica – 2023

H_0 : Al aplicar el Genially no se logra mejorar la retroalimentación a estudiantes de una universidad privada de Ica – 2023

Tabla 5
Análisis descriptivo pretest - postest

Grupo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	Z	Sig. (bilateral)
Pretest	46	28,85	9,750	1,438	-7,989	,000
Postest	46	50,26	15,343	2,262		,000

En la tabla 5, se presenta la prueba de T de Student para muestras independientes, que compara las medias de ambos grupos. El valor T obtenido es de $7,989$, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa entre medias de pretest y postest. El valor p es menor a $0,05$, lo que significa que existe una diferencia estadísticamente significativa, lo que sugiere que ha habido un cambio significativo en la variable medida después del programa interventor.

Discusión

Los hallazgos significan que es importante reflexionar sobre cómo esta herramienta puede ayudar a los docentes a crear experiencias educativas más interactivas y efectivas. Sin embargo, también se deben considerar los desafíos asociados con el uso de nuevas tecnologías.

La evidencia presentada indica que el uso de Genially como herramienta de retroalimentación ha tenido un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes de una universidad, esto coincide con lo hallado por Lemarie Oyarzún et al. (2022) quienes lo implementaron como ayuda técnica de la plataforma Moodle para retroalimentación; que —al igual que la presente investigación— proponen que puede ser beneficioso para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, es importante examinar en detalle los mecanismos que subyacen a este efecto y considerar posibles limitaciones, como lo hicieron notar Leiva-Guerrero et al. (2022) sugiere una mayor profundización y acercamiento a los elementos vinculados como recursos pedagógicos en el monitoreo de aprendizajes.

Además, Genially contribuye a mejorar la comprensión de los contenidos y la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes. Como lo hace notar en su artículo Mollo Flores et al., (2022). Quienes consideran que es importante el contexto en el que se aplica el Genially como herramienta de retroalimentación. Por último, es necesario evaluar los posibles desafíos en la implementación de Genially como herramienta de retroalimentación: la creación de contenido, el tiempo, métodos de evaluación, que garanticen una adecuada capacitación a los docentes y estudiantes para el uso efectivo. Finalmente se deben difundir los hallazgos, la evaluación presentada indica que el uso del Genially como herramienta de retroalimentación puede mejorar el desempeño de los estudiantes universitarios. Sin embargo, es necesario investigaciones adicionales para comprender mejor los mecanismos subyacentes a este efecto y considerar posibles limitaciones o desafíos en la aplicación de la herramienta.

Conclusiones

En conclusión, los resultados sugieren que el uso del Genially como herramienta de retroalimentación tuvo un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes del grupo experimental en comparación con el grupo control. El grupo experimental mostró una mejora significativa en sus calificaciones de bueno y una disminución en los participantes que obtuvieron una calificación deficiente. Además, la prueba de T de Student

para muestras independientes mostró una diferencia estadísticamente significativa en las medias de pretest y posttest, lo que indicó que la intervención tuvo un efecto significativo en el desempeño de los estudiantes. A partir de ello se concluye que como herramienta de retroalimentación uso del Genially como herramienta de retroalimentación puede ser beneficioso para mejorar el desempeño de los estudiantes universitarios.

Referencias

- Azizah, D. N., Rustaman, N. Y., & Rusyati, L. (2021). Enhancing students' communication skill by creating infographics using Genially in learning climate change. 1806(1). Scopus. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012129>
- Bajeri, N. E., & Radzwan, A. (2022). The Development of an Optic Learning Module Using Genially and Its Usability from the Perspective of Physics Undergraduates in Sultan Idris Education University Perak. 2309(1). Scopus. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2309/1/012055>
- Cabrera-Solano, P. (2022). Game-Based Learning in Higher Education: The Pedagogical Effect of Genially Games in English as a Foreign Language Instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719-729. Scopus. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.719>
- Castillo-Cuesta, L. (2022). Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 340-354. Scopus. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19>
- Chávez, D. A., & Sevillano, L. M. C. (2021). Investigar y escribir con APA 7. Ediciones de la U.
- Chávez, D. A., & Sevillano, L. M. C. (2022). La tesis: mitos y errores. Ediciones de la UPC
- De Souza, R. T. M. P., & Kasseboehmer, A. C. (2022). The Thalidomide Mystery: A Digital Escape Room Using Genially and WhatsApp for High School Students. *Journal of Chemical Education*, 99(2), 1132-1139. Scopus. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00955>
- Domínguez-Santos, S., Muñoz-Martínez, Y., García-Laborda, J., & Serrano, M. R. C. (2022). Technology-mediated Active methodologies for professional skills in a special professional programme. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(4), 1106-1119. Scopus. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7646>
- Leiva-Guerrero, M. V., Sanhueza-Mansilla, J. I., Soto-Calderón, M. P., Muñoz-Lameles, M. E., Leiva-Guerrero, M. V., Sanhueza-Mansilla, J. I., Soto-Calderón, M. P., & Muñoz-Lameles, M. E. (2022). Monitoreo de aprendizajes en escuelas públicas chilenas en contexto COVID-19. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(1), 89-102. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07>
- Lemarie Oyarzún, F. R., Molina Venegas, L. A., Romero González, M. B., Haase Thiers, M. A., Valenzuela Henríquez, F. I., Lemarie Oyarzún, F. R., Molina Venegas, L. A., Romero González, M. B., Haase Thiers, M. A., & Valenzuela Henríquez, F. I. (2022). Continuidad del proceso formativo en Pandemia. Experiencia estudiantil en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 165-196. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48716>
- Mollo Flores, M. E., Deroncele Acosta, A., Mollo Flores, M. E., & Deroncele Acosta, A. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2019). 4.1. El Método científico. *Metodología de la Investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la 1tesis*, 29, 171.
- PUCP (Director). (2020, mayo 21). Microtaller: Retroalimentación efectiva a través de medios virtuales. <https://www.youtube.com/watch?v=wgU60TQPkw>
- Villarreal Montenegro, Y. (2019). Gamificación con uso de Genially, en la asignatura Matemática Básica en estudiantes de economía de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

EFECTOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS

(Effects of the COVID-19 pandemic on deaf college students)

Rosalina Mendoza Olea

rosalina.mendoza@uaem.edu.mx
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
<https://orcid.org/0000-0002-9198-4337>

Erika Egleontina Barrios González

erika.barrios.gonzalez@gmail.com
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
<https://orcid.org/0000-0001-6214-0779>

Alondra Marina Álvarez Rebolledo

alondra.alvarez@cresgro.edu.mx
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
<https://orcid.org/0000-0002-3858-668X>

Recibido: 11-02-2024

Aceptado: 09-07-2024

Publicado: 31-07-2024

Resumen

La pandemia por COVID-19 tuvo un fuerte impacto en la educación, especialmente en las poblaciones vulnerables, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad. El objetivo de la presente investigación fue identificar y describir el efecto de la pandemia por COVID-19 en el contexto educativo, emocional y social de los estudiantes universitarios sordos. El enfoque de esta investigación fue de tipo cualitativo, con un diseño fenomenológico. Los participantes fueron siete universitarios sordos (seis hombres y una mujer). La recolección de datos fue a través de una entrevista individual con ayuda de un intérprete, se abordaron las áreas: educativa, emocional y social. Los resultados indicaron barreras de aprendizaje, comunicación y acceso a información; no obstante, recibieron apoyo por parte de su familia y de algunos compañeros e intérpretes. Como conclusión, a pesar de que ambas instituciones cuentan con programas de inclusión, se observaron dificultades por parte de docentes y compañeros para poder lograr su inclusión. La permanencia de los estudiantes dependió más de características individuales, que del apoyo institucional.

Palabras clave/ keywords: estudiantes sordos; inclusión educativa; pandemia; universitarios (deaf students; educational inclusion; pandemic; university students)

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a significant impact on education, particularly affect-

ing vulnerable populations, such as students with disabilities. The objective of this research was to identify and describe the effects of the COVID-19 pandemic on the educational, emotional, and social experiences of deaf university students. The research focused on qualitative methods, utilizing a phenomenological design. The study included seven participants, consisting of six men and one woman, all of whom were deaf university students. Data was collected through individual interviews conducted with the assistance of an interpreter, addressing three main areas: education, emotions, and social interactions. The findings revealed various barriers to learning, communication, and access to information. However, the participants reported receiving support from their families, select colleagues, and interpreters. In conclusion, despite the presence of inclusion programs at the institutions studied, difficulties were observed in terms of achieving full inclusion due to challenges faced by teachers and fellow students. The students' ability to thrive was found to depend more on individual characteristics rather than institutional support.

Introducción

La pandemia por COVID-19 obligó a los estudiantes a tomar clases desde casa. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a muchos estudiantes este cambio de modalidad significó un obstáculo más, tal es el caso de los estudiantes con discapacidad debido a las normas sociales y prejuicios en torno a la discapacidad (UNESCO, 2020). Se percibe que esta población tiene mayor riesgo de rezago educativo aunque no existan datos que nos permita conocer su acceso a internet o a una computadora (M. L. Robles & M. Robles, 2020) ni estadísticas a nivel regional que muestre la cantidad de alumnos con discapacidad que fueron afectados (Meresman & Ullman, 2020), es más visible su vulnerabilidad por la demanda de nuevos gastos, estrés, mayor demanda de tiempo y esfuerzo en comparación con los alumnos sin discapacidad (Pérez & Moreno, 2020). Al respecto Peña y Brogna (2020), consideraron que el confinamiento por COVID-19 representó una exclusión para los estudiantes con discapacidad debido a su desconocimiento de aplicaciones y softwares de acceso a contenidos educativos, por la ausencia de equipo y tecnología en los hogares para tomar clases virtuales y por la falta de formación docente en diseñar el material adecuado a estos estudiantes. Varela (2022) muestra en su investigación con docentes de nivel medio superior y superior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que el 43 % de los participantes evaluaron con un nivel bajo su dinámica de enseñanza para promover el aprendizaje en estudiantes con pro-

blemas de audición, visuales y/o motoras durante el confinamiento.

En atención educativa a estudiantes sordos, Espinoza (2021) mostró que el 32 % de los encuestados refieren que los docentes casi nunca están preparados para dar clases a dichos estudiantes, además de que el 36 % indicó que casi siempre los estudiantes sordos presentan dificultades para aprender y retener información durante las clases virtuales, por lo que el 56 % sugiere que es mejor usar recursos didácticos para facilitar la comprensión visual de los estudiantes sordos; en relación a ello, el docente al presentar mayor dificultad en el momento de interactuar y trabajar con un grupo inclusivo puede llevarle a tomar una actitud antipática (Ortiz, 2018).

Sobre la adaptación a la enseñanza virtual, en una investigación de la materia de interpretación en Lengua de Signos Españolas (LSE) se aplicó un análisis DAFO a estudiantes universitarios del cual participó un estudiante con sordera y una con dislexia. De los resultados más significativos, los alumnos identificaron como debilidad la inadaptación a la plataforma de videoconferencia Blackboard Collaborate debido a que no se ajusta a sus necesidades a la hora de interpretar en LSE especialmente por el número de ventanas simultáneas ya que ellos utilizan una lengua visogestual; el feedback con el profesor a la hora de interpretar con varios alumnos al mismo tiempo lo consideraron como debilidad por la nula interacción cara a cara; así mismo consideraron como amenaza la evaluación a distancia por fallas técnicas y de internet que se presentaron, provocándoles estrés y menor concentración, lo que repercutió en sus resultados (González, 2020a).

González (2020b) en su investigación con estudiantes sordos de España, la población estudiada sugirió disponer de los documentos originales para tener la terminología correcta al momento de realizar un examen ya que la teoría no siempre coincide con lo signado, de esta forma tener mejor rendimiento académico y calificaciones favorables, también recomendaron, se generen recursos didácticos y pruebas de evaluación, el cual tomen en cuenta sus competencias lingüísticas. El autor citado señala como problemática las clases virtuales en los estudiantes sordos, al no permitir mayor participación ni externar dudas directamente con el docente, como la escasa interacción con sus compañeros a través de LSE.

La importancia de que esta población estudiantil reciba clases interpretadas en su lengua materna, esto es en su Lengua de Señas acorde a su nacionalidad, resi-

de en que no todos los alumnos sordos logran adquirir índices óptimos de competencia lectora, dado que no cuentan con competencias lingüísticas de su país; tanto es así que se pueden apreciar errores en la forma y contenido de la lengua al momento de expresarla como escribirla debido a que su lengua materna tiene su estructura gramatical que no corresponde con las “reglas” del español escrito, por ejemplo, (Valladares, 2019). Para establecer una comunicación efectiva con estos alumnos, es imprescindible la función del intérprete, o en su caso algún familiar o amigo que sirva como puente de comunicación, en especial cuando el profesional no cuenta con la formación o herramientas que le ayuden a fomentar la inclusión (Gomes et al. 2009, citado en Flores et al. 2022).

Ante la ya existente discriminación a la comunidad Sorda, se considera que el cambio a modalidad virtual también causó efecto en el contexto emocional de los estudiantes sordos, siendo imposible tomar clases desde casa que, con la misma motivación y atención tomadas en el salón de clases, ya que no se genera un aprendizaje adecuado (Moreno, 2020). En tal sentido, Castillo et al. (2019) dieron a conocer que, frente a la exclusión social las personas Sordas perciben discriminación y barreras de comunicación, del 75.7 % de los casos estudiados denotaron emociones negativas o de insatisfacción (indignación, ofensa y decepción); ante las barreras de comunicación tienden a aislarse y a facilitar la aparición de problemas psicológicos (depresión, ansiedad, insomnio, estrés, ideas paranoides y sensibilidad interpersonal). Concluyeron que este hecho de exclusión y barreras en la comunicación por igual impacta en el ámbito educativo como consecuencia de educación con el oralismo, y no con el uso de la lengua de señas.

No obstante, pese a las diferentes dificultades educativas y emocionales con que muchos de los estudiantes se encontraron, algunos lograron implementar estrategias de afrontamiento; Mella et al. (2020) encontraron que el afrontamiento activo, el uso del apoyo emocional, el humor, la religión y la autculpa se asociaron con el bienestar de los participantes con afección crónica y discapacidad después de controlar las características demográficas y psicológicas.

Teniendo en cuenta las dificultades mencionadas derivadas de la pandemia por COVID-19, se interesó investigar el efecto de la pandemia por COVID-19 en estudiantes sordos de educación superior del Estado de Morelos, México, empleando herramientas que actualmente ofrecen diversas aplicaciones y/o plataformas digitales. Salgado (2007), plantea que hoy en día las tecnologías de la información y comunicación

(TIC) proporcionan nuevas formas de investigación, recolección, almacenamiento, análisis y presentación de datos.

El objetivo de la presente investigación fue identificar y describir el efecto de la pandemia por COVID-19 en el contexto educativo, emocional y social de los estudiantes sordos que estudian el nivel superior en el estado de Morelos, México. Pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál fue el efecto de la pandemia por COVID-19 en el contexto educativo, emocional y social de los estudiantes universitarios sordos?

Método

Diseño de investigación.

El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico. Según Duque y Aristizábal (2019) el análisis fenomenológico interpretativo (AFI), es un enfoque de investigación cualitativo, que pretende entender, analizar y describir una conducta a partir de un hecho social.

Contexto

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ubicada en Morelos, México, cuenta con 8 escuelas preparatorias, 16 escuelas de estudios superiores, 17 facultades, 12 centros de investigación y 3 institutos; durante el ciclo escolar 2020-2021 el número de matrículas a nivel licenciatura fue de 29, 683 (UAEM, 2022). En mayo 2013 se creó el Programa Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo fue planear, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción para brindar condiciones óptimas que ejerzan el derecho a la educación (UAEM, 2013).

En 2014, modificaron el nombre por Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, para junio 2019, pasó a ser unidad dependiente de la rectoría; su función como unidad inicia durante el ingreso brindando asesoría a la Dirección General de Servicios Escolares para el diseño y aplicación de ajustes razonables y ayudas técnicas, durante la permanencia del estudiante; entre sus funciones son asesorar y capacitar al personal docente, dar seguimiento académico para identificar necesidades de aprendizaje de los estudiantes por medio del docente (UAEM, 2020). De acuerdo con Álvarez (2020) la UAEM es una de las pocas universidades públicas que cuenta con un *Programa de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad*, en este programa se incluyó a personas con discapacidad auditiva.

La otra universidad que participó en el estudio fue la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ), en el año 2004 cuando se implementa el primer programa de educación incluyente en las Universidad Tecnológicas, siendo la UT de Santa Catarina de Monterrey Nuevo León la iniciadora. La misión del programa consiste en motivar el incremento de la inclusión educativa y laboral para las personas con discapacidad a fin de constituir un precedente serio y de calidad. Dentro de las funciones del programa para atender a estudiantes sordos, se encuentra la función de facilitar intérpretes (UTEZ, 2023).

Participantes

La muestra fue por conveniencia, es decir, se eligió una población con facilidad de acceso; participaron un total de siete estudiantes sordos, la edad promedio fue de 25.8, cuatro estudiantes se graduaron en el año 2021 y su último semestre fue por modalidad virtual (véase tabla 1).

Tabla 1
Participantes

Sexo	Universidad		Licenciatura		
	UAEM	UTEZ	Artes	Diseño digital	Arquitectura
Hombres	5	1	2	1	3
Mujeres	1		1		

Instrumento

Para la recolección de datos se diseñó el guion de entrevista basado en la revisión de la literatura especialmente en las dimensiones de Varela, 2022; Castillo et al. 2019 y González, 2020b. El guion puede verse en la tabla 2. El instrumento fue validado por juicio de dos expertos en el área de investigación, educación y atención a la diversidad, y por un pilotaje con tres estudiantes sordos.

Tabla 2
Guion de entrevista

Dimensiones	Categorías
Educativo	Diseño instruccional
	Modelos
	Adecuaciones
	Técnicas de seguimiento
	Mecanismos de evaluación
	Autoconcepto
	Autocuidado

Social	Autonomía
	Autorregulación
	Familiar
	Docentes
	Compañeros
	Amigos

Procedimiento

Primero se diseñó el anteproyecto y se obtuvo la aprobación del Programa de Investigación. Posteriormente, se contactó a cada uno de los participantes a través de medios electrónicos, debido al contexto de la pandemia; se les invitó a participar en la investigación, se les explicó el objetivo de la investigación y a los que aceptaron se les hizo llegar el consentimiento informado. Una vez aceptada la invitación, las entrevistas se realizaron con la plataforma Zoom y con ayuda de un intérprete. La duración aproximada por entrevista fue de una hora y fueron grabadas con el permiso de los participantes para facilitar la transcripción. Finalmente se realizó el análisis de los resultados mediante una matriz de datos generada en Excel y se redactó el informe.

Resultados

Dimensión 1. Educativo

1.1 Diseño instruccional

Del total de los participantes seis refirieron tener al menos una dificultad con el diseño instruccional implementado por el docente, por ejemplo: que solo lean las diapositivas, no explican los temas de forma clara y falta de estrategias didácticas; ocasionando que el estudiante se aburriera o no entendiera. Tres participantes refirieron que cada maestro implementó su diseño instruccional en relación a la materia impartida.

“Dependía del maestro de cada materia, por ejemplo, cuando había dos, tres horas seguidas, el maestro hacía pequeñas pausas. Había maestros que se extendían hablando, explicando mucho, me aburría bastante y a veces me quedaba dormido en la clase, no era nada más con el inglés sino con las otras materias de teoría. Por ejemplo, los maestros a veces si presentaban diapositivas, trataban de explicar qué significa esto, aquello, algún concepto y trataban de explicar diferentes cosas mediante una diapositiva, pero como no me gustaba empezaba a cabecear y a quedarme dormido. Como soy muy visual, me gustaba ver las obras de artes que presentaban. También dependía de la presentación, si eran muchas palabras la presentación pues le ponía más atención al intérprete, pero

cuando veía las palabras y al intérprete pues me confundía.” (participante 3).

1.2 Modelos

Esta categoría indica el modelo implementado por el docente y medio por el que aprende el alumno. La muestra total de los participantes refirió que les es más viable aprender por medio de su lengua materna; cinco de ellos saben leer los labios, pero se les dificulta hacerlo a través de una pantalla y que sea de personas desconocidas.

“No, no entiendo, no puedo leer los labios a distancia muy largas, no los puedo ver, de frente y cerquita si sería un poquito más claro, pero ya de lejos una explicación larga o la forma de mover la boca de la persona que no conozco pues sí es como diferente entender el idioma, porque igual hay palabras que no sé cómo se modulan” (participante 4).

Tres de los participantes refirieron aprender con el modelo implementado por los docentes gracias a que les dictaban el tema, aclaraban dudas del mismo o de tareas; sin embargo, cuatro participantes refirieron que les era pesado y aburrido ver al mismo tiempo el intérprete y el maestro hablando durante dos horas de clase, también, al no tener una explicación específica o adaptada a sus necesidades, presentaron mayores dificultades al momento de realizar sus trabajos.

“En la hora de la clase los maestros nos avisaban, por ejemplo, qué se iba a usar, que era muy importante que nosotros revisáramos ese tema con anterioridad por si salía alguna duda podíamos comunicarnos por WhatsApp con los profes, de esa forma teníamos esta comunicación. Al momento de hacer alguna tarea teníamos la facilidad de preguntarle al maestro, pero a veces el maestro explicaba demasiado y dejaba demasiadas cosas, tareas o temas para investigar; entonces de repente le preguntábamos al intérprete que si nos ayudaba a hacer la traducción a lengua de señas para que nosotros ya pudiéramos entender mejor los temas. Había muchas tareas y se me hacía muy difícil hacer todo el envío de correos, tareas, trabajos y hacerlo de forma puntual” (participante 6).

1.3 Adecuaciones

Seis de los participantes refirieron que exámenes, tareas y proyectos fueron los mismos temas e indicaciones para todos los estudiantes, excepto que con los estudiantes sordos adecuaban algunos rubros; por ejemplo, ciertos docentes les explicaban el examen, resolvían

dudas, los integraban en equipos y en tareas buscaban el punto central de lo que pedían esto por las dificultades del español escrito y expresivo que presentan los estudiantes sordos.

“No, el examen es el mismo para todos, para oyentes y sordos; nada más que el examen a veces viene con las preguntas cambiadas como de preguntas aleatorias, pero es el mismo examen para todos. Algunos maestros, no todos, lo que hacen es primero explicar su tema un poco más rápido, dinámico para que algunos oyentes entiendan la clase. A los chicos sordos por lo general nos dan un tiempo antes de terminar la clase para resolvernos dudas, preguntas, explicarnos un poquito más lento el tema con el intérprete, y ya de esta forma ya puedo hacer mis tareas y mis proyectos un poquito más tranquilos porque sé que el maestro me está apoyando en ese aspecto” (participante 7).

1.4 Técnicas de seguimiento

Cinco de los participantes comentaron que pocos maestros dieron seguimiento a su aprendizaje por medio de asesorías privadas en las que el intérprete se conectaba con ellos para explicarles. También les explicaban o resolvían dudas a través de mensajes de WhatsApp. Revisaban sus trabajos y les mandaban correcciones por correo electrónico, así como el envío de justificantes. La retroalimentación más común era sobre el uso del vocabulario. Dos participantes refirieron que hubo maestros que no dieron seguimiento a su aprendizaje, por no aclarar dudas en trabajos, ni en calificaciones con porcentajes bajos, no se interesaron en saber si entendían los temas.

“Algunos maestros si hacen el seguimiento, sí me ayudan, como por ejemplo el maestro que me manda correo, que no tengo una tarea, entonces veo esa ayuda de que el maestro me está avisando las tareas que me hacen falta.” (participante 2).

1.5 Mecanismos de evaluación

El total de la muestra mencionó que algunas veces los evaluaron con exámenes, pero se les dificultaba contestar acertadamente porque estudiaban mucha teoría que no comprendían, por lo que casi siempre les evaluaron con tareas, proyectos o exposiciones. Subían sus trabajos en carpetas de Drive, en las plataformas Teams y Classroom o por correos electrónicos. Consideraron que los profesores no hacían distinción en la evaluación por su discapacidad, son evaluados igual que sus compañeros, sin embargo, en ocasiones provocó que tuvieran un bajo desempeño debido a las inadecuaciones.

Dimensión 2. Emocional

2.1 Autonomía

Seis de los participantes refirieron estudiar para exámenes o presentaciones, aclaraban dudas con los docentes que sentían el apoyo, con el intérprete o con sus compañeros sordos y oyentes. Investigaban el significado de palabras desconocidas, procuraban entregar todas sus actividades en tiempo y forma. Los estudiantes que cursaban la licenciatura de arquitectura practicaban dibujando diseños de casas, trataban de eliminar distracciones; una participante refirió que ante las explicaciones ambiguas que daban sus profesores, buscaba información en otras fuentes.

“Procuraba, por ejemplo, ponerles un poco más de atención, no perderme nada, cuidar que mis trabajos estuvieran en orden al entregarlos, procuraba preguntar mucho, si tenía alguna duda, preguntarles a mis compañeros oyentes que me ayudaran a entender un poquito mejor, me esforzaba porque todo estuviera bien organizado para que el maestro no me dijera nada” (participante 3).

2.2 Autorregulación

Tres participantes refirieron que se enfocaban en estudiar con anticipación los temas que consideraban vendrían en el examen, por ello, de las exposiciones y trabajos en equipos realizaban apuntes de ideas principales; dos participantes comentaron que investigaban los temas de las clases, de lo que querían aprender y de palabras desconocidas, recurrían mucho a YouTube y Google. Cuando exponían, se les facilitaba explicar en relación a imágenes y previamente practicaban el tema con el intérprete.

“Por ejemplo, veía los temas que los maestros se supone tenían que dar y pues ya investigaba un poco más profundo, a veces buscaba en YouTube videos, a veces leía un poco, me esforzaba para entender lo que leía en algunas revistas o artículos y de esa forma me gusta leer para aprender, a veces copiando más que nada los temas que nos tenían que dar y yo investigaba, buscaba esa guía o un lugar, en internet específicamente que me ayudara a entender el tema que se supone estábamos viendo” (participante 5).

2.3 Autoconcepto

Con el cambio de modalidad virtual tres participantes consideraron que su capacidad de aprendizaje fue baja debido a falta de adaptaciones al diseño instruccional; además de que influyeron distractores y se aburrían con mayor facilidad. Dos participantes considera-

ron que su aprendizaje influyó tanto del conocimiento como la forma de enseñar del docente, y también de la materia, sobre todo aquellas que implica mucho el español; solo un participante consideró haber aprendido gracias a la explicación del docente.

“Yo veía las explicaciones de los maestros pero la verdad es que no ponía mucha atención, si me distraía bastante, cuando estábamos en presencial si era de ponerle más atención porque estábamos ahí presentes y lo entendía mejor, pero ahora con las virtuales, si se me hacía más aburrido estar mirando la pantalla y ya después me preocupaba por las tareas porque no había puesto atención, entonces tenía que andar preguntando si tenía alguna duda o algo así al intérprete o a mis compañeros y ya mandarla, pero la verdad si con las clases virtuales ignoraba un poquito las clases, me distraía fácilmente con las clases virtuales entonces aprendí muy poco” (participante 6).

2.4 Autocuidado

Tres de los participantes manifestaron tomar las medidas sanitarias emitidas por el gobierno para cuidarse del virus por COVID-19. La muestra total de los participantes mencionó que ayudan con actividades en el hogar. Como actividades de autocuidado, platicar con su familia o con sus amigos sordos por videollamada, hacer ejercicio y dibujar para regularse emocionalmente. Los participantes mencionaron que leer alguna nota sobre la pandemia les provocaba ansiedad, inclusive un participante mencionó que evitaba mirar las noticias de televisión.

“Pues yo ayudo a mi mamá, a mi papá, en casa a limpiar, a tener ordenada la ropa, tengo las tareas, hacer cosas en el teléfono, ayudar a cuidar a mis perros, a darle de comer del diario y platicar, reír de los chistes, estar alegre y el practicar, hacer unas palabras de memoria, poder ordenar y cosas que no sé, investigar, entender poco a poco el sentido de las cosas nuevas de la licenciatura, de la fotografía y cosas que no podía, que no conocía. Me gusta correr, hacer ejercicio con el cubrebocas y todo eso, para sentirme bien” (participante 4).

Dimensión 3. Social

3.1 Familiar

Cuatro de los participantes mencionaron recibir ayuda de su familia, especialmente de sus mamás, que les asesoraban con alguna materia, explicándoles y brindándoles apoyo emocional. Dos de los participantes refirieron que solo en ocasiones recibieron ayuda de sus hermanos o de su papá para traducirles y explicarles temas que no entendían ya que su familia trabaja o

los veía ocupados; solo un participante mencionó que evitaba pedir ayuda de su familia considerando que la universidad era su responsabilidad.

“Realmente mi familia si me apoyaba y en ocasiones cuando por ejemplo yo tenía algún problema con alguno de los maestros, mi mamá me ayudaba a comunicarme con él, para que el maestro le explicara a mi mamá cuál era la situación que no tenía, por ejemplo, mi porcentaje o también cuando no estaba el intérprete, también mi mamá me ayudaba a comunicarme con la jefa de los intérpretes para preguntar qué había pasado con ellos. Mi mamá sabe las señas básicas, pero de alguna forma me ayudaba. Realmente me sentía muy bien, me sentía tranquilo por la ayuda que recibía por parte de mi familia” (participante 1).

3.2 Docentes

La muestra total de los participantes refirió recibir ayuda de algunos maestros, especialmente aclarando dudas, explicándoles de manera concreta, clara y con ejemplos, les corregían el uso de palabras, les daban facilidades para exponer, por lo que los alumnos agradecen aquellos maestros que les brindaron su apoyo, de igual manera dos participantes destacaron la ayuda del director. No obstante, hubo maestros que se enojaban y no consideraban si el estudiante adquiriría los conocimientos; un participante manifestó que le discriminaron al ignorar su participación aún si prendía la cámara o utilizaba la función de levantar la mano en la plataforma; otra participante mencionó que les presionaban para entregar proyectos sin considerar sus dificultades, lo que era frustrante para ella ya que consideraba su carrera como su futuro y no aprendió lo suficiente.

“La verdad es que había maestros que, si me ayudaban, había cosas que no entendía y me daban conceptos; no solo yo, incluso los alumnos oyentes, había maestros que no los querían, entonces entre nosotros nos explicábamos algunas cosas. A veces pedía el apoyo de alguna tarea, por ejemplo, me decían que tenía que ser igual que todos los oyentes, había maestros que, si me apoyaban, que me iban a calificar de otra manera y otros que no, pero de alguna u otra manera los maestros me apoyaron para poder terminar la carrera, entonces dependía de los maestros. Nos apoyaban, por ejemplo, darnos puntos para las exposiciones, cuando estábamos solo los sordos nos apoyaban dando más facilidades para exponer o a veces nos ponían con los oyentes cuando estaba un poquito más complicado para sacar el trabajo, pero sí hay maestros con los que estoy muy agradecido porque nos hicieron más responsables igual que a los chicos oyentes” (participante 4).

3.3 Compañeros

Cuatro participantes refirieron recibir el apoyo de algunos compañeros oyentes, estos los asesoraban para conectarse a las plataformas de videoconferencias, les explicaban tareas, los integraban a sus equipos de trabajo; igualmente recibieron el apoyo de sus compañeros sordos pasándoles apuntes para estudiar y resolviendo dudas. Por otro lado, tres participantes refirieron que cuando buscaban el apoyo de sus compañeros oyentes, su respuesta fue: no puedo, no tengo tiempo, estoy ocupado, estoy con mi familia o novia. En ocasiones cuando trabajaban en equipo con oyentes, no les asignaban actividades para llevar a cabo el trabajo, por lo que preferían trabajar con sus compañeros sordos. Dos participantes refirieron que les agradaba trabajar con estudiantes oyentes porque los trabajos se hacían en poco tiempo en comparación con los sordos que no sabían o se confundían.

“Sí, mis compañeros me ayudaban cómo, pues depende, a veces por ejemplo les mandaba mensaje preguntándoles dónde me tenía que conectar o dónde tenía que estar o me prestaban los apuntes de su cuaderno; por ejemplo, a veces no le entendía la tarea, entonces preguntaba a mis compañeros por mensaje, me ayudaban, ya cuando el intérprete estuvo pues ya le pedía ayuda a él y así ya me entendía con mis compañeros también porque me gusta mantenerme en comunicación. A veces eran trabajos en equipo, por ejemplo, pedía permiso para estar con mis compañeros oyentes en equipo, entonces a veces me comunicaba hablando o escrito más bien; entonces se me dificultaba esa parte hasta que tuvimos otro intérprete y ya pudimos comunicarnos mejor” (participante 2).

3.4 Amigos

Cuatro de los participantes refirieron que entre amigos sordos se apoyaban para estudiar las exposiciones o exámenes, resolvían dudas de tareas, así mismo se sentían felices al reunirse por videollamada. Solo un participante refirió no recibir ningún tipo de apoyo ya que es el único estudiante sordo en su salón.

“Sí, éramos nosotros dos sordos y un hipoacúsico, los oyentes como a veces también estaban ocupados con muchas tareas y actividades igual que nosotros, a veces entre nosotros los sordos teníamos dudas nos apoyábamos para explicarnos, nos dábamos consejos por ejemplo de la actividad, cómo expresarnos para explicar algo, siempre hubo ese apoyo, por ejemplo el hipoacúsico que era el que mejor entendía las clases y que se podía comunicar con nosotros, pues nos ayudaba mucho a entender cosas o a veces le preguntaba

a mis compañeros oyentes para explicarnos a nosotros y de esa forma nos quedaba un poco más claro, le entendíamos mejor, porque como sabes el español no le entendemos muy bien. Somos amigos, nos ayudamos mucho” (participante 7).

De acuerdo con García y Sánchez (2020) las categorías se consideran un elemento fundamental para el diseño y proceso de una investigación, empero desde que se levanta la información y se analiza pueden surgir categorías emergentes que ayudan a enriquecer y a incrementar los resultados de la investigación metódica (Vives & Hamui, 2021). A continuación, las categorías emergentes halladas en la presente investigación. Categoría emergente.

4.1 Acceso a internet

La muestra total de los participantes presentó dificultades con el internet, al momento de participar se congelaba su vídeo, del docente o del intérprete, las presentaciones no se veían, por lo que no entendían la explicación del maestro y consideraron fue más difícil adaptarse al diálogo o contestar dudas sintiendo mucha presión y cansancio; asimismo al inicio de las clases virtuales no sabían utilizar las plataformas. Se encontró que dos participantes preferían conectarse a sus clases con laptop porque se veía más grande el vídeo del intérprete, para esto pedían prestada alguna, ya que no todos contaban con el equipo necesario.

“Cuando recién había empezado la pandemia fue un poco diferente la dinámica de trabajo, en el sentido de que la tecnología a veces fallaba; el internet se ponía lento, se cortaban las clases, las señas no se apreciaban, el monitor, en este caso yo ocupaba el celular, había muchos problemas técnicos que no me ayudaban a ver la información de manera clara y eso me alarmaba porque por ejemplo mis compañeros oyentes podían escuchar las clases aunque la imagen en este caso se pudiera trabar; en mi caso fue diferente, fue más complicado porque fueron fallas técnicas que ocurrían y que era información que yo perdía en ocasiones” (participante 1).

4.2 Intérprete

El total de la muestra refirió presentar barreras de comunicación y dificultad para comprender tareas o la clase dado que el intérprete llegaba tarde o no llegaba, este no lograban ver a los estudiantes sordos cuando querían participar, en ocasiones no podía atender sus dudas, algunos no tenían el conocimiento necesario en Lengua de Señas Mexicana (LSM) para interpretar las clases o explicaban muy rápido porque el docente ha-

blaba rápido, así que para el estudiante fue difícil ver las señas y escribir al mismo tiempo. Un participante refirió que perdía información porque hubo maestros que no permitieron que el intérprete ingresara a la clase online; también dos participantes comentaron que durante los primeros semestres no tuvieron intérprete, afectando su aprendizaje. Sin embargo, tres de los participantes mencionaron recibir apoyo de sus intérpretes al explicarles con paciencia y amabilidad, les corregía palabras, y explicaban a los estudiantes oyentes y docentes que los sordos necesitaban más ayuda.

“Cuando empezó lo del coronavirus, pues empezamos a usar las nuevas tecnologías de clases virtuales, teníamos el intérprete antes, en las clases virtuales ya teníamos un intérprete, pero ahora con el cambio de clases pues ya había un problema porque a veces el intérprete llegaba tarde o estaba ocupado; entonces el intérprete por ejemplo, no podíamos hacerle preguntas, no podíamos acercarnos a él, con nuestros compañeros oyentes o cuando teníamos que explicar algo no nos entendían porque se necesitaba del intérprete pero a veces era difícil encontrar o la conexión de internet entonces a veces el intérprete estaba muy ocupado y no nos podía atender, entonces si era un problema también el internet, por ejemplo a veces fallaba mucho se iba, también los maestros, por ejemplo, cuando hacían alguna presentación y explicaban a veces nosotros como sordos pues no entendíamos bien.” (participante 5).

4.3 Estado afectivo

Con el cambio que generó la pandemia por COVID-19, seis de los participantes manifestaron emociones de tristeza, enojo y desánimo por no contar con el apoyo de sus maestros y compañeros; miedo por contagiar o contagiarse del virus y preocupación por la economía. Un participante mencionó también sentirse preocupado por los problemas de internet, por aislarse y por las huelgas que se han presentado en su universidad.

“Algunos compañeros si están dispuestos a ayudarme, algunos no, la verdad cuando me ayudan, me hace sentir feliz porque siento ese apoyo, cuando algunos compañeros no me ayudan pues se me dificulta o no le entiendo, no sé por qué no me quieren ayudar. Claro, primero me siento enojado, ya después me hace sentir triste, porque quiero aprender y no tengo el apoyo. Enojo más que nada, por ejemplo, cuando un maestro no me apoya, prefiero hablarlo con el director para que me cambien el maestro” (participante 2).

4.4 Materias

La muestra total de los participantes refirió tener difícil-

tades con materias de inglés, matemáticas y español en escribirlo, leerlo y comprenderlo; en cuanto a sus licenciaturas, filosofía, historia y ética debido al uso de tecnicismos que desconocen el significado.

“Por lo general tengo tres materias que se me dificultan, la primera es el español, la segunda son las matemáticas, pero en este caso dependería del tipo de maestro y la forma de explicar, hay maestros que lo hacen muy sencillo y hay maestros que no. La tercera es la teoría, temas relacionados con teoría a veces se me dificulta porque estamos relacionando lo mismo que tenemos que ver mucho la cuestión del español cuando me piden algún ensayo o cuando me piden algún escrito, obviamente mi escritura no es buena y eso no ayuda para la aprobación de algunos maestros.” (participante 1).

Discusión

En la dimensión educativo se encontró que los estudiantes sordos presentaron dificultades con el diseño implementado por los docentes, esto es reconocido por Peña y Brogna (2020) que refieren que el docente carece de formación para diseñar el material adecuado a estos estudiantes. Teniendo en cuenta que su aprendizaje es con el uso de LSM, se encontró que más de la mitad de la muestra estudiada presentaron dificultades con el modelo de algunos docentes que impartían su clase de forma magistral o no daban una explicación concisa para que el estudiante sordo realizará sus tareas sin dificultad, esto coincide con los resultados de Varela (2022) donde su población estudiada evalúa con un nivel bajo su dinámica de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia; en relación a ello, Valladares (2019) indica que los estudiantes sordos deben recibir clases interpretadas en su lengua materna dado que no todos los sordos cuentan con competencias lingüísticas acorde a su país.

En ocasiones les evaluaban con exámenes, pero se les dificultaba contestar acertadamente debido a la dificultad de comprender la teoría y los conceptos a la hora de traducir; algunos docentes les explicaban el examen o en tareas buscaban el punto central de lo que pedían debido a sus errores gramaticales con el español escrito, pero no utilizaron recursos didácticos y evaluaciones acorde a la competencia lingüística del estudiante sordo, esto es identificado por González (2020b), donde su población refirió que al momento de realizar un examen la teoría no siempre coincidía con lo signado por lo tanto sugiere tomen en cuenta competencias lingüísticas del estudiante sordo. En las técnicas de seguimiento, los resultados reportaron que pocos maestros se interesaron en dar seguimiento a los estudiantes sordos,

incluso un caso comentó que la mitad de sus maestros no le retroalimentaban ni aclaraban el porcentaje bajo de su calificación, al respecto Ortiz (2018) reportó que el docente puede tomar una actitud antipática si se le dificulta trabajar con un grupo inclusivo.

En la dimensión emocional, los resultados indicaron que los estudiantes sordos mostraron autonomía en su aprendizaje, es decir, asumieron responsabilidad entregando actividades en tiempo y forma, indagando mayor información de materias sobre todo de las que no entendían la explicación del profesor, de palabras y aclaraban dudas con quienes les apoyaban. Sus estrategias para aprender fueron recurrir a sitios web como YouTube por la accesibilidad de subtítulos, realizar apuntes de ideas principales de exposiciones y trabajos en equipo, así mismo de relacionar información con imágenes; esto puede indicar la autonomía y autorregulación de estudiantes regulares, sin embargo, como ya se mencionó debido a las dificultades que suelen tener con el español y el uso de tecnicismos, muestran mayor demanda de tiempo y esfuerzo en comparación con los estudiantes oyentes, tal como lo señala Pérez y Moreno (2020).

Los resultados muestran que la capacidad de aprendizaje fue baja debido a las inadaptaciones al diseño instruccional, a la complejidad de algunas materias y por el espacio donde tomaban clases puesto que se distraían o se aburrían con facilidad; similar a lo reportado por Espinoza (2021), que los docentes casi nunca están preparados para dar clases a estudiantes sordos, además de que dichos estudiantes tienden a presentar dificultades en aprender y retener información durante las clases virtuales, también Moreno (2020) mencionó que las clases desde casa no se toman con la misma motivación y atención que se toman en el salón. Así mismo, González (2020a) reconoce que la adaptación de plataformas digitales, las fallas técnicas y de internet puede provocarles estrés y menor concentración, el cual repercute en sus resultados. Ante la situación pandémica, los estudiantes sordos buscaron estrategias para cuidarse, siguiendo las medidas sanitarias, platicar con su familia o amigos sordos por videollamadas, ejercitarse o dibujar para regularse emocionalmente, el cual indica un afrontamiento activo y el uso del apoyo emocional para su bienestar, como lo indica Mella et al. (2020).

Referente a la dimensión social, al igual que Gomes et al. 2009, citado en Flores et al. (2022) se encontró que los familiares, en este caso papás y hermanos de los estudiantes sordos fueron el principal apoyo tanto en lo emocional como en la comunicación a falta de intérprete. La ayuda recibida de algunos docentes, compañe-

ros, amigos sordos y oyentes favoreció el aprendizaje del estudiante sordo; no obstante, hubo estudiantes que percibieron discriminación por parte de algunos docentes y compañeros oyentes, en relación a la escasa ayuda o ignorando su participación para trabajos en equipos, llevando al participante a elegir trabajar con estudiantes sordos; el docente ignoraba la participación del estudiante sordo o no daban seguimiento a su aprendizaje en función a la práctica como futuro laboral, problemática reconocida por Castillo et al. (2019), que frente a la exclusión social y educación con el oralismo, las personas sordas perciben discriminación y barreras de comunicación.

De los datos emergentes, se encontró que los estudiantes sordos presentaron dificultades con el acceso a internet, situación que dificultó la comunicación y el aprendizaje del estudiante; al inicio de las clases virtuales afectó el nulo o escaso conocimiento del uso de plataformas virtuales, así como la inadaptación de estas a las necesidades de los estudiantes sordos. Se encontró dificultad en la comunicación y comprensión de información cuando el intérprete llegaba tarde, no llegaba o el docente no le permitía ingresar, no logran ver la opción de participación de los estudiantes sordos, y algunos no dominaban la LSM.

Se identificó que a los participantes se les dificulta comprender la información de las materias de inglés, matemáticas y aquellas relacionadas con el español al leerlo y escribirlo; el cual debe tomarse en cuenta para planeaciones de modelos y diseño instruccional que además incluyan objetivos cercanos al contexto social laboral. Este hecho de barreras de inclusión laboral debe tomarse en cuenta para futuras investigaciones ya que esto impacta de manera negativa en el autoconcepto de la persona sorda, incluyendo sus emociones. De igual manera, se recomienda conocer la transición de las clases virtuales a presenciales de los estudiantes sordos, así mismo el seguimiento que se le da a los estudiantes egresados, especialmente a las generaciones que les tocó estudiar y realizar prácticas durante la pandemia.

Una limitación de la investigación fue encontrar y recolectar un número mayor de la muestra. Otra limitación fue que la investigadora no dominaba la LSM, aunque intervino el intérprete en las entrevistas, se recomienda para futuras investigaciones que los investigadores manejen la lengua de señas con el fin de evitar sesgos en la interpretación del mensaje.

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 impactó en el aprendizaje

del estudiante sordo a pesar de que ambas instituciones cuentan con programas de inclusión, se observaron dificultades por parte de docentes y compañeros para poder lograr su inclusión. Ante las barreras de comunicación, acceso a información, a las inadapta- ciones al diseño instruccional modelo utilizado por el docente, por fallas de internet y por plataformas no diseñadas a las necesidades de los estudiantes la población presentó mayor dificultad en aprender y realizar actividades complejas.

Mostraron sentimiento de insatisfacción aquellos participantes que percibieron discriminación de docentes y alumnos oyentes, así mismo se encontró mayor esfuerzo, presión y agotamiento; la permanencia de estos estudiantes dependió más de características individuales, que del apoyo institucional. En pro de ello, es viable involucrar la familia, personal administrativo, alumnos oyentes y al intérprete como puente de comunicación con el fin de mejorar la inclusión. Este diseño será efectivo cuando sea acompañado de empatía e interés. Para generar inclusión no basta con educarlos sino también prepararlos para el futuro laboral.

Finalmente se incluyó el apartado sugerencias de los estudiantes sordos con el fin de sensibilizar a la población. Sugieren que haya accesibilidad en la entrega de trabajos y explicación del tema (adaptación curricular), apoyo, compromiso y disponibilidad para enseñarles e integrarlos en equipos de trabajo con estudiantes oyentes y en actividades fuera de clases. Sugieren aprender Lengua de Señas Mexicana para facilitar la comunicación.

Referencias

- Álvarez R. A. M. (2020). *Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la U.A.E.M.* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1528>
- Castillo, A., Sánchez-Gómez, M., & Pedro, A. (2019). Autodeterminación, emociones y exclusión en un blog de personas sordas: mirada cualitativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(4), 1094–1101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0573>
- Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Espinoza, E. I. (2021). *Guía didáctica para el uso de Simuladores de física en lengua de señas que ayude*

- en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Física para estudiantes de primero de bachillerato con discapacidad auditiva de la ciudad de Quito durante la pandemia de Covid-19. Universidad Central del Ecuador. Repositorio institucional. <http://www.ds-pace.uce.edu.ec/handle/25000/24159>
- Flores-Saldaña, M. C., Cruz Aldrete M., Guajardo-Ramos E. y Moreno-Aguirre A. J. (2022). Percepción de inclusión educativa y atención a la salud de personas sordas en México. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 16–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.2>
- García-González, J. R., & Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159–170. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>
- González-Montesino, R. H. (2020a). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 17–31. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>
- González-Montesino, R. H. (2020b). Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. *COVID-19. Educación Inclusiva y Personas Con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de La Teleeducación*, 23, 145–161. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/6157/Barreras_enseñanza_universitaria_confinamiento_COVID19_alumnado_sordo.pdf?sequence=1&rd=003129546073872
- Mella-Morambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, Y., & Del Valle, M. (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 322–333. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.324>
- Meresman, S., & Ullmann, H. (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. *Cepal, Políticas*(237), 1–85. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46278/1/S2000645_es.pdf
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–6. <https://bit.ly/2WNEOBF>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Incluir a los estudiantes con discapacidad en las respuestas educativas a la COVID-19*. <https://www.unesco.org/en/articles/including-learners-disabilities-covid-19-education-responses>
- Ortiz G. M. (2018). *Actitud del docente respecto a la inclusión educativa de estudiantes sordos en la facultad de artes, UAEM* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/479>
- Peña Testa, Claudia Leticia y Brogna, Patricia. (2021). Educación superior, covid-19 y discapacidad: los retos de la universidad nacional autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*, 8(Especial), 342–355. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1019>
- Pérez-Mora, R. y Moreno, C. I. (2021). Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID 19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 147–169. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie8624444>
- Robles Ramos, Ma. L. y Robles. R. M. (2020). Capítulo 6: La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en educación superior. In M. L. Alvarado, M., Rosario, V., y Robles (Ed.), *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México Políticas, prácticas y experiencias* (Amaya edic, pp. 119–137). <https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/dig-educacion-covid.pdf>
- Salgado, A. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*. (2007);13(), 71-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2013). Órgano informativo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2020). *Lineamientos en materia de ajustes razonables y ayudas técnicas para personas con discapacidad que aspiran a ingresar, revalidar, o solicitar equivalencia de estudios de tipo medio superior y licenciatura que se imparten en la UAEM*. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/unidad-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/files/LINEAMIENTOS.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2022). Órgano Informativo Universitario-Modelo Universitario. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/>
- Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos. (2023). *Programa de Educación Superior Incluyente*. <http://www.utez.edu.mx/index.php/>

programa-de-educacion-superior-incluyente
Valladares, R. M. (2019). *Estudiante sordo: redes de apoyo en la educación superior* [Tesis de Licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio institucional. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5003>
Varela R. E. (2022). *Efecto de una intervención educativa sobre Inclusión y Competencias Digitales en docentes ante el confinamiento por Covid-19* [tesis

de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2725>
Vives-Varela, T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Open Access*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

SATISFACCIÓN LABORAL Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA CETPROS, UGEL AREQUIPA NORTE

(Job satisfaction and educational quality of productive technical education centers CETPROs, UGEL Arequipa Norte)

Mariela Vilma Sarmiento Choque

msarmientoc@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

<https://orcid.org/0000-0003-1490-6025>

Roberto Carlos Marin Samayani

rmarins@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

<https://orcid.org/0009-0000-7421-0981>

Jorge Luis Chiroque Calderón

jchiroque@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

<https://orcid.org/0009-0006-9949-2747>

Recibido: 04-04-2024 / Aceptado: 09-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

La calidad educativa está relacionada a los resultados de aprendizaje, procesos educativos, incluyendo la planificación curricular, la metodología docente y la evaluación del aprendizaje, los recursos humanos y materiales disponibles, siendo un elemento esencial en la educación del país. Así mismo, la satisfacción laboral es un ente primordial para el desarrollo de las actividades. El objetivo de la presente investigación es determinar el nivel de satisfacción laboral y la calidad educativa de los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte. El enfoque adoptado en esta investigación se adhiere a un enfoque no experimental. El diseño de esta investigación se caracteriza por su naturaleza descriptiva, que se enfoca en la descripción de las dos variables específicas. Los resultados revelaron que el 70% de los alumnos encuestados indican una calidad educativa con un nivel alto. Así mismo la satisfacción laboral que califican los docentes de los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte calificó con un 84% un nivel alto, cumpliendo con la expectativa en el ambiente de trabajo, satisfacción intrínseca y remuneración.

Palabras claves: Calidad educativa; Satisfacción Laboral; Centros de Educación Técnico Productiva; UGEL Arequipa Norte.

Abstract

Educational quality is related to learning results, educational processes, including curricular planning, teaching methodology and learning evaluation, available human and

material resources, being an essential element in the country's education. Likewise, job satisfaction is a primary entity for the development of activities. The objective of this research is to determine the level of job satisfaction and educational quality of the CETPROs of the UGEL Arequipa Norte. The approach adopted in this research adheres to a non-experimental approach. The design of this research is characterized by its descriptive nature, which focuses on the description of the two specific variables. The results revealed that 70% of the students surveyed indicate a high level of educational quality. Likewise, the job satisfaction rated by the teachers of the CETPROs of the UGEL Arequipa Norte rated a high level at 84%, meeting expectations in the work environment, intrinsic satisfaction and remuneration.

Keywords: Educational quality; Job Satisfaction; Productive Technical Education Centers; UGEL Arequipa Norte.

Introducción

La educación técnica en el Perú juega un papel fundamental en la formación de capital humano calificado para el mercado laboral. Los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPROs) son instituciones educativas que brindan formación técnico-vocacional a jóvenes y adultos, con el objetivo de prepararlos para el trabajo en diversos sectores productivos.

Vallellano (2019) afirma que la satisfacción laboral es un factor importante que influye en la productividad, el compromiso y la retención de los trabajadores. Los estudios han demostrado que los empleados satisfechos son más productivos, tienen menos absentismo y están más comprometidos con su organización.

La calidad de la educación recibida en los CETPROs puede tener un impacto significativo en la satisfacción laboral de sus egresados. Una educación de calidad puede proporcionar a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para obtener un empleo decente y bien remunerado, lo que a su vez puede conducir a una mayor satisfacción laboral.

A pesar de la importancia de la educación técnica en el Perú y la satisfacción laboral, existe una brecha significativa entre la oferta formativa de los CETPROs y las demandas del mercado laboral. Además, la calidad educativa de los CETPROs ha sido cuestionada en algunos estudios.

Por consiguiente, la calidad educativa consta de dos principios siendo el desarrollo cognitivo del educando

el más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y el desarrollo de los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO], 2014).

Así mismo, la satisfacción laboral en los docentes es un elemento esencial en la calidad educativa, ya que según las emociones, sentimientos y percepciones positivas o negativas que los docentes tienen sobre el trabajo generará un impacto positivo o negativo en la educación de los estudiantes, Robbins & Judge (2013).

En América Latina, el estudio de la educación se presenta como un complejo objeto para su abordaje de manera objetiva y equilibrada. Se requiere tomar en cuenta, de forma compleja, el impacto de factores económicos, especialmente la pobreza, desigualdad y la exclusión social, unida a aspectos de carácter histórico, cultural, demográfico, así como la inversión en el sector y las políticas públicas en la educación; es necesario valorar también los desafíos de la tecnología en los CETPROs y la manifestación que adquieren la formación y superación permanente del personal docente.

En el contexto peruano, la calidad educativa es un tema de vital importancia para el desarrollo del país, es por ello que el Ministerio de Educación (Minedu) ha desarrollado diversas políticas y programas para mejorar la calidad educativa en los últimos años, por consiguiente, la satisfacción laboral de los docentes es un factor importante que puede influir en la calidad educativa. Los docentes que están satisfechos con su trabajo son más propensos a ser motivados, comprometidos y a tener un mejor desempeño en el aula (Day & Gu, 2010).

Según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa ([SINEACE], 2018), la calidad en educación se evidencia en una formación integral y en su contribución al desarrollo, el cual implica una formación no solo en conocimientos sino también humanista, que desarrolla capacidades para ejercer la autonomía, el pensamiento crítico, la participación y la autonomía, Angulo, H.; Angulo, A.; Huamán, L. y Espinoza, J. (2016).

Por lo tanto, los Centros de Educación Técnico Productiva CETPROs juegan un papel crucial en la for-

mación de jóvenes y adultos para el trabajo en diferentes sectores productivos, son instituciones educativas públicas que ofrecen formación técnico-productiva a jóvenes y adultos, su objetivo es preparar a los estudiantes para el trabajo en diferentes sectores productivos y la satisfacción laboral es especialmente importante en los Centros de Educación Técnico Productiva CETPROs, ya que los docentes de estas instituciones tienen un papel crucial en la formación de los futuros trabajadores del país. Los docentes satisfechos con su trabajo son más propensos a ofrecer una formación de calidad que prepare a los estudiantes para el éxito laboral.

En la región Arequipa, la satisfacción laboral de los docentes de los Centros de Educación Técnico Productiva CETPROs es un espacio que carece de investigaciones, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta ¿Cuál es el nivel de satisfacción laboral y la calidad educativa de los Centros de Educación Técnico Productiva de la UGEL Arequipa Norte?, ¿Cuáles son las dimensiones de la satisfacción laboral?, ¿Cuáles son las dimensiones de la calidad educativa de los Centros de Educación Técnico Productiva de la UGEL Arequipa Norte?

Por otro lado, en este documento se plasman los resultados detallados y centrados en la calidad educativa y la satisfacción laboral. De manera que, se describan y analicen las dos variables planteadas.

Finalmente, el trabajo incluye una descripción general de los aspectos más relevantes del tema, luego se incluyen los criterios teóricos que fortalecen la investigación realizada, la metodología menciona los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de la investigación, finalmente se muestran los resultados, conclusiones y recomendaciones.

Metodología

El enfoque adoptado en esta investigación se adhiere a un enfoque no experimental, lo cual implica evitar cualquier tipo de manipulación de las variables involucradas. El diseño de esta investigación se caracteriza por su naturaleza descriptiva, que se enfoca en la descripción de dos variables específicas: i) la calidad educativa de los Centros De Educación Técnico Productiva CETPROs, ii) satisfacción laboral de los docentes del Centros De Educación Técnico Productiva CETPROs. Es fundamental destacar que esta investigación se centra de manera específica en los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte, región de Arequipa, La población de estudio está conformada por todos los docentes y estudiantes de los CETPROs de la

UGEL Arequipa Norte. La muestra estará conformada por una muestra probabilística aleatoria estratificada, considerando a 222 estudiantes y 43 docentes de los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte.

Resultados

En congruencia con los propósitos trazados en el ámbito de la investigación, se exponen los hallazgos obtenidos siguiendo una estructura que tiene en cuenta las interconexiones existentes entre las variables sometidas a análisis. Esta metodología se adopta con el propósito de arrojar luz sobre los distintos patrones de comportamiento identificados en el estudio.

Análisis Descriptivo de Calidad Educativa

En la calidad educativa que se percibe en los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte según los estudiantes está en un nivel promedio alto como detalla el 70%, esto debido a que cuenta con un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, cumplimiento de estándares y el proceso académico establecido en la curricula y, por otro lado, 22% está calificado como regular 22% en la calidad educativa y en el nivel bajo esta 8%.

Tabla 1
Análisis Descriptivo de Calidad Educativa

Niveles	F	%
Bajo	18	8%
Regular	48	22%
Alto	157	70%
Total	223	100%

Análisis Descriptivo de Gestión Institucional

En la gestión institucional que se percibe por los estudiantes de los CETPROs se identifica como alto como detalla 72% al conocer la funcionalidad y organización de su institución en las áreas, misión y visión. Y en el nivel regular considera 24% el conocimiento de la gestión institucional y en bajo 4%.

Tabla 2
Análisis Descriptivo de Gestión Institucional

Dimensiones	F	%
Bajo	10	4%
Regular	53	24%
Alto	160	72%
Total	223	100%

Análisis Descriptivo de Procesos Académicos

En los procesos académicos la percepción por parte de los estudiantes está calificada como alto del 76% para las actividades de formación integral y académica, entrega de exámenes, cultura en la institución e información detallada; mientras que 17% considera como regular y 7% como bajo.

Tabla 3
Análisis Descriptivo de Procesos Académicos

Dimensiones	F	%
Bajo	15	7%
Regular	39	17%
Alto	169	76%
Total	223	100%

Análisis Descriptivo de Servicios Académicos

En la dimensión de servicios de apoyo los estudiantes consideran en un nivel bajo según 57% al no realizar eventos que promuevan la participación y falta de disposición de tecnología avanzada. Y 43% menciona en el nivel alto en que participan en los eventos que se organizan en los CETPROs.

Tabla 4
Análisis Descriptivo de Servicios académicos

Dimensiones	F.	%
Bajo	126	57%
Alto	97	43%
Total	223	100%

Análisis Descriptivo de Resultados e Impacto

En la dimensión de resultados e impacto que logran los CETPROs según los estudiantes consideran en el nivel alto 72% por los convenios que tienen, programa de responsabilidad social y segregación de residuos sólidos. En el nivel regular consideran 19% en el impacto que se logra y 9% menciona como bajo.

Tabla 5
Análisis Descriptivo de Resultados e Impacto

Dimensiones	F.	%
Bajo	19	9%
Regular	43	19%
Alto	161	72%
Total	223	100%

Análisis Descriptivo de Satisfacción Laboral

En la satisfacción laboral que califican los docentes de los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte se determinó como alto, siendo que el 84% cumple con su expectativa en el ambiente de trabajo, remuneración, sin embargo, el 16% consideran como regular no cumpliendo las expectativas.

Tabla 6
Análisis Descriptivo de Satisfacción Laboral

Niveles	F.	%
Bajo	0	0%
Regular	7	16%
Alto	36	84%
Total	43	100%

Análisis descriptivo de la Dimensión supervisión

En la supervisión que ejecuta por parte de los superiores del CETPROs que labora el docente califican en el nivel alto 74% y mientras que 19% como regular en que cumplen con lo mínimo el director para el cumplimiento de sus funciones.

Tabla 7
Análisis Descriptivo de la Dimensión supervisión

Dimensiones	F	%
Bajo	3	7%
Regular	8	19%
Alto	32	74%
Total	43	100%

Análisis descriptivo de la Dimensión Remuneración

En la dimensión remuneración los docentes mencionaron que califican como alto (79.07%) y que están muy acorde en su pago e incentivos que se le brinda; mientras que detallan como regular 16.28% que cumple con lo necesario y como bajo detallaron 4.65%.

Tabla 8*Análisis Descriptivo de la Dimensión remuneración*

Dimensiones	F.	%
Bajo	2	4.65%
Regular	7	16.28%
Alto	34	79.07%
Total	43	100%

Análisis descriptivo de la Dimensión Satisfacción Intrínseca

En la dimensión satisfacción intrínseca que sienten los docentes por su centro laboral mencionaron que están satisfechos 93% y 7% que están insatisfechos y no logran cumplir con sus expectativas.

Tabla 9.

Análisis Descriptivo de Dimensión Satisfacción Intrínseca

Dimensiones	F.	%
Insatisfecho	3	7%
Satisfecho	40	93%
Total	43	100%

Análisis descriptivo de la Dimensión Ambiente Físico

En la dimensión del ambiente físico que proporciona el CETPROs que labora los docentes consideran que están satisfechos según 70% por la iluminación, infraestructura que cuenta y por otro lado están insatisfechos 30%.

Tabla 10*Análisis Descriptivo de la Dimensión Ambiente Físico*

Dimensiones	F	%
Insatisfecho	13	30%
Satisfecho	30	70%
Total	43	100%

Discusión

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que la satisfacción laboral en los docentes presenta un nivel alto generando comodidad y confort con su puesto laboral. A pesar de que se observa una tendencia de nivel regular generando incertidumbre, malestar y descontento lo que va en contra de la premisa de Robbins & Judge (2013) que mencionan que la satisfacción laboral en los docentes es un elemento esencial en la calidad educativa, ya que según las emociones, senti-

mientos y percepciones positivas o negativas que los docentes tienen sobre el trabajo generará un impacto positivo o negativo en la educación de los estudiantes.

En relación al estudio de calidad educativa se determina que una satisfacción laboral alta en los CETPROs es la clave para mejorar la calidad educativa en las dimensiones de gestión institucional, procesos académicos y resultados e impacto, por lo que se concuerda con el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (2013) que indica que la calidad de la educación es una herramienta o instrumento para las personas, por medio del cual se desenvuelve completamente y desarrolla como tal, además con este medio puede progresar y consolidarse como ser humano, contribuyendo al perfeccionamiento de la sociedad, comunicando y cooperando sabiduría y sus principios.

Por consiguiente, según el Ministerio de Educación (2003) emite la Ley 28044, ley General de Educación, señala que la calidad educativa esta dado por el nivel adecuado de formación académica que alcanzarán los individuos para enfrentar los desafíos dentro de la sociedad, por lo tanto, los resultados obtenidos en la investigación cuentan que el 70% de los alumnos encuestados presentan un nivel alto de calidad educativa.

Por otro lado, en los resultados podemos apreciar en la tabla 4 respecto a los servicios académicos, notamos que el 57% de estudiantes cuenta con un nivel bajo, demandando una atención en participación, organización y tecnología de avanzada, esta dimensión es una de las claves para evaluar la variable calidad de servicio educativo, la labor de los docentes y los servicios que ofrece los Centros De Educación Técnico Productiva determina el desarrollo de la sociedad y la labor productiva de los estudiantes.

Así mismo, es importante mencionar que en la dimensión del ambiente físico que proporciona los CETPROs donde laboran los docentes, el 70% consideran que están satisfechos por la iluminación, infraestructura que cuenta, sin embargo, el 30% están insatisfechos, siendo un porcentaje considerable que se debe tomar en cuenta ya que el ambiente o espacio donde se desarrollan o aprenden los estudiantes es elemental para considerar una buena calidad educativa y un buen desempeño docente.

Por consiguiente, se considera que para mejorar la educación en el Perú es importante analizar y describir los factores que intervienen, siendo uno de ellos la satisfacción laboral de los docentes, considerado el ente indispensable para una mejor enseñanza a futu-

ros profesionales, así como estudiantes que cuentan con los espacios, metodologías indispensables para su desarrollo y aprendizaje profesional, generando una sociedad más justa y desarrollada.

En conclusión, esta investigación pone de manifiesto que la calidad educativa y la satisfacción laboral en los CETPROS son elementos importantes las cuales están influenciadas por diversos factores que ejercen un impacto significativo en los resultados educativos y políticas de estado.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue describir los niveles de la calidad educativa y satisfacción laboral de los Centros técnicos productivos de la UGEL Arequipa Norte. Los resultados mostraron una puntuación mayor en los CETPROs de la UGEL Arequipa Norte, el 70% de los estudiantes indican un nivel promedio alto en la calidad educativa esto debido a que cuenta con un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, cumplimiento de estándares y el proceso académico establecido en la curricula sin embargo por otro lado se observó una puntuación ligeramente menor, el 22% calificaron como nivel regular siendo un porcentaje considerable el cual no se siente satisfechos provocando deficiencias en la calidad educativa.

Además, se observó en los niveles de la satisfacción laboral una puntuación mayor, el 84% de los docentes indican un nivel promedio alto, cumpliendo las expectativas en el ambiente de trabajo, remuneración, sin embargo, se observó una puntuación ligeramente menor considerable, el 16% consideran como regular no cumpliendo las expectativas de los docentes, por lo que se enfrenta a los desafíos de mejorar el capital humano.

Finalmente, en relación con el estudio de calidad educativa se determina que una satisfacción laboral alta en los CETPROs es la clave para mejorar la calidad educativa en las dimensiones de gestión institucional, procesos académicos y resultados e impacto.

Referencias

- Angulo, H.; Angulo, A.; Huamán, L. y Espinoza, J. (2016) Propuesta de procesos en un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia* 6(10), 239-259.
- Alegría, M. & Zegarra, R. (2018). Satisfacción laboral y clima organizacional en los docentes de los CETPROs de la provincia de Arequipa. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), 103-118.
- Briones, V. (2020) Incidencia de la calidad educativa en el desempeño docente en procesos de Gestión educativa. Universidad de Guayaquil. [content \(ug.edu.ec\)](http://content.ug.edu.ec)
- Ministerio de Educación. (2023, 29 de marzo). ESCALE. Estadística de la Calidad Educativa. <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-ieee>.
- Muñoz-Cantero, J. M., López-Sánchez, F., & Extremera, N. (2018). The relationship between teacher satisfaction and student achievement: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 73, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.006>.
- Ramírez, P. A. V., Yagual, C. A. R., Suquilanda, R. M. B., González, G. C. D. P., & Zuñiga, R. L. C. (2023). Gestión administrativa y calidad educativa en una institución educativa de Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 949-960. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4448
- Tacusi, Teófilo Fortunato Ccoto. (2023). Desempeño docente en la calidad educativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1361-1373. Epub 06 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.597>
- Tinoco, Angélica Díaz, Lozano, Alicia Lourdes Merino, Ríos, Olga Giovanna Valderrama, Zarazú, Llerme Nuñez, & Sancho, Juana Matilde Cuba. (2022). Satisfacción laboral del docente universitario desde la cultura organizacional. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 258-264. Epub 07 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.333>
- Vergíu, J. (2021). Satisfacción de calidad de servicio en los estudiantes de las Facultades de Ingeniería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Una mirada a través del modelo SERVQUAL. *Búsqueda*, 8(1), e536. <https://doi.org/10.21892/01239813.536>.

MÁS ALLÁ DE LA CONEXIÓN: EVALUACIÓN CUANTITATIVA DE LA CONECTIVIDAD SIGNIFICATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES BAJO EL MODELO A4IA

Beyond Connection: Quantitative Evaluation of Meaningful Connectivity in University Students of social sciences under the A4IA Model

Paulo Enrique Gómez Zanabria

pgomezz@usmp.pe
Universidad San Martín de Porres Filial Sur
<https://orcid.org/0000-0003-0196-5579>

Úrsula Angela Noelia Podestá Sánchez

upodesta@unsa.edu.pe
Universidad Nacional de San Agustín Arequipa
<https://orcid.org/0000-0002-2737-2969>

Manuel Marco Higuera Matos

mhiguera@usmp.pe
Universidad San Martín de Porres Filial Sur
<https://orcid.org/0000-0002-1060-1745>

Erick Armando Lazarte Vera

elazarte@usmp.pe
Universidad San Martín de Porres Filial Sur
<https://orcid.org/0000-0002-5990-603X>

Recibido: 01-05-2024 / Aceptado: 09-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Las tecnologías de la información y comunicación [TIC] requieren de mecanismos eficaces para poder medirse. Objetivo: Medir la conectividad significativa de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Método: Estudio documental con enfoque cuantitativo, basado en la guía de conectividad significativa. Se utilizó la fuente estadística sobre el “Diagnóstico de retorno a la presencialidad, semipresencialidad y/o virtual – Condiciones de Bioseguridad, Administrativos, Docentes y Estudiantes” generada por la Universidad Nacional de San Agustín. Resultados: Se encontró información para los indicadores MC1 y MC2 pero no para los indicadores MC3 y MC4, debido a que estos datos no se tomaron en cuenta. Conclusiones: El servicio de conexión a Internet en los estudiantes de la UNSA aplicando la fórmula de la A4IA obtuvo una ponderación de 73%, en cuanto al indicador MC1. Mientras que para el indicador MC2 el 79% de la ponderación refleja que el dispositivo usado por los estudiantes universitarios fue un Smartphone.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Políticas Públicas, Acceso a la Información, Educación Superior

Summary

Information and communication technologies [TIC] require effective mechanisms to be measured Objective: To measure the significant connectivity of university students from the Faculty of Historical-Social Sciences of the National University of San Agustín de Arequipa. Method: Documentary study with a quantitative approach, based on the significant connectivity guide. The statistical source on the "Diagnosis of return to face-to-face, blended and/or virtual - Biosafety, Administrative, Teachers and Students Conditions" generated by the National University of San Agustín Results: Information was found for indicators MC1 and MC2 but not for the MC3 and MC4 indicators, because these data were not taken into account.

Conclusions: The Internet connection service in UNSA students applying the A4IA formula obtained a weighting of 73%, regarding the MC1 indicator. While for the MC2 indicator, 79% of the weighting reflects that the device used by university students was a Smartphone.

Keywords: Information and Communication Technologies, Public Policy Access to Information, Higher Education

Introducción

El impacto de la pandemia del COVID-19 y el aislamiento social obligatorio han acelerado la transformación digital, produciendo oportunidades y desafíos como el aumento de las desigualdades; es necesario contar con mecanismos de gobernanza adecuados que mitiguen sus efectos negativos (Networked Readiness Index, 2020). Es imprescindible la formulación de políticas públicas diseñadas para atender los problemas de conectividad y reducir la brecha digital promoviendo la universalización de acceso a las TIC (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2020). El avance de la conectividad es relevante para el desarrollo en diversos sectores como: productividad de cultivos (Rocha et al., 2021; Trendov et al., 2019), en educación (Anyá et al., 2021), y en salud (Fuentes et al., 2010; García et al., 2021).

El sector educación durante la pandemia del COVID-19 evidenció las enormes brechas de conectividad y el uso de tecnologías de la información y comunicaciones entre el sector urbano y rural en el Perú (GESTIÓN, 2020) de la misma forma la [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] CEPAL (2020) señala que en Latinoamérica "El 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años de la región vive en hogares que no están conectados a Internet" (pp. 9) lo que representa a 32 millones de niños y niñas en 13

países de América Latina y el Caribe, que no han podido acceder a la educación virtual por la suspensión de labores escolares presenciales dadas como una medida del gobierno para evitar los contagios (DS N° 116-2020-PCM)

En Perú existe una brecha digital entre las diferentes regiones y la capital representada por Lima Metropolitana que cuenta con niveles superiores al resto del país. Para el año 2019, antes de la pandemia, en el área rural solo el 4.6% de hogares accedió a internet, mientras que en el resto urbano accedió el 35.7% de hogares, siendo Lima Metropolitana con el mayor porcentaje 58.7% de hogares. Cabe señalar que entre el 2014 y 2019 los hogares en áreas rurales han triplicado el acceso al servicio de internet (Aguilar et al., 2020). Sobre la conexión en los estudiantes universitarios en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa no se cuenta con información precisa sobre conectividad a internet, es probable que se deba a que antes del 2020, no se haya considerado un indicador necesario.

En el año 2019 mediante el Decreto Supremo No. 238-2019-EF se aprobó el Plan Nacional de Infraestructura para la Competitividad (PNIC) en el que se señala que el sector telecomunicaciones es el cuarto sector que presenta una mayor brecha de infraestructura con una falta de inversión de 12 151 millones de soles para el año 2019 y que para largo plazo la brecha en inversión se estima en 20 377 millones de soles.

Existen índices que se ha elaborado para medir la evolución y calidad de la conexión en América Latina y el Caribe como el Índice de Desarrollo de Banda Ancha (IDBA) por el Banco Interamericano de Desarrollo BID (BID, 2021), Índice de Conectividad General por la Unión Internacional de Telecomunicaciones ITU (ITU, 2020), Índice de Conectividad Móvil por el Sistema Global para las Comunicaciones Móviles GSMA (GSMA, 2019). Cabe resaltar que estos índices no brindan información estratificada sobre los datos de conectividad por espacio urbano y rural. El manual para medir la Conectividad Significativa por la Alianza por un Internet Accesible A4AI (A4AI, 2021b) permite elaborar un Índice de conectividad Significativa Rural y Urbana la cual es fundamental para elaborar políticas públicas diferencias y eficientes en el Perú y la región.

Objetivo

Analizar la conectividad significativa según la guía metodología propuesta por la Alliance for Affordable Internet (A4AI) (2021) en los estudiantes universitarios de

la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

Metodología

Marco teórico y metodológico

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han transformado al mundo, generando oportunidades para impulsar el desarrollo en la actividad social, cultural y productiva; simultáneamente proponen desafíos, por un lado, reducir la brecha digital entre zonas urbanas y rurales, por otra parte, avanzar hacia el uso y acceso inclusivo de las mismas (Barrantes et al., 2020; Gómez et al., 2018). El estudio usó como referencia teórica y metodológica la medición de la categoría de conectividad significativa propuesta por la A4AI (2021b).

Tipo de estudio

El presente es un estudio documental de enfoque cuantitativo, ya que se investigó fuentes estadísticas y resultados de la encuesta denominada: “Diagnóstico de retorno a la presencialidad, semipresencialidad y/o virtual – Condiciones de Bioseguridad, Administrativos, Docentes y Estudiantes” aplicada por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en el año 2021.

Indicadores y fuentes de datos

Se estimó la medición de la conectividad significativa para los estudiantes universitarios de pregrado de la Facultad de ciencias histórico-sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en el año 2021, basándose en indicadores y fuentes para cada una de las cuatro dimensiones como se observa en la Figura 1.

Recolección y organización de datos

El periodo de recolección de datos se realizó en el año 2021. Se solicitó los resultados de la encuesta denominada: “Diagnóstico de retorno a la presencialidad, semipresencialidad y/o virtual – Condiciones de Bioseguridad, Administrativos, Docentes y Estudiantes”; se excluyó los datos personales como los nombres y apellidos, números de celular, documento de identidad, y [CUI] Código Único de Identificación de estudiantes universitarios. Así mismo, se envió una encuesta complementaria a todos los estudiantes de la facultad, recopilando la información complementaria para la investigación.

Considerando que la Facultad de Ciencias Histórico

Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín al año 2023 tuvo 2046 estudiantes distribuidos en sus 5 programas profesionales; Sociología, Trabajo Social, Turismo, Historia y Antropología, y la base de datos de la encuesta registra a las respuestas de 530 estudiantes de todas las facultades, representando el 26% de toda la población.

Utilizando la fórmula para calcular la muestra

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

Donde N = tamaño de la población • e = margen de error (porcentaje expresado con decimales) • z = puntuación • z

- Tamaño de la muestra: 2046
- Nivel de confianza: 99%
- Margen de error: 5%

Se decidió eliminar el dato de 30 estudiantes de forma aleatoria para tener el dato exacto de 503 estudiantes.

Los datos se extrajeron mediante una bitácora y tabla de análisis en Microsoft Excel, diseñada para captar la siguiente información: uso diario de internet, dispositivos apropiados para navegar en la red, acceso a datos suficientes mediante banda ancha y conexión rápida con cobertura 4G.

Análisis de datos

La información seleccionada se sometió al análisis cuantitativo planteado en la guía metodológica para medidas cuantitativas de conectividad significativa con base en sus cuatro pilares o dimensiones de la conectividad significativa.

Resultados

Indicador MC1

La fórmula sugerida para el Indicador MC1 sobre las personas con conexión a Internet móvil por tecnología, es la siguiente:

Figura N°1
Calculo tipo de conexión en su dispositivo móvil

$$MC1 = \frac{\text{Número de personas encuestadas con conexión móvil 4G o una generación superior}}{\text{Número total de personas encuestadas}} \times MC1o \times 100$$

Nota: Tomada de la guía metodológica de A4AI (2021)

$$MC1 = \frac{243}{530} \times 1.6 \times 100$$

$$MC1 = 73\%$$

Tipo de conexión es óptima

- La ponderación MC1o que se aplica a este indicador, requiere de otra fórmula para ser calculada y esta es la siguiente:

Figura N° 2

Cálculo del tipo de internet móvil

MC1o

$$= \frac{\text{Número de personas encuestadas con conexión 4G o superior a través de paquetes de datos de costo total o paquetes de datos ganados abierto}}{\text{Número total de personas encuestadas con una suscripción activa a Internet móvil 4G o superior}}$$

Nota: Tomada de la guía metodológica de A4AI (2021)

Entonces, aplicando la ponderación MC1o se obtuvo los datos que se presentan a continuación:

$$= 1.6$$

El resultado del indicador del MC1, se tiene un 73% sobre 100, en la discusión se profundiza el análisis de este indicador y sus implicaciones en el análisis final. Indicador MC2

Este indicador busca medir el acceso de individuos a dispositivos, según la tenencia de este, para ello la metodología de la A4AI, propone las siguientes preguntas modelo: ¿Cuáles de estos dispositivos con conexión a Internet, en su caso, posee? ¿Cuáles de estos dispositivos con conexión a Internet, en su caso, ha utilizado en los últimos tres meses? o la pregunta ¿Tiene un teléfono inteligente? (Sí/No)

La pregunta 1.17. “Con que medios tecnológicos cuenta para desempeñar su función” del tenía la misma finalidad que las preguntas modelo propuestas por la que se consideró para la presentación de resultados.

Figura N° 3.

Acceso de individuos a dispositivos, según la tenencia del mismo

$$MC2 = \frac{\text{Número de personas encuestadas que poseen un teléfono inteligente}}{\text{Número total de personas encuestadas}} \times 100$$

Nota: Tomada de la guía metodológica de A4AI (2021)

Entonces, aplicando el indicador MC2 el siguiente resultado

$$MC2 = \frac{422}{530} \times 100$$

$$MC2 = 79\%$$

El resultado del indicador del MC2, se tiene un 79 sobre 100.

Indicador MC3

Para este indicador que busca medir la proporción de personas con acceso a una conexión de banda ancha ilimitada, por ubicación, no se realizó una pregunta de forma específica por lo que no se tiene información que pueda ser útil para el análisis.

Indicador MC4

Este indicador mide la frecuencia de uso de Internet durante los últimos tres meses, al no haber ninguna pregunta relacionada no se pudo obtener la información.

4.- Discusión

Síntesis conceptual de conectividad significativa MC

La conectividad significativa [MC, meaningful connectivity] se da cuando se tiene acceso a internet todos los días mediante un dispositivo apropiado con datos ilimitados en banda ancha y con una velocidad no menor a 4G (A4AI, 2021b). La definición de MC tiene cuatro dimensiones con estándares establecidos para su medición y monitoreo que se observan en la Figura 6

Figura 1

Dimensiones de la conectividad significativa

<p>1 Uso regular de internet: Mide el uso diario y permanente de internet en los usuarios.</p>	<p>2 Dispositivos apropiados: Mide los dispositivos adecuados para acceder a internet en cualquier momento</p>
<p>3 Datos suficientes: Mide el acceso ilimitado y permanente a datos para realizar actividades</p>	<p>4 Conexión rápida: Mide que la velocidad de conexión sea adecuada para satisfacer la experiencia en línea.</p>

Nota: Elaboración propia, basado en Meaningful Connectivity: unlocking the full power of internet access (A4AI, 2021a)

Conectividad significativa MC y política pública sobre las TIC

Las cuatro dimensiones de la MC proporcionan una nueva forma de medir el acceso a internet de modo

accesible y significativo, permitiendo que los gobiernos puedan diseñar políticas más eficientes en TIC y llevar a cabo un monitoreo de su progreso a largo plazo, como se puede ver en la Figura 2 la política planteada por cada dimensión (A4AI, 2021a, 2021b).

Figura 2
Relevancia para la política pública



Nota: elaboración propia, basado en Medidas cuantitativas de conectividad significativa: Guía metodológica (A4AI, 2021b)

En el Perú los principales organismos que promueven un mayor uso y acceso a las TIC son la Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática [ONGEI] que tiene la función de dirigir, como ente rector, el Sistema Nacional de Informática, además de implementar la Política Nacional de Gobierno Electrónico e Informática (Resolución Ministerial 274-2006-PCM). Y el Ministerio de Transportes y Comunicaciones [MTC] encargado de proponer y evaluar las políticas y la regulación tendente a la promoción del desarrollo sostenible de los servicios de comunicaciones y el acceso universal a los mismos (Decreto Supremo N°021-2007-MTC).

Complementario a estos, se ha fundado la Secretaría Técnica de la Comisión Multisectorial para el Seguimiento y Evaluación de la Sociedad de la Información y del Conocimiento en el Perú [CODESI] que tiene la función de elaborar el Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú - La Agenda Digital Peruana (Decreto Supremo N° 031-2006-PCM) y el Plan para el Desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento – Agenda Digital 2.0 (Presidencia del Consejo de Ministros PCM, 2011). En la cual el Estado se comprometió a garantizar el acceso a las TIC brindando las facilidades para crear infraestructura necesaria para lograr dicho fin.

El Network Readiness Index NRI (Dutta & Lanvin, 2020), índice mundial sobre la aplicación y el impacto de las TIC, en su versión 2020 analiza a 134 países donde está incluido el Perú en base a cuatro pilares diferentes: Tecnología, Personas, Gobernanza e Impacto. En el Pilar Gobernanza, conformado por tres

sub-pilares, el Perú ha presentado una mejora en el entorno político y regulatorio ocupando el puesto 85 de 134 países. a) Puesto 101 en el sub-pilar confianza; b) puesto 55 en el sub-pilar regulación, puesto 1 en el indicador legislación sobre comercio electrónico, su punto más fuerte; c) puesto 88 en el sub-pilar inclusión, puesto 114 en el indicador brecha socioeconómica en el uso de pagos digitales, punto más débil del pilar gobernanza.

El plan de desarrollo de la sociedad de la información en el Perú se indica que: en el Perú existen aproximadamente veintisiete millones de habitantes, catorce millones viven por debajo de la línea de pobreza y siete millones y medio habitan en el área rural. Existe una notoria desigualdad de oportunidad de acceso (Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú-La Agenda Digital Peruana, 2005, pp. 29).

Sobre el indicador MC 1: Personas con conexión a Internet móvil, por tecnología

La ponderación aplicada utilizando la fórmula A41C obtuvo un índice en los datos de 73% en la que los estudiantes cuentan con un tipo de conexión a Internet donde la predominancia está caracterizada por la red 4G la cual hace referencia a la red de tecnología de cuarta generación brindando una capacidad mayor para el uso de datos.

Esta adaptación por parte de los estudiantes se ha visto imperante dada las condiciones sanitarias de distanciamiento físico que dejó la pandemia del coronavirus en la cual debían adaptarse a un mundo virtual a fin de continuar con el ejercicio de su educación. Las tecnologías en ese sentido se han vuelto fundamentales ya que han garantizado la continuación de sus estudios universitarios siendo el puente generador de conexión entre el aprendizaje y su carrera profesional.

Sobre el indicador MC 2: Dispositivos adecuados

Se mide la cantidad de personas que cuentan con un dispositivo adecuado que permite el acceso a internet; estos dispositivos pueden ser: teléfonos inteligentes, teléfonos de características básicas, tabletas, computadoras portátiles, computadoras de escritorio, televisores inteligentes y consolas de videojuegos.

Estos dispositivos electrónicos están presentes en nuestro quehacer diario que inclusive resultaría algo extraño saber que alguien no posea uno de estos, es el Smartphone el dispositivo por excelencia utilizado por la mayor parte de población ya que en este podemos realizar una serie de tareas que ahorran tiempo

e inclusive dinero, como por ejemplo, tener que ir al banco, basta con una descarga de la aplicación de la entidad financiera de su preferencia y se podrán realizar las transacciones que uno considere necesarias. Así pues, estos dispositivos potencian las características y cualidades de los universitarios al estar en el mundo virtual realizando el desarrollo de sus actividades académicas como se evidencio en la ponderación aplicada la cual reflejo que un 79% de los estudiantes cuenta con un dispositivo adecuado.

Sobre el Indicador MC 3: Accesos a datos de banda ancha

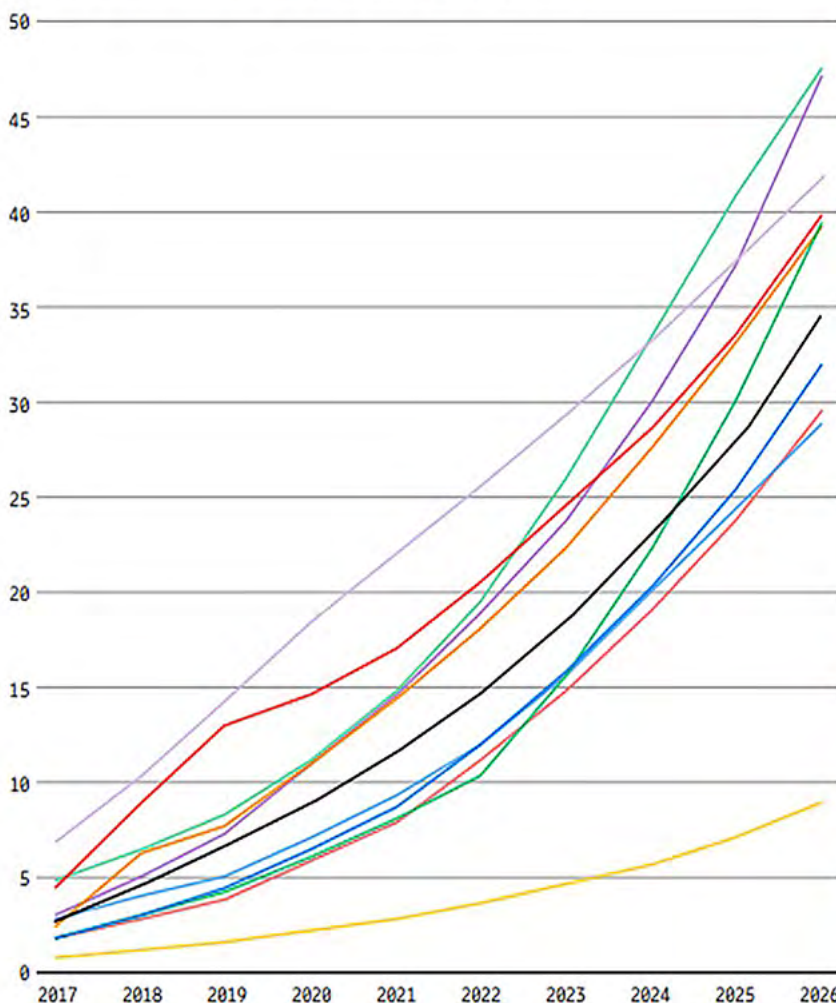
Se mide la cantidad de personas que cuentan con acceso a una conexión de banda ancha clasificada por la ubicación: hogar, trabajo, lugar de estudios, casa de otra persona, instalación comunitaria o de acceso gratuito a internet, e instalación comercial abierta al público.

Los datos para el indicador MC 3 no se encuentran: Para este indicador no se cuenta con información que midan el impacto de la demanda de datos móviles para acceder a internet, por ese motivo se ha recurrido a información de terceros como el informe de Ericsson Mobility Report publicado en junio del 2021, se indica que el consumo de datos móviles por Smartphone en América Latina pasará de 4.3 GB/mes en el 2019 a 30 GB/mes en el 2026. (Ericsson Mobility Report, 2021)

En Norteamérica se prevé que una adopción del servicio 5G en el 84% de su territorio con un consumo mensual de 48 GB por mes la cual la convertirá en la tasa más alta del mundo, en Europa Occidental es consumo promedio seria de 47 GB por mes, en África subsahariana también tiene una la tasa de crecimiento a 9 GB al mes por ciudadano al año 2026. Se espera que América Latina tenga se estima que se llegue a un consumo de 30 GB por mes en 2026, pero con situaciones particulares en cada país por la infraestructura

Figura 3
Evolución del consumo móvil por Smartphone (2014-2026)

Figure 14: Mobile data traffic per smartphone (GB per month)



Fuente: Ericsson Mobility Report 2021

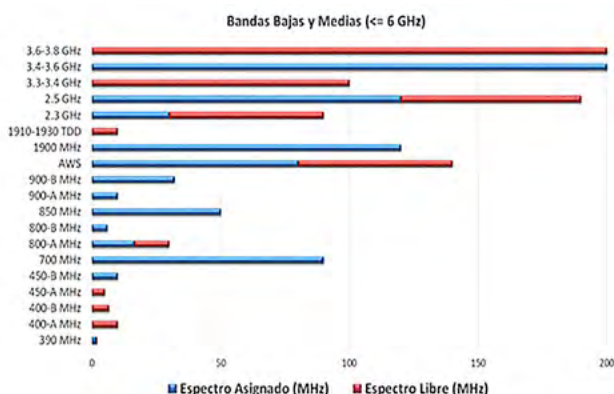
Sobre el indicador MC 4: Conexión rápida

Mide la cantidad de personas con conexión a internet móvil por generación de tecnología: 2G, 3G y 4G/LTE. Se tomó el nivel de velocidad 4G para el estudio.

La presencia de una red de fibra o de ASDL (de las siglas en inglés Asymmetric Digital Subscriber List que traduce Línea de Abonado Digital Asimétrica) en ciertos lugares aislados cada vez es más difícil. Ya que este tipo de servicios, especialmente, la fibra óptica, ofrecen una velocidad de conexión no igualada por ningún otro, un volumen de bajada grande y una estabilidad de servicio inigualable que las zonas rurales carecen. Sin embargo, la cobertura de fibra óptica se encuentra muy limitada a las grandes ciudades, por lo que puede ser muy difícil encontrar un proveedor si nos encontramos en poblaciones pequeñas o en lugares remotos.

Para tener conexiones rápidas es necesario contar una infraestructura moderna y adecuada, en OSIPTEL [Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones] elaboró un estado de la asignación de las bandas bajas y medias de Ghz un estándar para la asignación de velocidades de acceso a internet las cuales están en función a determinadas características tecnológicas. (OSIPTEL, 2019)

Figura 4
Estado de la asignación de las bandas bajas y medias



Nota: tomado de la Subgerencia de Análisis Regulatorio-GPRC-OSIPTEL(2021)

En todos los casos se está usando el espectro de las bandas de 700 MHz, 800 MHz, 850 MHz, 900 MHz, 1900 MHz, AWS, 2.3 GHz y 2.5 GHz. Para Bitel se está considerando el ancho de banda más alto. Para Claro se está considerando el espectro de la banda de 2.5 GHz de su grupo económico. Para Movistar no se está considerando su espectro en la banda de 900 MHz.

Figura 5
Espectro actualmente utilizado para la prestación de servicios móviles



Nota: tomado de la Subgerencia de Análisis Regulatorio-GPRC-OSIPTEL(2021)

Conclusiones

Se ha evidenciado que siete de cada diez estudiantes de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales de la UNSA cuentan con conexión del servicio de Internet, sin embargo, la calidad varía de acuerdo a la zona geográfica; según datos de OSIPTEL el servicio de internet fijo inalámbrico de las grandes empresas resulta ser costoso y de baja velocidad (3kb/s).

Los resultados muestran que de cada diez estudiantes ocho de ellos usan Smartphone, al margen de la calidad del mismo, este dispositivo se ha convertido en la herramienta principal para ser utilizado, los otros dispositivos utilizados son Tablet, laptop y computadora de escritorio.

Los resultados según las cuatro dimensiones de la conectividad significativa muestran que existe el desafío de reducir la brecha de conectividad en el país, para ello es imprescindible contar con una política pública / eficaz que permita la integración adecuada entre la tecnología y las personas por parte del Estado, con el propósito de generar un efecto positivo en la sociedad, a cultura, la economía y demás categorías.

La metodología de la A4AI propone realizar indicadores desagregados por género Mcw para mujeres y McM para hombres con la finalidad de tener indicadores que permitan calcular la brecha de género entre ambos. Sin embargo, ello no se realizó ya que se carecía de dicha data, convirtiéndose en un reto ulterior.

Referencias

Aguilar Reátegui, J., Malca Palacios, C. G., Aparco Maravi, E., Acosta Cueva, D., Cajavilca Gonzales, A., Camayo Alva, A. R., Asencios Pineda, L. B., Roque Zavaleta, E., Robles Figueroa, E. y Palomino Espinoza, R. M. (2020). Impacto económico del acceso a internet en los hogares peruanos. Ministerio de Transporte y Comunicaciones MTC. <https://>

- cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1458230/Impacto%20econ%C3%B3mico%20del%20acceso%20a%20internet%20en%20los%20hogares%20peruanos%20-%20DGP%20-%20MTC%20%28Espa%C3%B1ol%29.pdf
- Alliance for Affordable Internet A4AI (2021a). Meaningful Connectivity: unlocking the full power of internet access. A4AI Alliance for Affordable Internet. <https://a4ai.org/meaningful-connectivity/>
- Alliance for Affordable Internet A4AI (2021b). Medidas cuantitativas de conectividad significativa: Guía metodológica (1ª ed.) [Archivo Word]. Web Foundation.Instituto. <https://docs.google.com/document/d/1weEEzKt9f5TC87Y7luPnZgHg1q-B2LG-moe-kQYgGN8o/edit>
- Anaya, T., Montalvo, J., Ignacio, A. y Arispe, C. (marzo 2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia Covid—19 y recomendaciones para reducirlas. *Educación XXX*, 58, 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Banco Interamericano de Desarrollo BID. (2021). Informe anual del índice de desarrollo de banda ancha. Brecha digital en América Latina y el Caribe IDBA 2020. BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informe-anual-del-Indice-de-Desarrollo-de-la-Banda-Ancha-IDBA-2020-Brecha-digital-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Barrantes, R. Agüero, A. y Aguilar, D. (2020). Digitalización y desarrollo rural: ¿Hasta qué punto van e la mano? Instituto de Estudios peruano IEP. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1182/Barrantes_Ag%FCero_Aguilar_Digitalizacion-de-desarrollo-rural.pdf?sequence=1
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del Covid-19. Informe especial 7. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/S2000550_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Decreto Supremo N°031-2006-PCM [Presidente de la Republica]. Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú. La Agenda Digital. 21 de junio de 2006. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/357100/DS-031-2006-PCM.pdf>
- Decreto Supremo N°021-2007-MTC [Presidente de la Republica]. Decreto Supremo N°021-2007-MTC. 6 de junio de 2007. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/364513/DS_N__021-2007-MTC.PDF
- Decreto Supremo N°116-2020-PCM [Presidencia del Consejo de Ministros] (2020) medidas que debe observar la ciudadanía en la Nueva Convivencia Social y prorrogar el Estado de Emergencia Nacional <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/738529-116-2020-pcm>
- Decreto Supremo No. 238-2019-EF (2019) Plan Nacional De Infraestructura Para La Competitividad <https://www.gob.pe/institucion/mef/normas-legales/286763-238-2019-ef>
- Dutta, S. & Lanvin, B. (eds.). (2020). The Network Readiness Index 2020. Accelerating Digital Transformation in a post-COVID Global Economy. Portulans Institute. <https://networkreadinessindex.org/wp-content/uploads/2020/10/NRI-2020-Final-Report-October2020.pdf#page=31>
- Ericsson Mobility. (2021) "Ericsson Mobility Report June 2021", 36. <https://www.ericsson.com/4a03c2/assets/local/reports-papers/mobility-report/documents/2021/june-2021-ericsson-mobility-report.pdf>
- Fuente, A., Herrero, J., y Gracia, E. (2010). Internet y apoyo social: sociabilidad online y ajuste psicosocial en la sociedad de la información. *Acción psicológica*, 7(1), 9-15. <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/201/155>
- García Rey, A. B., Barreda García, C. y Pietro Egido, I., (2021). Innovación social con conectividad y salud: Telefonía celular 3G y atención materno-infantil en comunidades del Amazonas peruano. Banco de Desarrollo de América Latina. https://intranet.eulacfoundation.org/es/system/files/innovacion_social_con_conectividad_y_salud-telefonía_celular_3g_y_atencion_materno-infantil_en_comunidades_del_amazonas_peruano.pdf
- GESTIÓN, (2020). Conectividad en el Perú después del COVID-19 | OPINIÓN. Gestión; NOTICIAS GESTIÓN. <https://gestion.pe/opinion/conectividad-en-el-peru-despues-del-covid-19-noticia/>
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M. y Díaz de León Castañeda, Ch. (abril-julio 2018). La brecha digital: Una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias*, 6(16), 49-64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2017). Perú: Perfil sociodemográfico. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/cap01.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2020). Informe técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe_tic_abr-may-jun2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2021). Informe técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los

- Hogares. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tic.pdf
- Networked Readiness Index. (2020). 2020 Highlights. <https://networkreadinessindex.org/>
- Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones OSIPTEL. (2020). Reporte estadístico N° 02, abril 2020. Perú: Infraestructura en telecomunicaciones creció 6.2% al acumular 24,076 antenas a nivel nacional. OSIPTEL. <https://repositorio.osiptel.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12630/450/2020-02-abril-report-e-estadistico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones OSIPTEL. (2021) Reporte Estadístico N° 4 - Agosto 2021. OSIPTEL. https://repositorio.osiptel.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12630/760/RE_AGOSTO_0421_VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones OSIPTEL. (2019). Estado del espectro radioeléctrico en el Perú y recomendaciones para promover su uso en nuevas tecnologías. <https://www.osiptel.gob.pe/media/g4zh4gcn/dt-43-estado-espectro-radioelectrico-peru.pdf>
- OECD. (2020). Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/making-the-most-of-technology-for-learning-and-training-in-latin-america_ce2b1a62-en
- Presidencia del Consejo de Ministros PCM. (2011). Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú. La Agenda Digital 2.0. PCM. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_4032.pdf
- Trendov, N.M., Varas, S. y Zeng, M. (2019). Tecnologías digitales en la agricultura y las zonas rurales. Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. <https://www.fao.org/3/ca4887es/ca4887es.pdf>
- Resolución Ministerial 274-2006-PCM. [Oficina Nacional de Gobierno Electrónico e Informática ONGEI]. Estrategia Nacional de gobierno electrónico. 26 de julio de 2006. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/357328/RM_274-2006-PCM_-_Anexo.pdf
- Rocha Junior, A. B., Agüero García, A. M., De Oliveira Pereira Barretto, A. G., Sbitkowski Chamma, A. L., Nicolaus Fendrich, A., Dourado Neto, D., Gianetti, G. W., Almeida de Araújo, M., De Freitas Takahashi, N., Quilici Coutinho, P. A., Fernando Maule, R., Paganini Martins, S., Lima Ranieri, S. B. y Marques Alves, V. (2021). Conectividad rural e inclusión digital como estrategias para la democratización de la ATER: Oportunidades para Brasil y Perú. IFAD. <https://lac-conocimientos-sstc.ifad.org/documents/262275/86e07285-2d7f-d048-cd00-c8a5cf061aee>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones ITU. (2020). Manual para la recopilación de datos administrativos de las telecomunicaciones y de las TIC. ITU. https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/handbook/2020/ITUHandbookTelecomAdminData2020_S.pdf

LA CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS DE TURISMO: EL CASO DE SAN MARTÍN DE HIDALGO, JALISCO, MÉXICO

Alejandra Guadalupe Gutiérrez Torres

alejandra.gutierrez0020@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0001-6322-9548>

Sandra Patricia García de la Cruz

sandra.garcia@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0003-2177-5262>

Recibido: 04-05-2024 / Aceptado: 10-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

El Centro Universitario de los Valles (CUValles) pertenece a la Red de la Universidad de Guadalajara, oferta la Licenciatura en Turismo, en la cual los alumnos realizan prácticas en los municipios aledaños. Una de estas actividades es el Tendido de Cristos en el municipio de San Martín de Hidalgo (SMH). Este evento se realiza el viernes y sábado de la Semana Santa. Aunque se ha buscado la profesionalización y diversificación de las actividades turísticas, la mayor afluencia se concentra solo en esta temporada. Por ello, el objetivo del trabajo fue mediante la enseñanza de herramientas de la geografía de la percepción y el comportamiento, identificar acciones para promover y diversificar el turismo que ayuden a la toma de decisiones de los futuros profesionistas del sector. El ejercicio parte del análisis del espacio sentido-percibido y como metodología de enseñanza. En la primera etapa se hicieron de manera individual mapas mentales, posteriormente se realizó un mapa en colectivo que buscaba responder ¿cómo desarrollar el turismo en SMH?. Los resultados obtenidos muestran cómo los alumnos identificaron los principales atractivos, pero también señalaron las problemáticas. Las propuestas sugeridas buscan la diversificación turística hacia otros modelos y el mejoramiento de los servicios turísticos. Aunque las festividades del Tendido de Cristos han permitido el reconocimiento y promoción del municipio, generar otras propuestas ayudarían a tener afluencia en otras temporadas, por ello la enseñanza de la cartografía participativa es importante en la formación de los futuros profesionistas del sector turístico.

Palabras clave:

Cartografía, mapa, percepción del espacio, geografía social, desarrollo local.

Participatory Mapping as a Teaching Tool in Tourism Studies: The Case of San Martín de Hidalgo, Jalisco, México

Summary

The Centro Universitario de los Valles (CUValles) belongs to the Network of the Universidad de Guadalajara and offers the bachelor's degree in Tourism, in which students carry out internships in the surroundings of the municipalities. One of such activities is the "Tendido de Cristos" in the municipality of San Martín de Hidalgo (SMH). This event takes place on Friday and Saturday of Holy Week. Although the professionalization and diversification of tourist activities has been sought, most of the influence is concentrated only in this season. Based on this problem, the objective of the work was to identify actions to promote and diversify tourism helping the decision-making of future professionals in the sector through the teaching of tools of the geography of perception and behavior. The test is based on the analysis of the felt-perceived space and as a teaching methodology. In the first stage, mental maps were made individually, then a collective map was made that sought to answer how to develop tourism in SMH. The results obtained show how the students identified the main attractions, but also pointed out the problems. The suggested proposals seek to diversify tourism towards different models and to improve tourism services. Although the festivities of the "Tendidos de Cristo" have allowed popularity and pro-

motion of the municipality, generating other proposals would help to build influence for other seasons, so the teaching of participatory mapping is important in the training of future professionals in the tourism sector.

Keywords: cartography, mapping, perception of space, social geography, local development.

Introducción

El Tendido de Cristos es una celebración que se realiza en el municipio de San Martín de Hidalgo (SMH) en Jalisco, México, consiste en que las familias montan altares con diferentes elementos. Utilizan ramas de jaral, sabino o laurel, para la portada y el piso del altar. Se decoran con germinados de alpiste, trigo o chíá que se preparan desde quince días antes del Viernes Santo en el que conmemoran el Viernes de Lázaro. En los altares se observan elementos como coles, romero, copal, alfalfa, flores, naranjas agrias con clavos de olor, veladoras y las imágenes religiosas. El Cristo es recostado sobre un petate, que recuerda la tradición funeraria de las comunidades originarias (Zepeda, 2002, Navarro, 2020 y Ayuntamiento de San Martín de Hidalgo, 2022). En los patios, salas o cocheras de sus casas, las familias recuestan o tienden a su Cristo. Algunos de los crucifijos datan del siglo XVII y están registrados ante el Instituto Nacional de Antropo-

Figura 1.
Tendidos de Cristo



Fuente: Autoría propia. Tendido de Cristos. 7 de abril de 2023.

logía e Historia (INAH), otros son de manufactura más reciente.

Para la edición del 2023 se registraron sesenta y dos altares (Ayuntamiento de San Martín de Hidalgo, 2023). La tradición consiste en visitar las casas, ver los altares y platicar con las familias, quienes explican el significado de los elementos, la historia de su Cristo y los milagros que han acontecido en sus hogares. Desde el 2016 esta festividad tiene el nombramiento de Patrimonio Cultural de Jalisco (Secretaría de Cultura, 2016). En la figura 1 se muestra algunos de los altares de la Semana Santa.

Los estudiantes de la licenciatura en turismo realizan sus prácticas en las festividades, por lo que previamente a la realización del evento reciben talleres de capacitación impartidos por la Dirección de Cultura y de Turismo del municipio de SMH. El Viernes y Sábado Santo colaboran como guías de turistas, acompañan a los visitantes por los diferentes barrios y rutas, comentan sobre los valores y significados de la tradición y los llevan con las familias, para que sean ellos quienes continúen con la explicación. Al terminar acompañan a los visitantes a la siguiente casa y así continúan con el recorrido. Aunque es importante para la formación de los estudiantes su incorporación a escenarios reales, se consideró que como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario aplicar herramientas participativas para la resolución de los problemas observados en campo.

Por ello se realizó un ejercicio de cartografía participativa con los alumnos de la materia de turismo rural quienes fueron guías en SMH. Este taller permitió que ellos generarán sus propias estrategias, al observar los problemas en el escenario, a su vez que conocerán herramientas y metodologías participativas que pudieran replicar en diversos ámbitos profesionales para el desarrollo del sector turístico. Para comprender este enfoque, fue necesario partir de los paradigmas geográficos.

La geografía de la percepción y el comportamiento en la enseñanza del turismo

El turismo y la geografía convergen en diversos puntos, desde el enfoque de la geografía física, en el cual el espacio era visto como el lugar idóneo para el desarrollo de las actividades económicas, hasta las geografías humanas y radicales donde el espacio es sujeto de apropiación y de práctica social (Pillet, 2004). La geografía de la percepción y el comportamiento (GPYC) surgen en contraposición de la geografía positivista (Delgado, 2001 y Brenna, 2012), su objeto de estudio es el espa-

cio vivido, sentido, valorado (Herner, 2010), el cual el sujeto interpreta (percibe) y actúa (conducta), señala Durán (2006). Los primeros trabajos son atribuidos a Boulding (1956), Lynch (1960) y Lowenthal (1961). El paradigma de la GPYC ha evolucionado desde el enfoque psicológico a un análisis geográfico y sociológico, al dejar las percepciones individuales, para profundizar en las percepciones sociales (Vara, 2008 y Gutiérrez, 2020). Puesto que para la geografía es imperante el trabajo interdisciplinario y la construcción de nuevos marcos teóricos que permitan la interacción con otras ciencias sociales sugiere Hiernaux y Lindón (2006).

Sin embargo, en la enseñanza superior del turismo los estudiantes tienen una visión reduccionista o descriptiva de la actividad turística y la geografía. El análisis espacial sólo está enfocado en temas económicos o empresariales (Barrado, 2001). Inclusive la geografía turística se enfoca solo en la potencialidad de los territorios, los patrones de desarrollo y cambios del turismo, los modelos de desarrollo turístico y los problemas de estos espacios (Beltrán, 2014), temas de análisis de la geografía física (Pillet, 20024). Sin embargo el enfoque desarrollista, deja de lado el sentir de la población. Por ello el análisis geográfico debe partir desde las geografías humanistas y radicales y no únicamente desde el enfoque tradicional de la geografía física. Por lo cual, es necesario aumentar los conocimientos geográficos en los futuros planes de estudio de turismo para lograr un enfoque integrado en la toma de decisiones, la gestión de las empresas y los destinos turísticos (Coll y Seguí, 2023). La enseñanza de la geografía en el turismo, debe incorporar los procesos de la relación sujeto-espacio como tema de debate para el desarrollo. Es así que la metodología y el análisis desde la GPYC son fundamentales en la enseñanza del turismo.

La GPYC incorpora diversas metodologías para su análisis como son los análisis de textos (Cappel, 1973, Vara, 2010 y López, 2022) o el uso de sistemas de información geográfica (Buzai, 2011 y Morales, 2012, García, 2022); sin embargo la principal técnica son los mapas mentales (Villena, 2012, Morales, 2015, Gutiérrez y Limón, 2020). Estos se pueden definir como croquis subjetivos que el individuo traza sobre un determinado espacio que incluyen su experiencia-percepción (Villena, 2012; Vara 2008). Tradicionalmente, la representación cartográfica había respondido a los intereses de grupos sociales y políticos en el poder (Pillet, 2004 y Álvarez y McCall, 2019), sin embargo la GPYC analiza las imágenes que los sujetos locales interpretan de sus espacios. Morales (2015) señala que estas imágenes pueden ser medidas y cuantificadas mediante los mapas mentales. Estos mapas no son

exactos físicamente, ni trazados a escala, pero representan el conocimiento local (Álvarez y McCall, 2019). Son ejercicios creativos de diálogo entre los saberes de la comunidad, los especialistas, los académicos en los territorios locales, comunitarios y bioculturales, sugiere Jimenez (2019).

Desde el enfoque de la investigación acción participativa, este proceso implica la participación de la comunidad como autogestora, parte del diagnóstico hacia las propuestas de desarrollo (Carrión y Pérez, 2022). La geografía no puede tener solo un papel de conciencia crítica, sino generar trascendencia real (Barraido, 2001). Mediante la cartografía social se logra el involucramiento y participación de los actores desde la reflexión colectiva, que respondan tanto a transformaciones estructurales como subjetivas del territorio (Carrión y Pérez, 2022). Entonces, el objeto de la enseñanza de la geografía en el turismo debe promover el saber, entender y explicar el funcionamiento de los diferentes territorios y de las sociedades humanas en sus espacios para formular un pensamiento geográfico, que ayude a identificar, promover y proyectar la sostenibilidad de los lugares con vocación turística (Beltrán, 2014),

El caso de análisis que nos compete pertenece a los centros regionales de la Universidad de Guadalajara, los cuales fueron desarrollados para acercar la educación superior a las distintas regiones de Jalisco. Los alumnos son provenientes de los municipios aledaños al centro universitario, por lo cual tiene un apego y una relación con sus localidades de origen, he aquí la importancia de incorporar la visión de la GPYC en la enseñanza del turismo y que a partir de estos conocimientos, favorecer su aplicación en el campo profesional.

Espacio subjetivo, territorio y territorialidad

El espacio es entendido desde distintas perspectivas refiere Spíndola (2016): Lefebvre (1974) profundizaba en el espacio vivido, experimentado por los habitantes y usuarios; por su parte Bourdieu (1989) en el espacio social, donde la sociedad se organiza por el capital económico, cultural y simbólico; De Certeau (1996) hablaba sobre el espacio practicado, en la semántica de los espacios y los organizadores del territorio. Así el espacio subjetivo objeto de estudio de la GPYC, refiere a lo vivido, lo socialmente entendido y la conducta o práctica. En la enseñanza del turismo, es necesario profundizar en este paradigma geográfico, pues el turismo no debe responder únicamente a las ideas desarrollistas, es necesario en las universidades generar una perspectiva crítica hacia el entendimiento de las

dinámicas sociales que se dan el territorio y al involucramiento activo de los actores.

Bajo esta premisa, el espacio subjetivo refiere a los procesos de construcción de identidad (Di Iorio, Seidmann, Rigueiral y Pistolesi, 2021), corresponde a la apreciación y el simbolismo, que se construye por cada individuo y responde a su formación y experiencia con el espacio físico (Pinassi, 2015). En este sentido, señala Brenna (2012) y en referencia a los trabajos Foucault (1984) los fenómenos son pensados, sentidos, vividos y actuados por sujetos arraigados a un suelo, en un momento histórico dado. Por lo que el tiempo y espacio son clave en el entendimiento de la memoria y los símbolos. El tiempo es un marco social que remite a dimensiones locales, mientras que el espacio es adoptado por los colectivos (Díaz y Albarrán, 2012). Por lo tanto las percepciones refieren a componentes espacio-temporales.

Es así que el territorio es el espacio geográfico pero también refiere a los vínculos de dominio, poder, pertenencia y apropiación (Peña, 2003, Rodríguez, 2010, Vargas, 2012) en una temporalidad dada (Cardenas, 2004). La apropiación puede variar en formas y usos, puesto que depende de los sujetos que intervienen en el espacio (Claudio, 2016). Entonces, el territorio es el espacio determinado por las relaciones de poder o posesión por parte de un individuo o un grupo social, que contiene límites de soberanía y jurisdicción (Castillo, Marcone, Irazabal, Areche, Huertas y Burga, 2023). Este puede ir desde diversas escalas local, municipal, regional, nacional o supranacional (González, 2004). Para Barabas (2012) el territorio puede ser local (pequeñas dimensiones que responden a la comunidad de residencia, donde se trabaja, la casa, el solar, el barrio, entre otros) o global (el cual mayor alcance espacial), va desde el territorio compartido y simbolizado por grupos de comunidades, el territorio compartido por sus regiones geográficas, los lugares emblemáticos reconocidos por grupos etnolingüísticos completos y los lugares emblemáticos inter étnicos.

Sin embargo, las relaciones que se dan en el territorio van más allá del dominio y poder, e inclusive pueden no estar delimitadas por las fronteras y el espacio físico. La significación sociocultural del territorio con fines identitarios determina la territorialidad (Spíndola, 2016). En ello intervienen las relaciones sociales, la construcción de entidades e identidades que se manifiestan en la pertenencia territorial (Castillo, et al., 2023). Es una resistencia con base en procesos territoriales gestados desde las comunidades (Herrera y Herrera, 2020). Los lugares no son objetos sino entidades simbólicamente construidas y percibidas por quienes residen

en ellas, hace uso o visitan (Dematteis, 2020). El caso de estudio del Tendido de Cristos ha conformado una identidad colectiva, que se configura por elementos inventariados, jerarquizados y codificados por la propia comunidad de SMH (Navarro, 2020). Los estudiantes son actores clave, puesto que son originarios de la región o inclusive viven en la misma localidad, ellos son partícipes de la tradición y son quienes se espera se desempeñen profesionalmente en el sector turístico.

La enseñanza de turismo en el Centro Universitario de los Valles

El Centro Universitario de los Valles (CUValles) surge como respuesta a las necesidades particulares de la región Valles del estado de Jalisco. La idea presentada por parte de la Universidad de Guadalajara buscó ser una solución innovadora al considerar las necesidades de cobertura y el uso de nuevas tecnologías, el modelo educativo se enfoca en el aprendizaje autogestivo (Arreola 2012), está centrado en el estudiante, con la utilización de las tecnologías de información, fomentar la formación integral, el autoaprendizaje y la vinculación con la comunidad.

En el caso particular de la licenciatura en turismo se trabaja en la formación de profesionistas interesados y capaces de analizar, comprender, coadyuvar e incentivar la actividad turística en la región, siendo esta una de las principales actividades económicas. La enseñanza del turismo por parte del CUValles ha estado centrada en fomentar el enfoque emprendedor en el estudiante, consciente de la importancia de la sostenibilidad de su entorno local sin perder de vista las tendencias internacionales (México: Plan de desarrollo CUValles 2019-2025. Visión 2030, Universidad de Guadalajara 2023).

El atractivo del modelo educativo de CUValles radica precisamente en no ser convencional, este ha sido definido por la propia institución a partir de su presencialidad optimizada y combina dos procesos educativos diferenciados por la presencialidad del alumno en campus y el trabajo de autogestión en espacios alternativos (Maldonado 2012). Por ello se motiva a los estudiantes de la licenciatura en turismo a participar en actividades locales a través de sus prácticas profesionales, el caso del Tendido de Cristos en Semana Santa es un ejemplo de ello y su vinculación con el entorno.

La visión de la licenciatura en turismo de CUValles busca la colaboración continua de los estudiantes, las comunidades y las autoridades locales de la región, con el objetivo de potenciar los recursos naturales y culturales, así como fomentar negocios e iniciativas de

turismo sustentable. Derivado de lo anterior el egresado de turismo de CUValles habrá adquirido una formación con un alto sentido y compromiso social basado en el desarrollo sustentable, con habilidades para planear, desarrollar y dirigir organizaciones turísticas que busquen fomentar el desarrollo turístico de la región.

Considerando los datos de la numeralia del 2022 calendario A, la licenciatura en turismo en CUValles cuenta con un total de 300 alumnos que provienen de los diferentes municipios como Aqualulco de Mercado, Amatlán, Ameca, Cocula, El Arenal, Etzatlán, Hostotipaquillo, Magdalena, San Juanito de Escobedo, San Marcos, San Martín de Hidalgo, Tala, Tequila y Teuchitlán. De acuerdo con Gómez (2010) el Centro Universitario de los Valles busca generar competencias en el desarrollo de estrategias, análisis de riesgos, manejo y resolución de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, manejo de nuevas tecnologías de información y de comunicación, desarrollo de inteligencia (analítica, creativa y práctica), así como el dominio de por lo menos una lengua.

La vinculación de los estudiantes y la participación en las festividades les permite desarrollar estas competencias, así como habilidades que en aula difícilmente, por la dinámica académica podrían adquirir. El trabajo que los estudiantes realizan genera alianzas y redes que posteriormente podrán usar a su favor, por el lado de la comunidad puede verse favorecida por esa dinámica para el mejor desarrollo de la actividad turística. Al respecto Rivero (2020) señala que San Martín de Hidalgo y su Tendido de Cristos merece estar en el centro de la promoción turística y debe ser visto en clases por los futuros trabajadores del sector turismo, por ello la importancia que desde la formación de los estudiantes se incorpore el conocimiento y la aplicación en escenarios reales.

La vinculación entre la comunidad y la universidad permite detectar las necesidades sociales en los sectores económicos de influencia de la región, así como las tendencias de los mercados y trabajar en estrategias que favorezcan el desarrollo de proyectos con impacto regional. Es así que los estudiantes de turismo, colaboran en un escenario ideal en SMH para que implementen lo aprendido de manera teórica y realicen una contribución a la sociedad.

El caso del Tendido de Cristos de San Martín de Hidalgo

El municipio de San Martín de Hidalgo se localiza a menos de quince kilómetros del Centro Universitario de los Valles. Desde el año 2016 en colaboración con

las autoridades municipales, los estudiantes de la licenciatura en turismo apoyan en el evento “El Tendido de Cristos”. Esta actividad forma parte de los procesos de profesionalización que deben cumplir los alumnos como parte de la carrera. Por lo que al menos una vez en el desarrollo de sus estudios deben realizar esta actividad.

El Tendido de Cristos consiste en una festividad que parte de la tradición local de las familias. Durante el viernes y sábado Santo, las familias realizan altares donde tienden (acuestan) a sus Cristos. Estos crucifijos han sido heredados de generación en generación a las familias quienes son conocidos como “Poseedores” (Comunicación personal, Zavala, 2022). Cabe señalar que en años recientes ante la popularización de la fiesta y el nombramiento de Patrimonio Cultural de Jalisco, han surgido otros cristos de manufactura más reciente a los cuales las familias también dedican sus altares. El patrimonio cultural inmaterial tiene vinculaciones con la naturaleza y la historia, e influye un sentimiento de identidad y continuidad (Rivero, 2020), lo cual se observa en la transmisión de la tradición y la incorporación de Cristos recientes.

En esta tradición convergen el sincretismo entre el catolicismo y la identidad sanmartinense, los simbolismos del tendido representan el rito funerario hacia la figura de Cristo, a la vez que mezcla elementos propios de la localidad, con un significado entre la muerte y la resurrección (Mendez, Mendoza y Ramirez, 2015). Las imágenes del Tendido de Cristos constituyen una colección que se ha conformado de manera natural, como producto del interés de las familias por incorporar la imagen de culto dentro de la devoción doméstica en conmemoración del Viernes Santo, señalan Zarate y Larios (2020).

En el 2018, el 75% de los visitantes que asistieron al tendido eran de los municipios aledaños, el 24% eran originarios de nueve estados del país (Sinaloa, Colima, Michoacán, Baja California, Coahuila, Ciudad de México, Puebla, Querétaro, y San Luis Potosí) y el 1% provenientes de Estados Unidos (Bernal, Ortiz y Robles, 2019). Se ha tenido un crecimiento en el número de visitantes, en el 2019 se contabilizó 32,800 visitantes. Sin embargo este evento estuvo suspendido durante los años de pandemia (2020 y 2021). Para el 2022 se tuvieron 34,560 visitantes y en el 2023 se tuvo 32,567 visitantes (Comunicación personal, Zavala, 2024).

Aunque ha habido otras iniciativas para promover el desarrollo turístico en el municipio como la Feria de la Birria, la visita de las luciérnagas, entre otros; los prestadores de servicio señalan la baja derrama y

afluencia fuera de la temporada de Semana Santa, lo que genera afectaciones para sus negocios. A partir de esa problemática y mediante la enseñanza de la GPyC se consideró que fueran los alumnos que habían sido guías, quienes diseñarán sus propias propuestas.

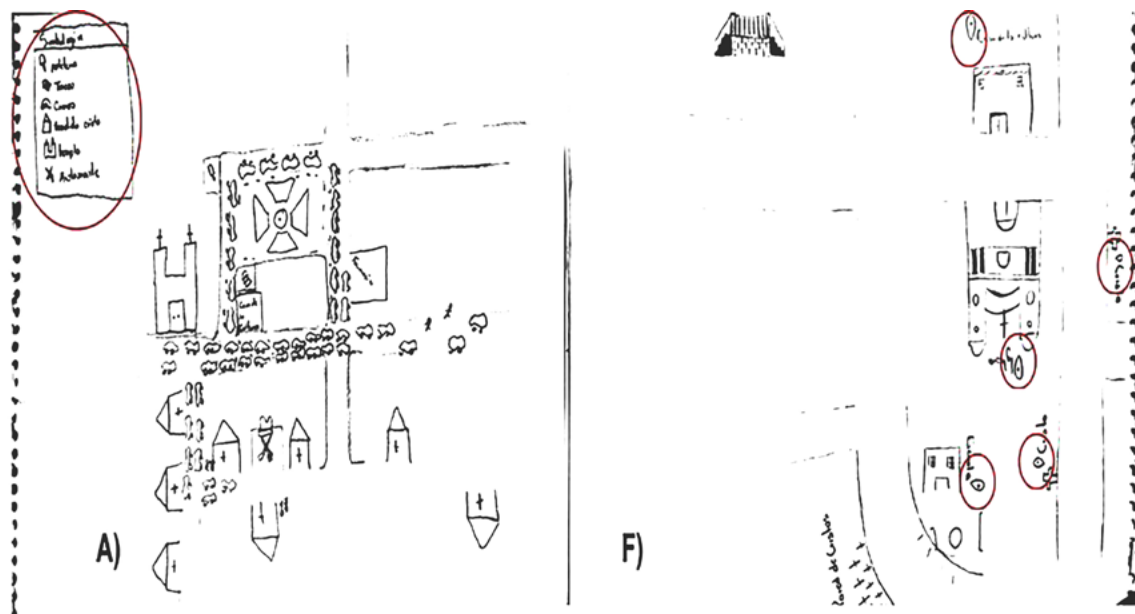
Metodología

Este trabajo se fundamenta en los procesos de investigación-acción participativa y su aplicación en el turismo (Espeso, 2017). Taylor y Bogdan (1994) señalan que desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Es así que los estudiantes de la licenciatura en turismo son agentes activos en la toma de decisiones y la resolución de problemas en campo. El modelo educativo de CUValles permite como parte de las actividades de profesionalización su participación en el Tendido de Cristos, aunque se trata de una actividad de práctica en un escenario real, esta puede aprovecharse también para los procesos de planificación turística y el análisis geográfico, por ello la intención de aplicar mapas mentales y mapeos participativos.

En la temporada del 2023 a la cual corresponde este análisis, los estudiantes asistieron a un curso de capacitación el 22 de marzo, impartido por el Director de Cultura del municipio. Esta actividad permitió el acercamiento de los alumnos a la tradición y la explicación de los significados en torno al evento. La festividad se realizó el 7 y 8 de abril del mismo año. Posteriormente, el 8 de mayo como parte de las actividades de la materia de turismo rural, se realizó un ejercicio de mapeo para recuperar sus percepciones y su relación con el espacio geográfico.

Para la realización de los mapas mentales no se establecen muestras estadísticas, puesto que lo importante es el análisis y la cohesión del grupo que permitan generar una discusión en torno a los temas abordados. En la edición 2023 del Tendido de Cristos participaron 67 alumnos de diferentes grados. Se determinó trabajar con los alumnos de tercer semestre, al ser la primera vez que participaban en el evento y que los objetivos del proyecto eran afines al contenido abordado en la materia de turismo rural. Además, los estudiantes habían cursado previamente la asignatura de geografía turística en segundo semestre, lo cual es significativo para incorporar el paradigma de la GPyC. Con fundamento en la GPyC (Millán, 2004 y Lemus, 2018) la primera parte del ejercicio consistió en la realización de mapas mentales individuales (Mendoza, 2012; Hernandez y De la Torre, 2016), donde los

Figura 2.
Mapas mentales A y F

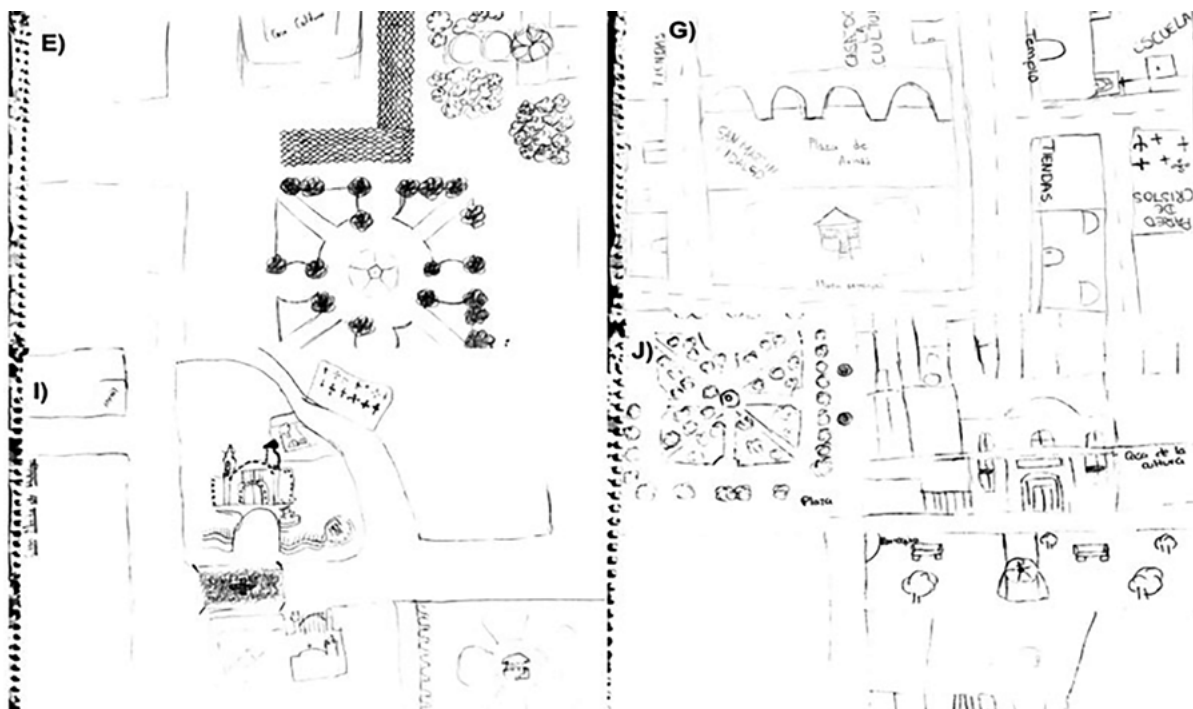


Fuente: Elaboración en el taller de turismo rural

alumnos señalaron las problemáticas y su percepción sobre el territorio. Para la realización de este ejercicio se plantearon un guión de preguntas, que permitieron detonar la discusión sobre tres ejes: la relación con el espacio, los atractivos y la percepción de las problemáticas. Una vez que terminaron el ejercicio individual, se reunieron entre todos los participantes para desarrollar un ejercicio de mapeo colectivo (Jimenez, 2019

y Álvarez y McCall, 2019). En el análisis entra en juego la memoria colectiva, la cual es una memoria compartida de un acontecimiento del pasado vivido en común por una colectividad (Gutiérrez, 2012). El ejercicio de mapeo participativo buscó responder a la pregunta ¿cómo detonar el turismo en SMH?. Los resultados de los ejercicios de mapas mentales y mapeo colectivo se analizan a continuación.

Figura 3.
Mapa mental E,G, I y J



Fuente: Elaboración en el taller de turismo rural

Imagen 4.
Mapa mental B y H



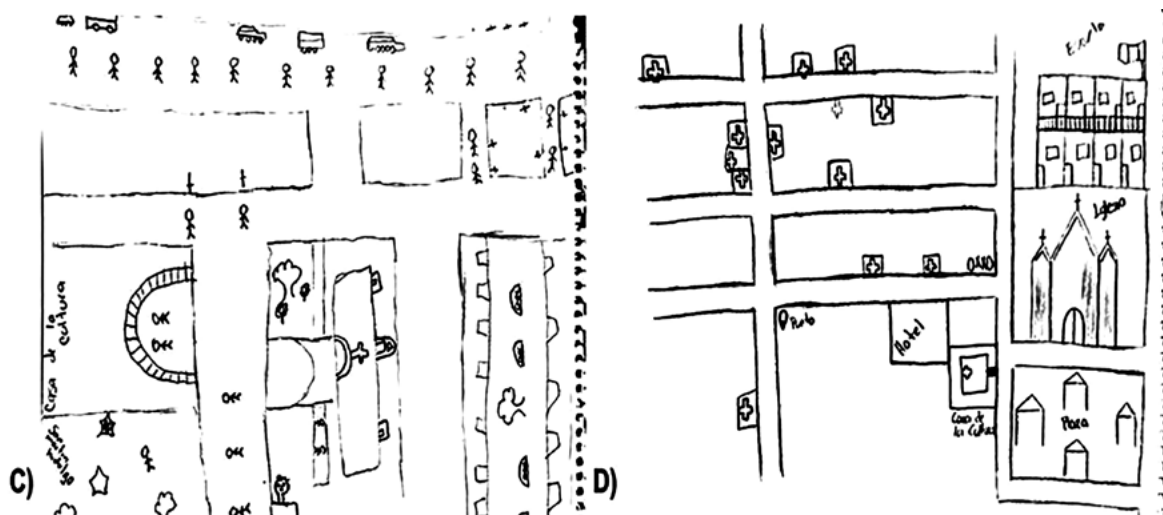
Fuente: Elaboración en el taller de turismo rural

Resultados

La materia de turismo rural, tiene por objetivo “Analizar el modelo, sus implicaciones para la comunidad y los territorios, con la finalidad de promover su adecuada gestión” (Gutiérrez, 2022). Dentro de la primera unidad que corresponde a los fundamentos teóricos, se aborda el tema del territorio y la territorialidad. Al ser de los primeros conceptos, cuando los alumnos salen al trabajo de campo en San Martín de Hidalgo ya llevan el conocimiento sobre estos temas.

La primera parte de la dinámica consistió en que de manera libre desarrollarán un mapa sobre San Martín de Hidalgo, no se dio mayor instrucción, para que los estudiantes realizarán su mapa de manera libre. En los mapas A y F se observan elementos geográficos como la simbología y el símbolo de georeferenciación. Desde la percepción de los alumnos, hablar de mapas los remite a los elementos:

Imagen 5.
Mapa mental C y D



Fuente: Elaboración en el taller de turismo rural

En el círculo superior del mapa A se observa la simbología donde el estudiante señaló: paletería, tacos, carros, Tendido de Cristo, templo y restaurante. En el mapa F) el estudiante dibujó elementos emblemáticos de SMH y junto a ellos el símbolo de localización, referenció la pared de Cristos, la escuela, los diversos Tendidos, la iglesia, la casa de la cultura y la plaza principal.

Sobre el análisis de los atractivos, en los mapas E, G, I y J reconocieron los atractivos en torno al centro histórico, en los mapas plasman la iglesia, el jardín, los portales e inclusive señalan algunas de las casas donde se tienden cristos y aparecen con una cruz. Este elemento, refiere a la memoria puesto que los alumnos previamente recorrieron SMH cuando realizaron las visitas y la forma en la que distribuyeron las cruces corresponde a donde se instalaron los altares.

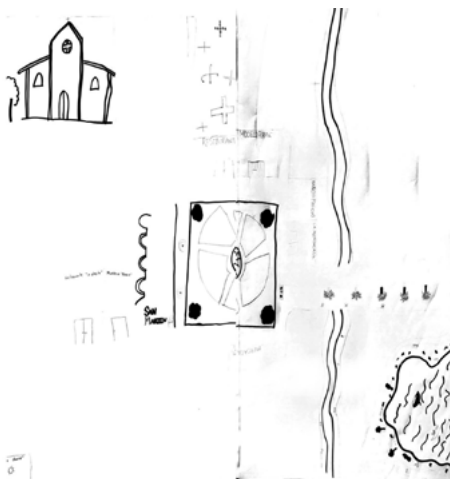
Ahora bien, el objetivo del ejercicio era generar una perspectiva crítica, en los mapas, los alumnos dibuja-

ron "Oxxos", los cuales son franquicias de tiendas de autoservicios en México, que han tenido un crecimiento exponencial pero han transformado la fisonomía de los pueblos tradicionales y generan competencia desleal contra las tiendas de abarrotes. Aunque se observan los elementos tradicionales de SMH como la iglesia, el kiosko o inclusive la representación de un tendido (mapa B), al lado de los atractivos aparece el OXXO y es justamente en el primer cuadro donde se ubica uno de estos establecimientos.

En el mapa C se observan figuras que representan personas, cuando se le cuestionó al respecto, señaló la saturación del destino en un solo día, puesto que la afluencia de visitantes solo se da en un fin de semana, es decir la masificación del destino. El mapa D señala los diferentes Cristos, pero refiere al tráfico que se genera que rompe con la dinámica local.

Al realizar el ejercicio de mapeo participativo, la discusión se centró en la diversificación de la actividad turística y el aprovechamiento de los recursos naturales como la presa (parte inferior del mapa) que permitan prolongar la estancia. Otro de los ejes fue la correcta planificación, pues en campo los estudiantes observaron la falta de baños públicos, la saturación de los establecimientos de alimentos y bebidas, el tráfico y la sobresaturación del destino en un solo día de visitantes.

Imagen 6.
Ejercicios de mapeo colaborativo



Fuente: Elaboración en el taller de turismo rural

A partir de estos ejercicios, se puede analizar la importancia de la incorporación de la perspectiva de la GPYC en la enseñanza del turismo, para promover el análisis espacial y la reflexión sobre los destinos desde una perspectiva crítica.

Discusión

Lo que se observa en los mapas mentales es la representación simbólica y la interpretación (Taylor y Bogdan, 1994, Morales, 2015) que los alumnos hicieron de SMH. Muestran su experiencia como guías en el espacio (Villena, 2012; Vara 2008), pero también las interpretaciones de lo que pudieron observar, es decir el conocimiento local (Álvarez y McCall, 2019). La intención de incorporar el paradigma de la GPYC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la licenciatura en turismo tiene por objetivo generar un aprendizaje autogestivo (Arreola 2012) en espacios alternativos (Maldonado 2012), desde una perspectiva crítica del análisis espacial y no solo un enfoque sobre el potencial turístico, como mencionan Barrado (2001) y Beltrán (2014). Si bien la GPYC parte de analizar cómo el sujeto interpreta y actúa en el espacio sentido, vivido y valorado (Herner, 2010 y Durán 2006), esto no se logra sin un involucramiento activo en las realidades sociales.

Cambiar la visión de lo que se entiende por cartografía es objeto de este paradigma geográfico, puesto que los mapas mentales que los alumnos desarrollaron no responden a escalas (Álvarez y McCall, 2019), a intereses políticos (Pillet, 2004) o a procesos de desarrollo turístico (Beltrán, 2014). Son resultado de la interpretación que construyeron durante sus actividades en el Tendido de Cristos y responde a su formación y experiencia (Pinnassi, 2015). Por ello encontramos diversos elementos que plasmaron los estudiantes en sus mapas mentales como los Oxxos, los atractivos, las cruces para representar los Tendidos o las personas y vehículos para simbolizar la sobresaturación. La subjetividad de los mapas permite interpretar el espacio (Morales 2015), las relaciones que se dan en este (Castillo, Marcone, Irazabal, Areche, Huertas y Burga, 2023) y las problemáticas en torno a un territorio. Así los mapas mentales son el instrumento para recuperar las percepciones y el conocimiento local. Por lo cual al involucrar a los alumnos en el entendimiento del espacio y el turismo, busca una reflexión crítica (Carrión y Pérez, 2022) al utilizar las herramientas de la GPYC para la comprensión y aplicación de la geografía en el turismo.

Es necesario que la educación salga de los espacios tradicionales (Maldonado 2012), los procesos que se han fomentado desde el Centro Universitario de los Valles han buscado la relación con los actores locales y su involucramiento activo, sin embargo incorporar a los programas de estudio el enfoque de la geografía de la percepción y el comportamiento permite desarrollar el pensamiento crítico para interpretar las realidades

observadas en los escenarios. Los alumnos son actores clave por la relación y cercanía que tienen con el espacio, ya que son originarios de los municipios o de localidades vecinas y esto ayuda a la reflexión y toma de decisiones, elementos que buscan promover el modelo educativo del CUValles (Gómez, 2010).

El ser partícipes de la tradición del Tendido de Cristos les permite identificar las relaciones del patrimonio con la identidad (Rivero, 2020) y el valor del territorio como reproductor de las formas de uso y apropiación (Claudio, 2016). En los mapas se simboliza el patrimonio, pero también explica las tensiones existentes en el territorio que pudieron ser observadas en su trabajo como guías de turistas. Por lo tanto la GPYC es un punto de análisis para comprender el espacio y territorio más allá de una lógica de desarrollo, al entender el territorio como un todo.

Conclusiones

La enseñanza de la geografía en el turismo debe romper los esquemas establecidos, es necesario desde los programas de estudio incorporar perspectivas geográficas que permitan el análisis espacial desde un enfoque crítico. Es donde las geografías humanistas y radicales tienen su campo de acción. La geografía de la percepción y el comportamiento permite incorporar al análisis el espacio subjetivo, y aunque el término subjetivo bien podría ser discutido desde la geografía física, el valor de lo sentido y percibido, permite interpretar los significados en cuanto a la relación del sujeto con el espacio.

El caso de estudio del Tendido de Cristos en San Martín de Hidalgo es un ejemplo donde persiste significados en cuanto al territorio y a las vinculaciones identitarias con la festividad. Al difundirse la tradición con el nombramiento de Patrimonio Cultural de Jalisco, ha tenido un incremento en la afluencia de visitantes. Aunque ello ha favorecido la derrama económica, no ha estado exento de problemáticas en torno a la masificación por el turismo y la transformación de los espacios. En los mapas mentales los estudiantes señalaban la saturación de visitantes, el tráfico y el cambio de la fisonomía por las tiendas de autoservicios en el centro histórico. Por ello, al analizar la percepción y el comportamiento en el espacio, los resultados obtenidos de los mapas mentales permiten generar estrategias para la planificación turística desde la óptica local. Es en el mapa colaborativo donde en conjunto se trazaron y discutieron las propuestas. Si bien este ejercicio se aplicó a los estudiantes, un estudio más amplio se sugiere incorporar las percepciones de los diversos actores locales y externos, como las autoridades municipales,

los empresarios de sector, población local e inclusive de los visitantes. Con la finalidad de tener las diversas perspectivas sobre un territorio y poder desarrollar un modelo de turismo acorde a las necesidades y sentimientos.

Desde el modelo de enseñanza del Centro Universitario de los Valles, identificado como presencial optimizado, persiste una vinculación con el territorio y los actores, aunado a que los alumnos son originarios de las localidades, por ello el apego y la vinculación son mayormente significativas. Entonces, aprender las herramientas para el análisis territorial desde la geografía de la percepción y el comportamiento permite a los estudiantes conocer y aplicar el entendimiento sobre el espacio subjetivo y planificar la actividad turística. Puesto que se espera que en el futuro sean ellos los tomadores de decisiones sobre el sector turístico desde la lógica local y con respeto al sentir y pensar de los actores y pobladores.

Referencias

- Álvarez, A. y McCall, M. (2019). La cartografía participativa como propuesta teórico-metodológica para una arqueología del paisaje latinoamericana. Un ejemplo desde los Valles Calchaquíes (Argentina). *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (36), 85-112. <https://doi.org/10.7440/antipoda36.2019.05>
- Arreola, M.I. Mendoza, T. (2019 septiembre 26-28). Modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara y sus implementaciones curriculares en una modalidad educativa no convencional. (Sesión del Congreso) Congreso internacional de educación, Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/C067.pdf>
- Ayuntamiento de San Martín de Hidalgo. (2022). Elemento de los tendidos de Cristo. [Folleto].
- Ayuntamiento de San Martín de Hidalgo. (2023). Tendido de Cristos 2023. <https://www.sanmartindehidalgo.gob.mx/noticia/2831/tendido-de-cristos-2023>
- Barabas, A. (2003). Etnoterritorialidad sagrada en Oaxaca. En: Barabas, A.(Ed.), *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, tomo I, (pp. 37-124). INAH Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Barrado, D. (2001). El papel de la geografía en la formación de técnicos en turismo. *Cuadernos de Turismo*, (7), 7-22
- Beltrán, L. (2014). La geografía y las prácticas culturales en la enseñanza del turismo. *Gestión Turística*, (22), 15-26.
- Bernal, M., Ortiz, E. y Robles, S. (2019). Caracteriza-

- ción del turista en el Tendido de Cristos de San Martín de Hidalgo, Jalisco. Pérez, E., Sarmiento, J. Franco y Mota, E. (Eds.) Impactos ambientales, gestión de recursos naturales y turismo en el desarrollo regional Vol II, (pp. 651-666). Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C.
- Boulding, K. (1956). *The Image: Knowledge in Life and Society*. California, Estados Unidos: Editorial Ann Arbor Paperbacks.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (3) 7, 27-55.
- Brenna, J. (2012). Espacio y territorio: una mirada sociológica. En Reyes, M. y López, A. (Eds.), *Explorando territorios, una visión desde las ciencias sociales* (pp. 81-103). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Buzai, G. (2011). Construcción de mapas mentales mediante apoyo geoinformático. Desde las imágenes perceptivas hacia la modelización digital. *Revista Geografía de Valparaíso*, (44), 1-17.
- Cappel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de geografía*, (7), 58-150
- Cárdenas, F. (2004). Espacio y territorio: desarrollo y evolución del análisis territorial en la Cuenca media del río Chicamocha (Boyacá Colombia), 1987-2000. *Territorios*, (12), 15-41.
- Caro, M. I. A. (2012). Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, México (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía).
- Carrión, P. y Pérez, M. (2022). La cartografía social como herramienta de investigación participativa del territorio. Diagnóstico de paisajes ancestrales en comunidades indígenas de la Amazonia ecuatoriana. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 20 (1), 123-137. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2022.20.008>
- Castillo, N., Marcone, G., Irazabal, S., Areche, R., Huertas, G. y Burga, F. (2023). Los incas, los ychsma y los guarco, territorialidad y territorios. *Arqueológicas*, (32), 217-249.
- Claudio, F. (2016). Detrás del Santuario. Paisajes visibles e invisibles en torno a la hierópolis nicoleña (Argentina). En Martínez, R. (Ed.), *Santuarios, fiestas patronales, peregrinaciones y turismo religioso*, (pp. 33- 58). Universidad de Guadalajara-EUMET.
- Coll, M. y Seguí, M. (2023). El papel de la geografía en la formación universitaria en turismo. Una visión desde los estudiantes. En Arnáez, J., Ruiz, P., Pascual, N., Lana, N., Lorenzo, J., Díez, A., Martín, N., Lasanta, T., Nadal, M. (Eds.), *Geografía: cambios, retos y adaptación: libro de actas. XVIII Congreso de la Asociación Española de Geografía 2023*, (pp. 1681-1690). AGE y Universidad de la Rioja. <https://doi.org/10.21138/CG/2023.lc>
- CUValles, Centro Universitario de los Valles. (2024). Ruta curricular de la licenciatura en turismo. http://www.web.valles.udg.mx/turismo/ruta_curricular
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Delgado, O. (2001). Geografía, espacio y teoría social. En Montañez, G. (Ed.), *Espacio y territorios: Razon, pasión e imaginarios* (pp. 39-66). Universidad Nacional de Colombia.
- Dematteis, G. (2020). Proyecto implícito. La contribución de la geografía humana a las ciencias del territorio. Ediciones Asimétricas.
- Di Iorio, J., Seidmann, S., Rigueiral, G. y Pistolesi, N. (2021). Cartografías de las marginaciones sociales: procesos de subjetivación de personas en situación de calle en espacios urbanos. *Anuario de Investigaciones*, 27, (5), 103-112.
- Díaz, A. y Albarrán, V. (2012). Conmemoraciones sociales: las prácticas de la memoria. En: Juárez, J., Arciga, S. y Mendoza, J. (Eds.), *Memoria colectiva. Procesos psicosociales* (pp. 137-162). Universidad Autónoma Metropolitana, Miguel Ángel Porrúa.
- Durán, D. (2006). Geografía y percepción. Reflexiones en torno a la enseñanza de la geografía en la educación secundaria. *Reflexiones*, 85, (1-2), 305-316.
- Espeso, P. (2017). Características y retos de la investigación acción participativa (IAP) una experiencia personal en investigación turística. *Dimensiones Turísticas*, (1) 1, 53-80. <https://doi.org/10.47557/APGJ3821>
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49.
- García, J. (2022). De la topología a la geometría: implementación de mapas mentales a los Sistemas de Información Geográfica. *Cuadernos Geográficos* 61 (2), 88-107. DOI: <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v61i2.22859>
- Gómez, S (2010). La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales. *Estudio y perspectivas en turismo*, 19, (139-156)
- González, J. (2004). La Virgen del Monte de San Bartolomé Cuahuixmatlac, territorialidad e identidad. En: Barabas, A. (Ed.), *Diálogos con el territorio. Procesiones santuarios y peregrinaciones*, tomo IV (pp. 182-192). INAH, Instituto Nacional de An-

- tropología e Historia.
- Gutiérrez, A. (2020). Desarrollo local y turismo. Análisis desde la percepción de los actores de la localidad de Melaque, Jalisco 1990-2019 [Tesis de Doctorado]. Universidad de Guadalajara, México.
- Gutiérrez, A. y Limón, F. (2020). Las Proyecciones de los Jóvenes sobre el Turismo en Melaque, Jalisco mediante la técnica de mapeo colectivo. *Kikame*, 10 (10), 17- 29. <http://kikame.tecnocientifica.com.mx/index.php/kikame/issue/view/4>
- Gutiérrez, A. (2022). Actualización del programa de asignatura de la materia de Turismo Rural CRN 15516.
- Gutiérrez, S. (2012). Afectividad y memoria colectiva. En: Juárez, J., Arciga, S. y Mendoza, J. (Eds.), *Memoria colectiva. Procesos psicosociales* (pp. 163-186). Universidad Autónoma Metropolitana, Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández, E. y De la Torre, M. (2016). Turismo y violencia. Los nuevos imaginarios del miedo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (32) 13, 203-227
- Herner, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía. *Huellas*, (14), 150- 162.
- Herrera, L., y Herrera, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (32), 99-120. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.05>
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2006). Tratado de Geografía Humana. En Fernández, F. (Ed.), *Geografía Cultural* (pp.220-252). *Anthropos*.
- Jimenez, D. (2019). Mapeo comunitario y cartografías sociales: procesos creativos, pedagógicos, de intervención y acompañamiento comunitario para la gestión social de los territorios. Ediciones de contacto.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Revista de Sociología* (3), 219-229.
- Lemus, J y Urquía, J. (2018). La geografía de la percepción: una metodología de análisis para el desarrollo del turismo en la comunidad de Chirimena, Estado Miranda. Venezuela. *Terra Nueva Etapa*,34 (56), 1-24.
- López, J. (2022). La percepción de espacios públicos en Machala: Caso de estudio Mercado Central. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (2), 297-312. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.85>
- Lowenthal, D. (1961). Geography, Experience, and Imagination: Towards a Geographical Epistemology. *Annals of the Association of American Geographers*, 51 (3), 241- 260.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Massachusetts, United States: The MIT Press.
- Maldonado, J.F. (2006) Análisis del rol del estudiante dentro del modelo académico del Centro Universitario de los Valles (Tesis de Maestría en Educación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, Departamento de Educación). México: Plan de desarrollo CUValles 2019-2025. *Visión 2030*, Universidad de Guadalajara 2023. http://web.valles.udg.mx/sites/default/files/pd_cu_valles_2023.pdf
- Mendez, A., Mendoza, F. y Ramirez, E. (2015). Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: el Tendido de Cristos en San Martín de Hidalgo, Jalisco. En Amescua, C. y Topete, H. (Eds.), *Experiencias de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (pp. 137-159), UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Mendoza, C. (2012). Mapas mentales, sentido de lugar y procesos migratorios: la comunidad mexicana en Albuquerque (Nuevo México). *Cuadernos de geografía, Revista Colombiana de Geografía*, 21, (2), 29-43.
- Millán, M. (2004). La geografía de la percepción: una metodología de análisis para el desarrollo rural. *Papeles de Geografía*, 40, 133-149.
- Morales, F. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55-56, 137-152.
- Morales, F. (2015). La ciudad de Valencia como espacio percibido por los estudiantes universitarios. Aportaciones desde el análisis propuesto por la geografía de la percepción. *Estudios Geográficos*, 75 (1), 203-233.
- Navarro, A. (2020). El Tendido de Cristos ¿la construcción de una representación social?. *Estudios Jaliscienses*, 120, 5-16.
- Peña, N. (2003). El territorio y las ciencias sociales, una relación cambiante y segmentada. *Revista Geografía*, (1), 67-79.
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *Geographos*, 6, (78), 135-150.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri Versidad*, 10 (3), 1-11.
- Rivero, R. (2020). La autenticidad del Tendido de Cristos. *Estudios Jaliscienses*, 120, 48-59.
- Secretaria de Cultura. (2016). El Tendido de Cristos de San Martín de Hidalgo es Patrimonio Cultural de Jalisco. <https://sc.jalisco.gob.mx/prensa/noticia/6189>
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(228),

- 27-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182016000300027&lng=es&tlng=es.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Editorial Paidós.
- Vara, J. (2008). Cinco décadas de Geografía de la percepción. *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, (77), 371-384.
- Vara, J. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, 51-52, 337-344.
- Vazquez, E. (2023, 9 de abril). San Martín de Hidalgo convocó a cerca de 32 mil visitantes. Milenio. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/semana-santa-san-martin-hidalgo-convoco-32-mil-visitantes>
- Villena, M. (2012). Percepción y espacio urbano: el comportamiento de los habitantes del barrio María Auxiliadora de Novelda (Alicante). *Ge Graphos: Revista Digital para estudiantes de geografía y ciencias sociales*, 3 (29), 1-15.
- Zarate, J. y Larios, M. (2020). La materia escultórica de los Cristos de San Martín de Hidalgo. *Estudios Jaliscienses*, 120, 30-47.
- Zepeda, S. (2002). El Tendido de los Cristos, una tradición de San Martín de Hidalgo. El Colegio de Jalisco.

RELACIÓN ENTRE LA INTENSIDAD DE USO DE REDES SOCIALES Y EL BIENESTAR EMOCIONAL DE REDES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE ARTES PLÁSTICAS

Relationship between the intensity of social network use and the emotional well-being of social networks in plastic arts students

Milagros Claret Parisaca Calsina

mparisacac@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

<https://orcid.org/0009-0009-3046-0503>

Olger Gutiérrez Aguilar

ogutierrez@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

<https://orcid.org/0000-0002-6657-7529>

Recibido: 05-05-2024 / Aceptado: 29-06-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Este estudio exploró la relación entre la intensidad del uso de redes sociales y el bienestar emocional en estudiantes de artes plásticas de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Se utilizó un diseño no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal para analizar una muestra de 74 estudiantes. Mediante estadísticas descriptivas y técnicas de regresión lineal, los resultados revelaron una relación positiva y significativa entre la intensidad de uso de las redes sociales (IMU) y el deterioro en el bienestar emocional (BERS), con un coeficiente de 1.32 para IMU y un valor de p menor que .001. Este hallazgo indica que un mayor uso de redes sociales está asociado con un aumento en el bienestar emocional negativo. Se concluye la necesidad de implementar estrategias educativas y programas de bienestar para moderar el uso de redes sociales y promover un equilibrio saludable en la vida de los estudiantes, mejorando así su salud mental y éxito académico.

Palabras claves: Redes sociales, bienestar emocional, uso de redes sociales, estudiantes de artes

Abstract

This study explored the relationship between the intensity of social media use and emotional well-being among students of Fine Arts at the National University of San Agustín in Arequipa, Peru. Using a non-experimental, descriptive correlational, and cross-sectional design to look at a group of 74 students, descriptive statistics and linear regression

showed that there was a positive and significant link between the amount of time spent on social media (IMU) and a drop in emotional health (BERS), with an IMU coefficient of 1.32 and a p-value of less than .001. This finding indicates that increased use of social media is associated with a rise in negative emotional well-being. It concludes the necessity of implementing educational strategies and wellness programmes to moderate social media use and promote a healthy balance in students' lives, thereby improving their mental health and academic success.

Keywords: Social networks, emotional well-being, use of social networks, arts students

Introducción

El crecimiento de las redes sociales en América Latina ha propiciado una evolución en la forma en que los individuos y las instituciones acceden y comparten información, especialmente en el ámbito de la salud. En Colombia, un estudio liderado por Bartels et al. (2021) examina el uso de las redes sociales entre los pacientes de atención primaria, enfocándose en cómo estas plataformas son utilizadas para obtener información sobre salud y salud mental. Este análisis muestra que las redes sociales están emergiendo como herramientas significativas en la búsqueda de información relacionada con la salud, lo cual resalta la importancia de entender los perfiles de los usuarios y los predictores de su comportamiento en línea.

Paralelamente, el impacto de las redes sociales en la difusión de información científica ha sido documentado por Ávila-Rodríguez et al. (2021), quienes analizan cómo plataformas como Twitter®, Facebook® y YouTube® son utilizadas por las revistas de reumatología para maximizar su visibilidad y alcance. Este estudio introduce el concepto de *almetrics*, una métrica alternativa para evaluar la diseminación y el impacto de las publicaciones científicas en estas plataformas digitales.

Además, las redes sociales desempeñan un papel crucial en la difusión de información específica sobre condiciones de salud, como se observa en el estudio de Iglesias-Puzas et al. (2020) sobre la dermatitis atópica. Este análisis descriptivo transversal no solo describe las características de las páginas dedicadas a esta condición en redes sociales, sino también examina la temática de sus publicaciones y su seguimiento.

En el contexto de la educación médica, las redes sociales han demostrado ser plataformas valiosas, especialmente evidente durante la pandemia de COVID-19.

Giraldo Ospina et al. (2021) discuten cómo estas herramientas han facilitado la interacción y el intercambio de contenidos educativos, destacando su capacidad para sostener la educación médica en tiempos de crisis. Estos estudios colectivamente subrayan la transformación en la utilización de las redes sociales en América Latina, no solo como medios de comunicación social sino también como herramientas esenciales para la salud pública, la educación médica y la investigación científica.

El estudio de la relación entre la intensidad del uso de redes sociales y el bienestar emocional en estudiantes de artes plásticas revela múltiples dimensiones de cómo las plataformas digitales afectan la vida académica y personal. Gutierrez-Aguilar et al. (2023) utilizan el concepto de "nativos digitales" para describir a aquellos nacidos en la era digital, sugiriendo que el uso intensivo de tecnologías digitales es intrínseco a su vida diaria. Estudios recientes muestran que la intensidad en el uso de redes sociales está asociada con efectos adversos en la salud mental y física. Bajaña Marín and García (2023) señalan que los estudiantes son los usuarios más activos, con una prevalencia notable entre las mujeres. Esta intensidad de uso se ha vinculado con la insatisfacción corporal y problemas de autoestima en jóvenes (Gutierrez-Aguilar et al., 2024).

Además, la investigación de Del Cueto and Roldán (2023) relaciona directamente el uso frecuente de redes sociales con un menor rendimiento académico, sugiriendo que las distracciones generadas por estas plataformas pueden afectar negativamente el desempeño estudiantil. Por otro lado, Flores Paredes and Hurtado Tobies (2023) apuntan que, a pesar de la alta satisfacción con la vida reportada por algunos adolescentes, existe una correlación significativa entre la adicción a las redes sociales y niveles medios de satisfacción vital.

En cuanto al bienestar emocional, Olhaberry and Sieverson (2022) describe las emociones como procesos multicomponentes que incluyen aspectos afectivos, cognitivos, motivacionales, expresivos y fisiológicos. El estudio de Nieto et al. (2024) amplía esta visión, indicando que las emociones son constantes en la vida humana, variando en intensidad y duración, y no son ajenas a los cambios experimentados a lo largo de la vida.

La intensidad del uso de redes sociales en estudiantes de artes plásticas tiene un impacto complejo y multifacético en su bienestar emocional y rendimiento académico. Estos hallazgos sugieren la necesidad de estrategias educativas y de salud mental que aborden

los desafíos específicos asociados al uso intensivo de tecnologías digitales (Gutiérrez-Aguilar et al., 2024; Gutiérrez-Aguilar et al., 2023; Gutiérrez-Aguilar et al., 2023).

El bienestar emocional de los estudiantes, especialmente en la era digital, se encuentra en un punto de tensión entre los beneficios y desafíos que presentan las redes sociales. Según Cuesta Lizcano et al. (2023), las plataformas digitales pueden influir negativamente en la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos y en sus interacciones sociales. Este impacto se debe en gran parte a la manera en que las redes sociales moldean y a veces distorsionan la autoimagen y las relaciones interpersonales. Los estudiantes, enfrentándose a la constante exhibición de vidas aparentemente perfectas, pueden desarrollar sentimientos de insatisfacción y una percepción distorsionada de la realidad social, lo que alimenta la desestabilidad emocional.

Además, la construcción de identidad en las redes sociales se convierte en una fuente de estrés y ansiedad, especialmente cuando los jóvenes comparan sus vidas con las de otros usuarios. Esta comparación constante puede crear una imagen idealizada e irreal de la vida que otros llevan, exacerbando la insatisfacción personal y profesional entre los estudiantes (Cuesta Lizcano et al., 2023). Sin embargo, no todo el impacto de las redes sociales es negativo. Datu et al. (2022) argumentan que las emociones positivas derivadas de interacciones significativas en estas plataformas pueden ser beneficiosas. Según estos autores, emociones como la alegría, el interés, el amor, el orgullo y la satisfacción son indicativos de un bienestar emocional floreciente, contribuyendo a una sensación de satisfacción y plenitud en la vida de los jóvenes.

Por otro lado, la investigación de Olhaberry and Sieverson (2022) resalta la importancia del desarrollo emocional temprano. Ellos sostienen que tanto el desarrollo como la regulación emocional son cruciales durante la primera infancia y se desarrollan en un contexto relacional. Este desarrollo emocional temprano es fundamental para el logro de vínculos saludables, integración social, éxito escolar y salud mental a largo plazo. Este enfoque sugiere que, además de preocuparse por los efectos de las redes sociales en adolescentes y estudiantes, es esencial prestar atención a las experiencias emocionales de los niños desde una edad temprana para fomentar un bienestar emocional óptimo.

Mientras que las redes sociales pueden ser una fuente de estrés y ansiedad debido a las presiones sociales y la comparación con los demás, también ofrecen oportu-

nidades para el desarrollo de emociones positivas que son fundamentales para el bienestar emocional. La clave reside en cómo los individuos y las instituciones educativas gestionan y orientan el uso de estas plataformas para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos asociados a su uso (Cuesta Lizcano et al., 2023; Datu et al., 2022; Olhaberry & Sieverson, 2022).

Método

El presente estudio adopta un enfoque metodológico riguroso para explorar la relación entre dos variables críticas en el contexto de la vida estudiantil contemporánea: la Intensidad de Uso de Redes Sociales (IMU) y el Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales (BERS). Para lograrlo, se utilizó una metodología básica, de diseño no experimental, descriptivo correlacional y de corte transversal. Este enfoque permitió evaluar la dinámica entre estas variables sin manipular activamente el entorno de los sujetos, proporcionando una instantánea precisa de las interacciones naturales que ocurren entre ellas.

La población de estudio se centró en estudiantes de artes plásticas de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, con un rango de edad entre 16 y 35 años. La muestra seleccionada incluyó a 74 estudiantes de ambos sexos, ofreciendo una representación diversa del cuerpo estudiantil. El análisis demográfico reveló una edad media de 20.05 años con una desviación estándar de 3.29, indicando una homogeneidad significativa en términos de edad, lo cual es beneficioso para el estudio al reducir la variabilidad relacionada con diferencias generacionales o de desarrollo.

El periodo de recolección de datos se extendió desde abril hasta diciembre de 2023, asegurando un marco temporal adecuado para obtener una muestra representativa y considerar variaciones estacionales en el uso de redes sociales y el bienestar emocional. El instrumento de medición, diseñado específicamente para este estudio, incluyó ítems estructurados en una escala Likert de cinco puntos. Esta escala facilitó la cuantificación de respuestas en un espectro que varía desde el desacuerdo total hasta el acuerdo total, permitiendo así una evaluación detallada y matizada de las actitudes y percepciones de los estudiantes hacia las redes sociales y su impacto emocional.

La distribución del instrumento se realizó de manera virtual a través de la plataforma <http://www.encuesta.com>, lo que no solo aumentó la eficiencia del proceso de recolección de datos, sino que también aseguró que el método fuera apropiadamente accesible y ma-

nejable para una población estudiantil acostumbrada al uso intensivo de tecnologías digitales. Esta modalidad de distribución es particularmente pertinente dado el enfoque del estudio en las redes sociales, alineándose con las modalidades de interacción que son más naturales y frecuentes entre los participantes.

En resumen, el diseño del estudio y la metodología empleada están adecuadamente alineados con los objetivos de la investigación, permitiendo una exploración efectiva y relevante de cómo el uso de redes sociales afecta el bienestar emocional de los estudiantes de artes plásticas, proporcionando información valiosa que podrían guiar intervenciones futuras.

Resultados

La tabla 1, proporciona las estadísticas de fiabilidad y validez para las variables de estudio sobre el uso de redes sociales y bienestar emocional: la Intensidad de Uso de Redes Sociales (IMU) y el Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales (BERS). Veamos:

Alfa de Cronbach (α): Este coeficiente mide la consistencia interna de los ítems en una escala. Para la variable IMU, el valor de α es 0.78, lo que indica una buena fiabilidad, aunque está en el límite inferior de lo considerado "bueno" (generalmente se acepta $\alpha \geq 0.70$ como aceptable). Para BERS, el valor de α es 0.90, lo cual es excelente y sugiere que los ítems son altamente consistentes.

Omega de McDonald ($\omega_1, \omega_2, \omega_3$): Estos coeficientes son similares al alfa de Cronbach, pero ofrecen una estimación que puede ser más precisa de la consistencia interna, ya que toman en cuenta la estructura factorial de los ítems. Los valores para IMU son 0.78, 0.78 y 0.77 respectivamente, lo que indica una buena fiabilidad y consistencia similar al alfa. Para BERS, todos los valores de omega son 0.90, lo cual refuerza la alta fiabilidad observada con el alfa de Cronbach.

Varianza Extraída Media (AVE): Este valor mide la can-

tidad de varianza que es capturada por los ítems de la escala en comparación con la varianza debido al error de medición. Generalmente, un valor de AVE de 0.50 o superior es deseable ya que indica que la mayoría de la varianza en los ítems es debido al constructo que se pretende medir. En este caso, IMU tiene un AVE de 0.52, que es apenas adecuado, mientras que BERS tiene un AVE de 0.64, lo que es bastante bueno y sugiere una buena validez convergente de la escala.

Las estadísticas presentadas indican que las escalas utilizadas en el estudio para medir tanto la Intensidad de Uso de Redes Sociales como el Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales son fiables y adecuadamente validadas. La escala BERS muestra una consistencia interna y validez convergente particularmente alta, lo que es indicativo de la robustez de los ítems para evaluar este constructo. Sin embargo, aunque la escala IMU es también fiable, podría beneficiarse de una revisión para mejorar tanto su consistencia interna como la validez convergente dada la varianza extraída media que está en el límite de lo aceptable.

Tabla 1
Prueba de fiabilidad

Variable	α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
IMU	0.78	0.78	0.78	0.77	0.52
BERS	0.90	0.90	0.90	0.90	0.64

Resultados descriptivos

Variable: Intensidad de uso de redes sociales (IMU)

La tabla 2, presenta los resultados de la encuesta sobre la Intensidad de Uso de Redes Sociales (IMU) entre estudiantes de artes plásticas ofrecen una perspectiva rica y matizada sobre cómo las redes sociales se integran en sus vidas cotidianas. Cada ítem revela diferentes aspectos de su relación con estas plataformas:

Tabla 2
Intensidad de uso de redes sociales

Ítems	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Media
IMU1	4	5,6%	10	13,9%	15	20,8%	27	37,5%	16	22,2%	3,57
IMU2	8	11,1%	15	20,8%	19	26,4%	22	30,6%	8	11,1%	3,10
IMU3	14	19,4%	17	23,6%	24	33,3%	12	16,7%	5	6,9%	2,68
IMU4	7	9,7%	9	12,5%	21	29,2%	18	25,0%	17	23,6%	3,40
IMU5	9	12,5%	16	22,2%	27	37,5%	12	16,7%	8	11,1%	2,92
Total	42		67		106		91		54		

Nota: Valoración: Escala del 1 al 5, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 5 significa "totalmente de acuerdo"

Tabla 3
Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales

Ítems	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Media
BERS1	7	9,7%	23	31,9%	17	23,6%	18	25,0%	7	9,7%	2,93
BERS2	10	13,9%	21	29,2%	22	30,6%	11	15,3%	8	11,1%	2,81
BERS3	12	16,7%	27	37,5%	17	23,6%	12	16,7%	4	5,6%	2,57
BERS4	13	18,1%	26	36,1%	15	20,8%	15	20,8%	3	4,2%	2,57
BERS5	19	26,4%	20	27,8%	12	16,7%	14	19,4%	7	9,7%	2,58
Total	61		117		83		70		29		

Nota: Valoración: Escala del 1 al 5, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 5 significa "totalmente de acuerdo"

IMU1: "Las redes sociales se han vuelto parte de mi rutina diaria."

Con una media de 3.57 y el 60% de los estudiantes expresando acuerdo o total acuerdo, se puede inferir que las redes sociales no solo son una herramienta de comunicación habitual, sino también una parte establecida de la rutina diaria. Esto podría reflejar cómo las redes sociales facilitan la conexión social, el acceso a información y entretenimiento, convirtiéndose en un hábito casi automático en la vida de los estudiantes.

IMU2: "Me siento fuera de contacto cuando no uso redes sociales por un día."

La media de 3.10, con un 41.7% de estudiantes en acuerdo, sugiere que una proporción significativa de los estudiantes siente una desconexión real o percibida del mundo social o informativo cuando no interactúan con las redes sociales. Esto subraya la relevancia que tienen estas plataformas en mantener a los individuos informados y socialmente activos.

IMU3: "Me enfadaría si las redes sociales se cierran o detienen."

Con una media de 2.68 y la mayoría inclinándose hacia el desacuerdo, es evidente que, aunque el cierre de las redes sociales sería inconveniente, no constituye una crisis para la mayoría de los estudiantes. Esto indica una resiliencia o una capacidad adaptativa ante la pérdida potencial de estas plataformas, sugiriendo que su bienestar no está completamente atado a la disponibilidad constante de las redes.

IMU4: "Las redes sociales son lo primero que reviso al despertar y lo último antes de dormir."

Con una media de 3.40 y casi la mitad de los estudiantes de acuerdo, esto refleja cómo las redes sociales no solo son centrales en la vida diaria, sino que también encuadran el inicio y el cierre del día para muchos estudiantes. Esto puede tener implicaciones en cómo

perciben su tiempo y cómo priorizan sus actividades diarias en relación con la conexión digital.

IMU5: "No imagino mi vida sin el uso diario de redes sociales."

La media más baja, 2.92, con una tendencia hacia el desacuerdo, revela que, aunque las redes sociales son una parte integral de su vida diaria, muchos estudiantes aún pueden visualizar su vida sin ellas. Esto sugiere una dependencia menos intensa en comparación con las otras afirmaciones y podría indicar una mayor apertura hacia formas alternativas de interacción y entretenimiento.

Estos datos, revelan un panorama complejo en el que, si bien las redes sociales son una parte integrada y central de la vida estudiantil, los niveles de dependencia emocional y práctica varían. Los estudiantes parecen estar integrando estas herramientas en su vida diaria de manera que mejora su conexión y acceso a la información, sin que esto signifique una dependencia absoluta que comprometa su capacidad de funcionar sin ellas. Este equilibrio es esencial para entender cómo las redes sociales influyen en la salud mental y el bienestar emocional de los jóvenes en contextos académicos y personales.

Variable: Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales (BERS)

La Tabla 3 presenta los resultados de la encuesta sobre el Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales (BERS) entre estudiantes de artes plásticas, ofreciendo una visión profunda de cómo las interacciones en redes sociales influyen en su estado emocional. Cada ítem aborda diferentes aspectos del impacto emocional de las redes sociales en estos estudiantes:

BERS1: "Me siento emocionalmente agotado/a después de pasar tiempo en redes sociales."

Con una media de 2.93, y aproximadamente un 25% de los estudiantes expresando acuerdo, este ítem refleja que, aunque para algunos el uso de redes sociales puede ser emocionalmente agotador, no es una experiencia universal. La presencia moderada de acuerdo sugiere que mientras algunos encuentran el uso de redes sociales drenante, otros manejan mejor sus interacciones digitales.

BERS2: “Las redes sociales a menudo afectan mi estado de ánimo.”

La media de 2.81 muestra que hay una variabilidad en cómo los estudiantes perciben el impacto de las redes sociales en su estado de ánimo. Un significativo 41.7% de los estudiantes no siente que las redes sociales afecten sustancialmente su ánimo, indicando que muchos pueden participar en estas plataformas sin grandes alteraciones emocionales.

BERS3: “Siento que las redes sociales contribuyen a que me sienta más solo/a.”

Con una media de 2.57, la mayoría de los estudiantes se sitúan entre el desacuerdo y la neutralidad, lo que sugiere que las redes sociales no son vistas mayormente como una fuente de soledad. Esto podría interpretarse como una indicación de que los estudiantes están encontrando maneras de usar estas plataformas que no exacerben los sentimientos de aislamiento.

BERS4: “Siento que las redes sociales me han hecho más propenso/a sentirme deprimido/a.”

Igualmente, con una media de 2.57, este ítem refleja que la mayoría de los estudiantes no siente que las redes sociales incrementen su propensión a la depresión. Este hallazgo es vital, ya que contrarresta la narrativa común de que las redes sociales son una causa directa de depresión entre los jóvenes.

BERS5: “A menudo experimento sentimientos negativos después de comparar mi vida con la de otros en redes sociales.”

Con una media similar de 2.58, las respuestas sugieren que, aunque la comparación social ocurre, no necesariamente resulta en sentimientos negativos generalizados. Esto puede indicar que los estudiantes están cultivando una relación más saludable con las redes sociales, donde las comparaciones no dominan su experiencia emocional.

En conjunto, estos datos revelan un panorama complejo en el que, si bien las redes sociales pueden in-

fluir en el bienestar emocional de los estudiantes, los niveles de impacto varían ampliamente entre los individuos. Los estudiantes parecen estar navegando su uso de redes sociales de manera que potencialmente minimiza los efectos emocionales negativos, lo que es esencial para entender cómo las redes sociales interactúan con la salud mental y el bienestar emocional en un contexto académico y personal. Este equilibrio refleja una adaptación continua al entorno digital, crucial para desarrollar estrategias de manejo efectivas en la era digital.

Análisis de hipótesis

Hipótesis:

H1 Existe una relación significativa entre la Intensidad de uso de redes sociales (IMU) y el Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales (BERS) en estudiantes de artes plásticas.

Proceso de contrastación de hipótesis

Según las medidas de ajuste al modelo propuesto, se obtiene un coeficiente de correlación de 0.800, que significa una correlación positiva alta entre las 2 variables de estudio. El coeficiente de determinación R² es de 0.640.

Tabla 4

Coefficientes del modelo - Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales - BERS

Variable Predictora	Estimador	EE	Valor-t	p-valor
Constante	-0.00	0.06	-0.00	1.000
IMU	1.32	0.12	11.05	<.001

Los resultados presentados en la tabla 4, corresponden a un análisis de regresión en el cual se ha evaluado el impacto de la Intensidad de Uso de Redes Sociales (IMU) sobre el Bienestar Emocional Relacionado con Redes Sociales (BERS). A continuación, se interpreta cada uno de los coeficientes y estadísticos del modelo:

Constante (Intercepto)

Estimador: -0.00

Error Estándar (EE): 0.06

Valor t: -0.00

Valor p: 1.000

Este coeficiente representa el valor esperado de BERS cuando IMU es igual a cero. El valor prácticamente nulo del intercepto y su valor p no significativo indican que cuando no hay uso de redes sociales (IMU=0), el nivel de bienestar emocional relacionado con estas (BERS)

no se desvía significativamente de cero, sugiriendo que la base del modelo está centrada exclusivamente en los cambios producidos por la IMU.

IMU (Intensidad de Uso de Redes Sociales)

Estimador: 1.32
Error Estándar (EE): 0.12
Valor t: 11.05
Valor p: <.001

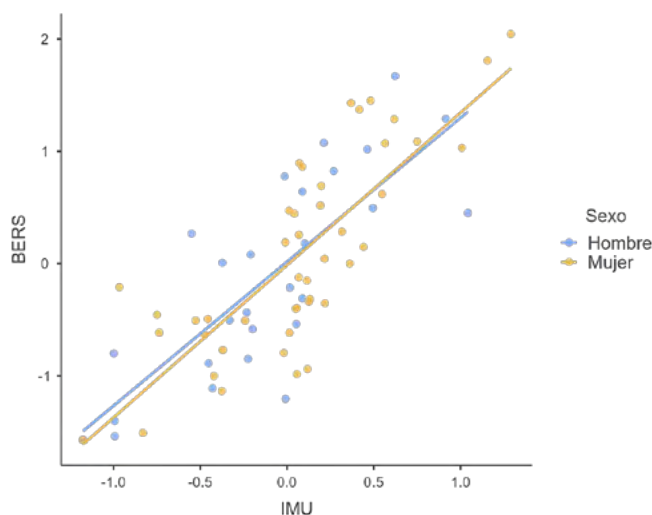
El coeficiente para IMU es estadísticamente significativo y positivo, lo que indica que hay una relación positiva fuerte y significativa entre la intensidad de uso de las redes sociales y el bienestar emocional negativo asociado a estas. Por cada unidad que aumenta IMU, el BERS aumenta en promedio 1.32 unidades. El valor de t es alto y el valor de p muy bajo (<.001), confirmando la robustez estadística de esta relación.

Implicaciones del Modelo

La significancia estadística y el tamaño del efecto de la IMU sobre el BERS sugieren que a medida que los estudiantes incrementan su uso de redes sociales, tienden a experimentar un mayor deterioro en su bienestar emocional asociado a estas plataformas. Esto puede reflejar aspectos como el aumento del estrés, la ansiedad o la depresión relacionada con el uso intensivo de redes sociales.

Este modelo es crucial para comprender las dinámicas de cómo el uso de redes sociales puede afectar adversamente el bienestar emocional de los estudiantes, lo que a su vez puede informar a las intervenciones diseñadas para mitigar estos efectos, como programas

Figura 1
Regresión lineal simple de BERS y IMU.



de bienestar digital o educación sobre el uso saludable de la tecnología. Además, los hallazgos pueden ser de interés para los formadores, los psicólogos escolares y los diseñadores de políticas educativas que buscan promover entornos de aprendizaje saludables y apoyar el desarrollo emocional de los estudiantes en la era digital.

Discusión

En el contexto de un mundo cada vez más digitalizado, el estudio "Relación entre la intensidad de uso de redes sociales y el bienestar emocional de redes sociales en estudiantes de artes plásticas" ilustra cómo las plataformas digitales, a pesar de su omnipresencia y utilidad, presentan desafíos significativos para el bienestar emocional de los usuarios. Este análisis se inserta en las ideas discutidas por autores como Bartels et al. (2021), Ávila-Rodríguez et al. (2021), y Cuesta Lizcano et al. (2023), quienes exploran diversas facetas de la influencia de las redes sociales en la sociedad contemporánea.

El uso intensivo de las redes sociales ha sido vinculado con efectos adversos tanto en la salud mental como en el rendimiento académico de los estudiantes, aspecto subrayado por estudios como el de Del Cueto and Roldán (2023). En nuestra investigación, la correlación encontrada entre una mayor intensidad en el uso de estas plataformas y un incremento en el bienestar emocional negativo de los estudiantes de artes plásticas respalda esta observación, reafirmando la necesidad de abordar críticamente cómo las redes sociales pueden desviar la atención y provocar estrés y ansiedad.

Este fenómeno no es exclusivo de los estudiantes de artes, sino que se refleja en diferentes disciplinas y contextos, como lo demuestra el estudio de Iglesias-Puzas et al. (2020) sobre la dermatitis atópica y las redes sociales. Al igual que en nuestro estudio, se observa cómo la interacción en redes puede afectar la percepción que tienen los individuos sobre su entorno y sobre sí mismos, influenciando negativamente su estado emocional y psicológico.

A pesar de estos desafíos, es crucial reconocer, como lo hacen Datu et al. (2022), que las redes sociales también ofrecen oportunidades para el desarrollo de emociones positivas y el bienestar emocional. Las plataformas pueden actuar como espacios para la expresión creativa y la formación de comunidades de apoyo, lo cual es especialmente relevante en campos creativos como las artes plásticas. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas y los individuos aprendan a manejar su uso de redes de manera que maxi-

micen estos beneficios mientras minimizan los riesgos. En línea con lo planteado por Olhaberry and Sieverson (2022), el desarrollo y la regulación emocional desde una edad temprana son fundamentales para establecer una relación saludable con las tecnologías digitales. Este enfoque preventivo podría incorporarse en los currículos educativos, enseñando a los jóvenes estrategias para gestionar su uso de redes sociales y para cultivar una identidad digital que refleje sus verdaderos valores y aspiraciones, reduciendo la dependencia y la susceptibilidad a los aspectos negativos de estas plataformas.

El presente estudio, amplía el cuerpo existente de literatura sobre el impacto de las redes sociales, proporcionando evidencia concreta de sus efectos en el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Resalta la necesidad de un enfoque equilibrado y crítico hacia la integración de las redes sociales en la vida diaria, especialmente en contextos educativos donde el desarrollo de habilidades para el manejo de la atención y la regulación emocional son cruciales. Estos hallazgos invitan a una reflexión más profunda sobre cómo las instituciones y los individuos pueden adaptarse a la realidad de un mundo interconectado sin comprometer su bienestar emocional y académico.

Conclusiones

Incremento del Bienestar Emocional Negativo con Mayor Uso de Redes Sociales: El estudio evidencia una relación positiva y estadísticamente significativa entre la intensidad del uso de redes sociales (IMU) y el deterioro en el bienestar emocional relacionado con redes sociales (BERS) entre los estudiantes de artes plásticas. Con un coeficiente de 1.32 para la variable IMU y un valor de p menor que .001, se concluye que un aumento en la intensidad de uso de redes sociales está fuertemente asociado con un incremento en el bienestar emocional negativo. Este hallazgo sugiere que intervenciones para moderar el uso de redes sociales podrían ser beneficiosas para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes en disciplinas creativas como las artes plásticas.

Dado el impacto significativo del uso de redes sociales sobre el bienestar emocional, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias educativas y de bienestar que ayuden a los estudiantes a manejar su interacción con estas plataformas. Programas de concienciación sobre el uso saludable de redes sociales, así como talleres sobre técnicas de manejo del tiempo digital y reducción del estrés, pueden ser cruciales para ayudar a los estudiantes a equilibrar su vida académica y social de manera más efectiva, potencial-

mente llevando a una mejor salud mental y mayor éxito académico.

Referencias

- Ávila-Rodríguez, V., Fernández-Ávila, D. G., Muñoz-Velandia, Ó., & García-Peña, Á. A. (2021). Uso e impacto en las redes sociales por parte de las revistas de reumatología. *Revista Colombiana de Reumatología*, 28(2), 89-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rcreu.2020.07.006>
- Bajaña Marín, S., & García, A. M. (2023). Uso de redes sociales y factores de riesgo para el desarrollo de trastornos relacionados con la alimentación en España: una revisión sistemática. *Atención Primaria*, 55(11), 102708. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102708>
- Bartels, S. M., Martínez-Cambor, P., Naslund, J. A., Suárez-Obando, F., Torrey, W. C., Cubillos, L., Williams, M. J., Castro, S. M., Uribe-Restrepo, J. M., Gómez-Restrepo, C., & Marsch, L. A. (2021). Caracterización de los usuarios de las redes sociales dentro del sistema de atención primaria en Colombia y predictores de su uso de las redes sociales para comprender su salud. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50, 44-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.12.010>
- Cuesta Lizcano, K. E., Mosquera Ferreira, S., Gómez Penagos, C., & Cifuentes Restrepo, A. M. (2023). Percepciones de 4 adolescentes sobre la influencia de las redes sociales en la construcción de su identidad.
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. (2022). La vida comprometida académicamente de los estudiantes orientados al dominio: orden causal entre emociones positivas, metas de dominio y compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.001>
- Del Cueto, J. D., & Roldán, L. Á. (2023). Uso de redes sociales y prácticas de chat: sus relaciones con la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 49, e254491.
- Flores Paredes, D. A., & Hurtado Tobies, K. M. (2023). Satisfacción con la vida y adicción a las redes sociales en adolescentes de Lima Metropolitana, 2022.
- Giraldo Ospina, G. A., Gómez Gómez, M. M., & Giraldo Ospina, C. F. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5), 273-277. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.05.007>
- Gutierrez-Aguilar, O., Arias-Alfaro, L., Nina-Vilca, F., Salas-Silvera, A., & Villanueva-Pickman, A. (2024). Social Networks as Predictors in Purcha-

- ing Decisions, Mediated by Personal Factors in University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*,
- Gutiérrez-Aguilar, O., Ticona-Apaza, F., Chicaña-Huancá, S., & Ramírez, N. A. (2023). Influencers and their mediating role in behavior towards brands [Article]. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 342-357. <https://doi.org/10.31876/rsc.v29i4.41259>
- Gutierrez-Aguilar, O., Tomaylla-Quispe, Y., Duche-Pérez, A. B., & Chicana-Huancá, S. (2023). Influential Factors in Extraversion Mediated by Reputation in Social Networks in University Students. *Lecture Notes in Networks and Systems*,
- Iglesias-Puzas, Á., Conde-Taboada, A., Campos-Muñoz, L., Belinchón-Romero, I., & López-Bran, E. (2020). Redes sociales y dermatitis atópica: estudio descriptivo transversal. *Actas Dermo-Sifilográficas*, 111(8), 665-670. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ad.2020.05.006>
- Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., & Gómez-Iñiguez, C. (2024). Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 47-56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.004>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rm-clc.2022.06.002>

GROOMING Y SEXTING EN LA RED, AMENAZAS A LOS ESCOLARES DE LA EBR Y FALTA DE SUPERVISIÓN

Grooming and sexting on the internet, threats to EBR schoolchildren and lack of supervision

Pablo César Mamani Quispe

pmamani@unica.edu.pe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<https://orcid.org/0000-0002-2531-8459>

Emilia María Rengifo Pezo de Catorín

emilia.rengifo@unmsm.edu.pe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<https://orcid.org/0009-0002-2731-5013>

Edwin César Delgado Asto

edelgado@unica.edu.pe

Universidad Nacional San Luis Gonzaga

<https://orcid.org/0000-0001-6116-6272>

Edwin Martín Cordero Tataje

ecordero@unica.edu.pe

Universidad Nacional San Luis Gonzaga

<https://orcid.org/0000-0001-6943-7065>

Recibido: 21-05-2024 / Aceptado: 29-06-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Los registros sobre acoso van en aumento en Perú al igual que el acceso a las redes sociales y, con ello, crece el riesgo al ciberacoso. Esta investigación tiene como objetivo analizar las amenazas a las que están expuestos en la red los escolares de la región Ica y determinar su correlación con la falta de supervisión. Metodología. La investigación es del tipo descriptiva, enfoque cuantitativo y su alcance es correlacional. Se elaboró un cuestionario de 42 ítems validado por expertos y con prueba de confiabilidad (0.875) Alfa de Cronbach. La muestra fue 383 escolares, de primaria (n=156) y secundaria (n=227) de la región Ica. Se halló como resultado que el 48% de escolares viven en hogares disfuncionales, hay un alto consumo de internet, principalmente en redes sociales (74,4%) y su acceso es mayormente por equipos móviles (89.3%). Aunque mínimo, se detectó casos de grooming y sexting. Se concluye que, con la prueba Rho de Spearman, existe correlación significativa positiva débil 0.118 (valor $p=0,021 < 0,05 = \alpha$) entre las amenazas en la red con la falta de supervisión. Con la prueba U de Mann-Whitney se observa diferencia de medias en género (valor $p=0,004$) en cuanto a grooming y respecto al nivel de estudio, la diferencia de medias está en el sexting (valor $p=0,000$).

Palabras clave: acoso, medios de comunicación, medios sociales, enseñanza pública

Abstrac

Records of harassment are increasing in Peru, as is access to social networks and, with this, the risk to cyberbullying is growing. This research aims to analyze the threats online to which school children in the Ica region are exposed and determine their correlation with the lack of supervision. Methodology. The research is of the descriptive type, quantitative focus and its scope is correlational. A questionnaire with 42-item, validated by experts and with a Cronbach's Alpha reliability test (0.875). The sample was 383 schoolchildren, 156 primary and 227 secondary from the Ica region. It was found that 48% of school children live in homes dysfunctional, there is a high internet consumption, mainly in social networks (74.4%) and its access is mainly through mobile devices (89.3%). Although minimal, cases of grooming and sexting were detected. It is concluded that, with Spearman's Rho test, there is a weak positive significant correlation 0.118 (value $\rho=0.021 < 0.05 = \alpha$) between threats on the network and lack of supervision. With the Mann-Whitney U test, a difference in means is observed in gender (value $\rho=0.004$) in terms of grooming and with respect to the level of study, the difference in means is in sexting (value $\rho=0.000$).

Keywords: bullying, mass media, social media, public education

Introducción

En diversos medios se informa el incremento de casos de violencia escolar (Diario UNO, 2024; Caretas, 2024; Latina, 2023). Hasta el 29 de abril 2024 el Ministerio de Educación (Minedu) reportó este año 610 casos denunciados en Perú. El 2023 se reportaron 4,813 casos de bullying (Herrera, 2024) o acoso escolar, como también se lo conoce.

El decano de los medios impresos en Perú, El Comercio, publicó que cada 6 días un profesor es denunciado ante la policía por violación sexual (Ciriaco, 2023), mientras uno de los medios televisivos más importantes del país en cadena nacional precisa que 8 de cada 10 casos de bullying no son resueltos ni atendidos (Latina, 2023).

La Defensoría del Pueblo (2024) también aborda el tema. Supervisó 7,500 colegios y halló que 958 estudiantes fueron víctimas de violencia sexual el último año y 2,762 fueron víctimas de violencia física. No obstante, la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) aplicó una investigación en

100,000 escolares y halló que 9 de cada 10 niños se sienten protegidos cuando acuden al colegio (Quintanilla, 2024). Se deduce que el 10% de los estudiantes no se sienten protegidos, 1 de cada 10.

En la misma encuesta, a la pregunta de ¿por qué creen que hay violencia?, los mismos estudiantes responden que en la familia no hay respeto entre sus miembros y ese problema lo llevan a la escuela. Para Quintanilla (2024), director de la DRELM, las redes sociales y los medios contribuyen a esa violencia.

Al respecto, Stringi et al., (2022) describen las redes sociales (RS) como fuente de inseguridad y sostienen que se vinculan a dinámicas de violencia, represalia o agresión entre iguales. Las RS son comunidades en internet creadas por usuarios, principalmente adolescentes y jóvenes, donde interactúan y comparten imágenes, vídeos y mensajes entre amigos reales y personas con intereses comunes (Amador-Ortiz, 2021).

Tal escenario de inseguridad, violencia, represión o agresión que ocurre en internet se llama ciberacoso. Unicef (2024) define ciberacoso como el acoso o la intimidación que ocurre a través de las tecnologías digitales. Se presenta no solo en las RS, sino también en las plataformas de mensajería y los juegos en línea (JEL). El ciberacoso afecta en la salud del estudiante, su bienestar y también en su formación escolar (Unesco, 2023).

Rosario et al., (2024), lo denominan también ciberbullying y, como otros académicos, lo cataloga como un tema de salud pública por el considerable incremento de casos. Por ello, la Unesco el 2012 instauró el 2 de mayo como el Día internacional contra el Acoso Escolar para sensibilizar a la sociedad sobre el bullying, para prevenir y combatirlo. La fecha se eligió a raíz de la muerte por suicidio del adolescente de 15 años Jamie Hubleby quien sufrió acoso por su orientación sexual (Ramírez, 2023).

El ciberbullying está asociado al uso excesivo de internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En ese escenario se debe destacar el rol protector del entorno familiar, sobre todo la supervisión y control que deben tener los padres sobre sus menores hijos (Rosario et al., 2024).

En ese contexto, esta investigación tiene por objetivos analizar las amenazas en la red a las que están expuestos los escolares de la Educación Básica Regular (EBR) y determinar su correlación con la falta de supervisión en la región Ica. Son varias las amenazas que se manifiestan en forma de ciberbullying (Unicef, 2024;

Unesco, 2023). De ellas, la investigación se centra en las dos formas más comunes: grooming y sexting.

El grooming se correlaciona con el abuso sexual infantil, el acoso, la solicitud sexual en línea e interacción, usualmente de un adulto hacia un menor de edad. Es la solicitud a un niño, niña o adolescente para abordar el tema sexual y obtener información y material sexual (Catarina & Barreiros, 2024). La PCM (2024a) define grooming como las proposiciones que se hacen a niños y niñas con fines de explotación y abuso sexual. El agresor utiliza por lo general perfiles falsos tanto en RS como en JEL.

El sexting es la práctica de enviar, recibir y reenviar contenido sexual explícito a través de dispositivos electrónicos (Ojeda et al., 2024; Barroso et al., 2023), es también la recepción o difusión en línea de imágenes o vídeos de contenido sexual explícito (Hu et al., 2023). Ocurre cuando el agresor utiliza estos contenidos con fines de extorsión (PCM, 2024b).

La falta de supervisión se manifiesta en dos dimensiones: agresividad y riesgo de violencia. La agresividad en el ciberacoso es la interacción social con actos de agresión entre pares. Ocurre a través del envío de mensajes hostiles que atacan actitudes, la apariencia física, sus antecedentes o características de personalidad. Por el lado de las víctimas se desata la ira y el deseo de venganza (Domínguez-Vergara et al., 2023). Los riesgos de violencia ocurren con la situación de vulnerabilidad y exposición al peligro de las víctimas, dado que las RS proporcionan a los agresores mayor libertad, facilidad de acceso y anonimato, dificultad de persecución, la sensación de falta de control sobre sus víctimas, principalmente de las niñas, que son sexualizadas y ciberacosadas (Esteban & Gómez, 2022).

Además de los memes ofensivos y la divulgación de rumores, mentiras y bromas mal intencionadas, se presentan también los perfiles falsos a fin de engañar, les sacan provecho y dañan a las víctimas (Marín-Cortés et al., 2021).

Sobre los temas descritos, son pocas las investigaciones realizadas en Ica. Lévano (2023), investiga sobre la funcionalidad familiar y el bullying en una escuela primaria de Chincha y concluye que hay una relación significativa. Cayo (2022) investiga sobre la comunicación familiar y el bullying en un colegio del nivel secundaria de Ica y concluye que la comunicación es regular y el acoso tiene un nivel bajo.

Dado el alarmante incremento de casos en el mundo y al no existir investigaciones sobre el ciberacoso en

Ica resultó conveniente realizar la investigación, ya que además permitió contrastar la teoría y sirvió para la construcción de un nuevo instrumento de investigación validado por juicio de expertos y con prueba de fiabilidad positiva.

Metodología

La investigación es del tipo descriptiva, con enfoque cuantitativo y de alcance correlacional del tipo transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La población fue de 144,582 escolares matriculados en Ica región el año escolar 2023 (Minedu, 2024).

La fórmula estadística para poblaciones finitas sirvió para determinar la muestra. Con un nivel de confianza del 95% fueron 383 escolares los elegidos, del nivel primaria (n=156) y secundaria (n=227). En primaria se trabajó con estudiantes del 6to. grado (n=156) y en secundaria de 3ro. (n=125) y 4to. (n=102) grados. El muestreo fue por racimos y se eligió a 4 Instituciones Educativas (I.E.) mixtas. Así, la muestra la conformaron mujeres (n=182) y hombres (n=201). La condición para elegir a las I.E. fue que sean las de mayor población escolar en la región.

Así, en primaria se aplicó el cuestionario en las I.E. 22295 San Luisito (n=84) y Daniel Merino Ruiz (n=72). En secundaria en las I.E. Víctor Manuel Maurtua (n=110) y Daniel Merino Ruiz (n=117). En cuanto a la edad en primaria se tiene $\mu=11.68$, $\sigma=0.468$ y $\sigma^2=0.219$ mientras en secundaria $\mu=15.25$, $\sigma=0.771$ y $\sigma^2=0.594$. La construcción del instrumento se validó por 6 expertos que hicieron también aportes. Se contactó a los decanos de los colegios profesionales de Psicólogos, Consejo Regional Ica y de Profesores, filial región Ica. También a los responsables del Programa de Convivencia Escolar, tanto de la Unidad de Gestión Educativa Local Ica (UGEL) como la Dirección Regional de Educación Ica (DREI) y 2 docentes universitarios.

El instrumento se presenta en 2 partes. La primera es sobre datos generales, de uso de las RS, los JEL y las TIC y la segunda sobre 3 variables: consumo de internet, amenazas en la red y la falta de supervisión, cada una con dos dimensiones como se detalló en la introducción. En total fueron 42 ítems.

Una muestra piloto (n=30) determinó la fiabilidad del instrumento. El coeficiente Alfa de Cronbach resultó 0.875, excelente confiabilidad (Ñaupas et al., 2018). El análisis estadístico se hizo a través de los programas SPSS v.15 y Microsoft Excel 2013.

Resultados

Más de la mitad, el 52% (n=199) de escolares, viven en hogares constituidos con ambos padres. Sin embargo, se evidencia un alto índice de hogares disfuncionales. Más de la tercer parte, el 36.6 (n=140), viven solo con su madre, el 3.7% (n=14) vive solo con su padre y el restante 7.9% (n=30) viven con sus abuelos u otros familiares. En suma, el 48% de los escolares en Ica no tienen el control de ambos padres en el hogar.

Asimismo, sobre el tiempo que los escolares le dedican a las RS y los JEL, se tiene que 4 de cada 10 escolares, el 38.4% (n=147), le dedican de 1 a 2 horas diarias a las RS y algo más de la cuarta parte, el 26.1% (n=100), se conectan a las RS entre 3 y 4 horas al día. Menor tiempo le dedican a los JEL. Cerca de la mitad, el 44.9% (n=172) le dedican una hora diaria y casi la tercera parte, 30.8% (n=118), de 1 a 2 horas diarias.

Para elegir sus RS y JEL favoritos, los escolares podían marcar más de una opción. Las RS preferidas son Tik-Tok 74.41% (n=285), Whatsapp 70.8% (n=271) y YouTube 57.44% (n=220). Le siguen Facebook 42.82%, Instagram 36.55% y Messenger 24.28%. Se mencionaron otras 9 RS y juntas son el 40.47% (n=155). Los JEL favoritos son Free Fire 43.08% (n=165), Roblox 30.81% (n=118) y Minecraft 26.11% (n=100). Los escolares escribieron una lista de hasta 46 JEL en la opción otros, pero con poca acogida. La opción ninguno marcaron el 14.88% (n=57).

Sobre acceso a internet por las TIC, 9 de cada 10, el 89.3% (n=342) manifiesta tener un equipo móvil. La cuarta parte, 24.54% (n=94), acceden a internet por una computadora y algo menos, 23.5% (n=90), acceden por una laptop. Por una tablet accede el 8.36% y por otros medios el 5.48% (n=21). No acceden a las TIC por ningún medio el 1.83% (n=7).

Los motivos que tienen los escolares para usar las RS se midieron a través de 5 ítems.

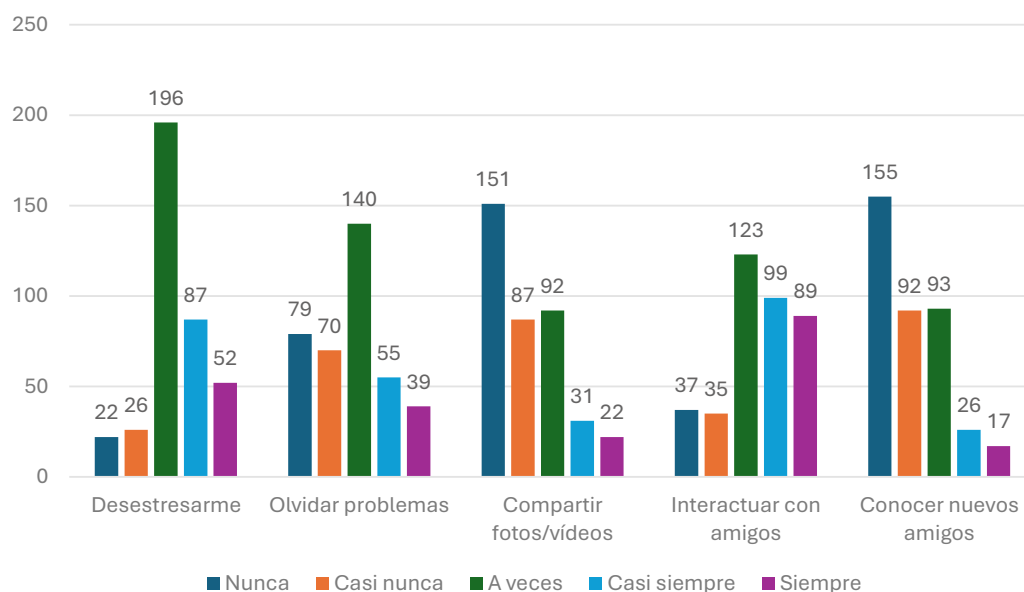
Interactuar con amigos es la principal motivación que tienen los escolares casi siempre (n=99) y siempre (n=89), para ingresar a sus RS, como se evidencia en la figura 1. Desestresarse es el segundo motivo y alejarse de los problemas el tercer motivo. Contrario a ello, los escolares nunca (n=151) y casi nunca (n=87) utilizan sus RS para compartir fotos o vídeos, o conocer nuevos amigos nunca (n=155) y casi nunca (n=92).

La diversión es el principal motivo que tienen casi siempre (n=77) y siempre (n=97) los escolares para ingresar a los JEL como se aprecia en la figura 2. Pasar el tiempo es el segundo motivo, mientras no es su interés casi nunca (n=92) y nunca (n=134) conocer a nuevos amigos en sus JEL.

Para conocer el grooming, se usaron 7 ítems que combinan actitudes frente a las RS y los JEL.

La siguiente tabla nos permite evidenciar que, aunque

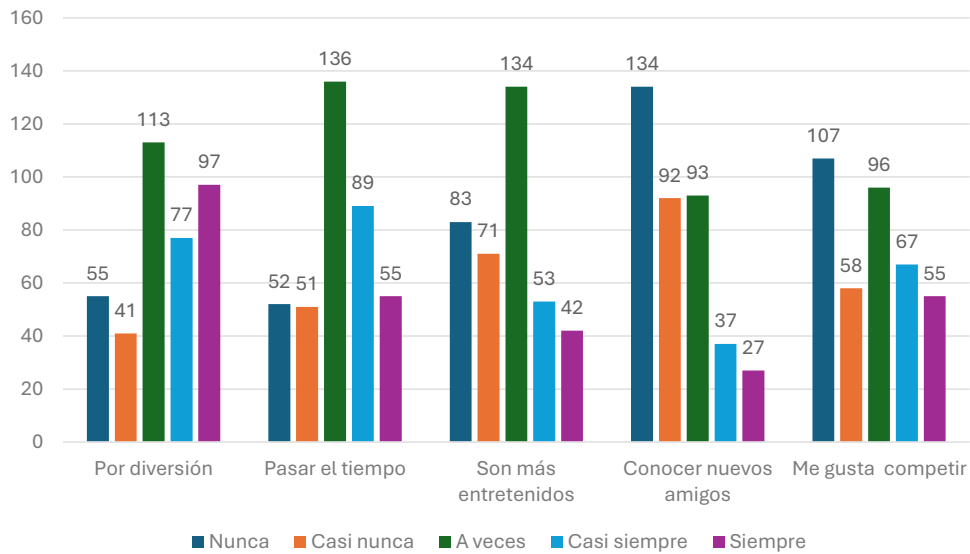
Figura 1
Motivo de uso de las RS por parte de escolares, a diciembre 2023



Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Motivo de uso de los JEL por parte de escolares, a diciembre 2023



Nota. Elaboración propia

mínimo, existen desconocidos que proponen acciones indebidas a los estudiantes (n=45) entre a veces, casi siempre y siempre; conocidos que chantajea a nuestros escolares con publicar sus fotos (n=30) y, lo que puede resultar peor, las amenazan publicar fotos falsas como tuyas (n=25).

Tanto en grooming como en sexting, se evidencia un alto índice en la columna Nunca en ambos niveles educativos con cifras de 3 dígitos en todos los casos. En las columnas afirmativas A veces, Casi siempre y Siempre; aunque mínimo, hay evidencia de que las amenazas sí se presentan, con mayor incidencia en el nivel secundario.

Tabla 1

Grooming y sexting por género y nivel de estudio, primaria (P) y secundaria (S), al 2023

Acciones de grooming y sexting	Nunca				Casi nunca				A veces				Casi siempre				Siempre				Total
	H	M	P	S	H	M	P	S	H	M	P	S	H	M	P	S	H	M	P	S	
Grooming																					
Te acosaron conocidos en RS	162	127	133	156	19	23	10	32	15	21	10	26	1	6	1	6	5	4	2	7	383
Te acosaron desconocidos en RS	161	118	132	147	16	24	12	28	19	28	9	38	1	8	1	8	5	3	2	6	383
Te acosaron conocidos en tus JEL	157	142	125	174	22	27	16	33	14	11	10	15	5	1	4	2	4	-	1	3	383
Te acosaron desconocidos en tus JEL	159	132	124	167	16	30	18	28	21	15	10	26	2	2	2	2	4	2	2	4	383
Conocidos te chantajea con publicar tus fotos	169	156	131	194	15	13	14	14	12	6	7	11	-	6	3	3	6	-	1	5	383
Desconocidos te proponen acciones indebidas	169	128	136	161	13	28	14	27	17	17	5	29	2	7	-	9	1	1	1	1	383
Amenazan publicar como tuyas fotos falsas	173	164	143	194	15	6	5	16	7	8	5	10	4	-	-	4	3	3	3	3	383
Promedio	164	138	132	170	17	22	13	25	15	15	8	22	3	5	2	5	4	3	2	4	

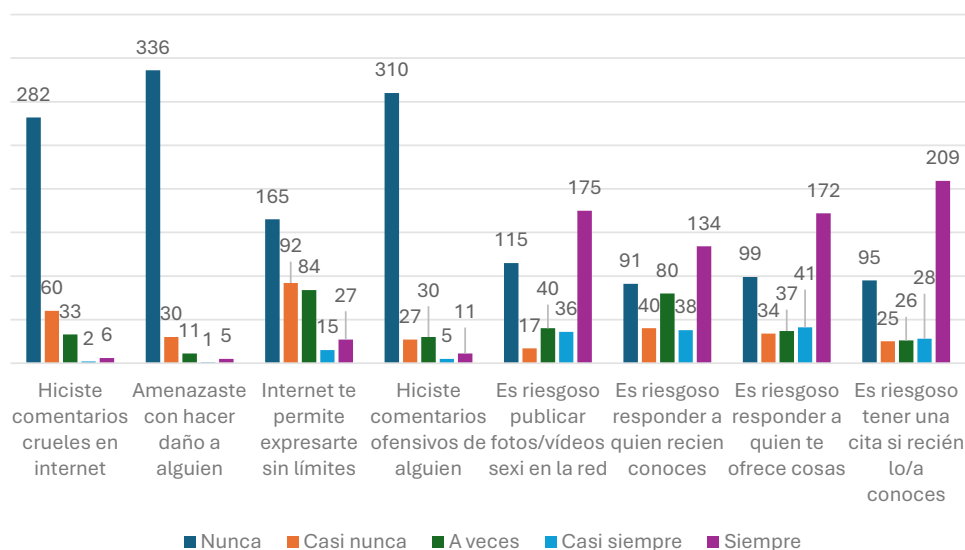
Sexting																					
Usaste internet para publicar una foto sexi tuya	180	159	142	197	9	9	5	13	7	8	3	12	-	-	-	-	6	5	6	5	383
Usaste internet para compartir contenido sexual de tu persona	182	176	152	206	7	3	1	9	7	1	-	8	2	-	-	2	4	1	3	2	383
Te piden que envíes contenido sexual de tu persona	179	149	149	179	8	15	3	20	6	13	2	17	4	2	1	5	5	2	1	6	383
Te piden reenviar contenido sexual de un conocido	180	164	152	192	6	10	3	13	11	7	1	17	2	-	-	2	3	3	-	3	383
Has recibido contenido de índole sexual por internet	155	136	137	154	21	25	12	34	18	11	5	24	3	4	-	7	5	5	2	8	383
Has compartido contenido de índole sexual por internet	176	172	151	197	11	5	3	13	11	3	2	12	3	1	-	4	1	-	-	1	383
Promedio	175	159	147	188	10	11	5	17	10	7	3	15	3	2	1	4	4	3	3	4	

Nota. Elaboración propia, H = hombre, M = mujer

En grooming, el promedio en la columna A veces es mayor en secundaria ($p=22.14$) que en primaria ($p=8$). En Casi siempre, la tendencia se repite, secundaria ($p=4.86$) sobre primaria ($p=2.2$) y lo mismo ocurre en Siempre, secundaria ($p=4.14$) sobre primaria ($p=1.71$). Igualmente, en sexting, en la columna de A veces en el promedio secundaria ($p=15$) supera a primaria ($p=2.6$), en Casi siempre secundaria ($p=4$) está arriba de primaria ($p=1$) al igual que Siempre, secundaria ($p=4.17$) supera a primaria ($p=3$).

La figura nos muestra algunas acciones que representan la falta de supervisión. Los primeros 4 ítems corresponden a la dimensión Agresividad por parte de los estudiantes. Se resalta un alto índice promedio que indica que Nunca ($p=273.25$) y Casi nunca ($p=52.25$) realizan tales acciones, sin embargo, hay una cantidad representativa que sí realiza tales acciones A veces ($p=39.5$), Casi siempre ($p=5.75$) y Siempre ($p=12.25$). Lo contrario se evidencia con la dimensión Riesgo de violencia. Allí se resalta que los escolares en su mayoría identifican algunos riesgos Siempre ($p=172.5$), no obstante, preocupa que un alto índice Nunca ($p=100$)

Figura 3
Distribución de Falta de supervisión: agresividad y riesgo de violencia, a dic. 2023



Nota. Elaboración propia

Tabla 2*Correlación Amenazas en la red con el Consumo de internet y la Falta de supervisión*

			Grooming	Sexting	Consumo de internet	Falta de supervisión
Rho de Spearman	Amenazas en la red	Coefficiente de correlación	,916**	,747**	,247**	,118*
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,021
		N	383	383	383	383
	Grooming	Coefficiente de correlación	1,000	,516**	,216**	,079
		Sig. (bilateral)	-	,000	,000	,123
		N	383	383	383	383
	Sexting	Coefficiente de correlación	,516**	1,000	,173**	,123*
		Sig. (bilateral)	,000	-	,001	,016
		N	383	383	383	383

Nota. Elaboración propia, SPSS v25.

**La correlación es significativa es el nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa es el nivel 0,05 (bilateral)

identifique tales riesgos.

Prueba de hipótesis

Para probar las hipótesis de trabajo se aplicaron primero las pruebas de normalidad en el programa SPSS en las variables amenazas en la red y falta de supervisión, así como las dimensiones grooming y sexting. En todos los casos se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov y se halló el valor $p=0.000 < 0.05=\alpha$, por lo tanto, se evidencia que no conservan una distribución de normalidad, en consecuencia, para probar las hipótesis se decide aplicar la prueba de correlación no paramétrica Rho de Spearman.

El mismo procedimiento se aplicó para la variable Consumo de internet y aplicada la prueba Kolmogorov-Smirnov se tuvo el valor $p=0.001 < 0.05=\alpha$, por lo cual, también se decidió aplicar la prueba de correlación no paramétrica Rho de Spearman.

Así se aplicó dicha fórmula en el SPSS y se obtuvo los siguientes resultados. (Tabla 2)

Los resultados nos permiten probar las hipótesis planteadas. Así tenemos:

Hipótesis general

H_i : Existe correlación significativa entre las amenazas en la red con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

H_0 : No existe correlación significativa entre las amenazas en la red con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Decisión: valor $p = 0,021 < 0,05 = \alpha$, se rechaza la H_0 y se acepta la H_i .

Conclusión. Con la prueba Rho de Spearman y un nivel de significancia del 95% se determina que existe correlación significativa positiva débil (0,118) entre las amenazas en la red con la falta de supervisión en los

estudiantes de la EBR en la región Ica.

Hipótesis específica 1

H_1 : Existe correlación significativa entre el grooming con el consumo de internet en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

H_0 : No existe correlación significativa entre el grooming con el consumo de internet en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Decisión: valor $p = 0,000 < 0,05 = \alpha$, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 .

Conclusión. Con la prueba Rho de Spearman y un nivel de significancia del 95% se determina que existe correlación significativa positiva débil (0,216) entre el grooming con el consumo de internet en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Hipótesis específica 2

H_2 : Existe correlación significativa entre el grooming con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

H_0 : No existe correlación significativa entre el grooming con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Decisión: valor $p = 0,123 > 0,05 = \alpha$, se rechaza la H_2 , se acepta la H_0 .

Conclusión. Con la prueba Rho de Spearman y un nivel de significancia del 95% se determina que no existe correlación significativa positiva muy débil (0,079) entre el grooming con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Hipótesis específica 3.

H_3 : Existe correlación significativa entre el sexting con el consumo de internet en los estudiantes de la EBR

en la región Ica.

H0 : No existe correlación significativa entre el sexting con el consumo de internet en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Decisión: valor $\rho = 0,001 < 0,05 = \alpha$, se rechaza la H0, se acepta la H3.

Conclusión. Con la prueba Rho de Spearman y un nivel de significancia del 95% se determina que existe correlación significativa positiva débil (0,173) entre el sexting con el consumo de internet en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Hipótesis específica 4

H4 : Existe correlación significativa entre el sexting con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

H0 : No existe correlación significativa entre el sexting con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Decisión: valor $\rho = 0,016 < 0,05 = \alpha$, se rechaza la H0, se acepta la H4.

Conclusión. Con la prueba Rho de Spearman y un nivel de significancia del 95% se determina que existe correlación significativa positiva débil (0,123) entre el sexting con la falta de supervisión en los estudiantes de la EBR en la región Ica.

Asimismo, para saber si existen diferencias de medias entre las muestras que corresponden al nivel de estudios y género se aplicó también la prueba U de Man-Whitney. Así, se obtuvo los siguientes resultados.

Decisión: H0: $\mu_h = \mu_m$ | H1: $\mu_h \neq \mu_m$; valor $\rho < 0,05 = \alpha$, se rechaza la H0, se acepta la H1.

Conclusión. Para el caso del indicador Nivel de estudios se tiene que en la dimensión Sexting y las varia-

bles Amenazas en la red y Falta de supervisión los valores ρ 0,000; 0,012 y 0,000 $< 0,05 = \alpha$, por lo que se deduce que hay diferencia en las medias en cuanto a los estudiantes del nivel primaria y secundaria. Donde no hay diferencia es en la dimensión Grooming (valor $\rho=0,051>0,05=\alpha$) y el Consumo de internet (valor $\rho=0,413>0,05=\alpha$), por lo que se deduce que tanto estudiantes de primaria como de secundaria incurren en acciones de grooming y consumen internet.

Para el caso del indicador género, se evidencia que en la dimensión Sexting el valor $\rho=0,524>0,05=\alpha$, por lo que se deduce que tanto hombres como mujeres se han visto involucrados en acciones de sexting. En los demás casos, dimensión Grooming y las variables Amenazas en la red, Consumo de internet y Falta de supervisión, los valores ρ 0,004; 0,015; 0,019 y 0,000 $< 0,05 = \alpha$, por lo que se deduce hay diferencia en las medias, es decir, las acciones tanto en hombres como mujeres, son distintas.

Discusión

El acceso a internet, las RS y las TIC resultan útiles para los escolares, sin embargo, implican riesgos como el ciberacoso, la exposición a contenido inapropiado, el acoso de agresores y otros peligros. Para Beltrán (2023), la falta de supervisión u orientación de los padres o tutores pone a las víctimas en situación de riesgo. Tal situación se aprecia también en la presente investigación. Cerca de la mitad de los encuestados, el 48%, viven en un hogar disfuncional y se deduce falta de control en casa durante su permanencia en las RS y los JEL.

Armaza (2022) halló facilidad del acceso a las RS y a la tecnología, lo que contribuyen a un mayor disfrute, sin

Tabla 3

Prueba U de Mann-Whitney respecto al nivel de estudio y género, a diciembre 2023

	Grooming	Sexting	Amenazas en la red	Consumo de internet	Falta de supervisión
Nivel de estudios					
U de Mann-Whitney	15778,000	14048,500	15151,500	16835,500	13171,500
W de Wilcoxon	28024,000	26294,500	27397,500	42713,500	39049,500
Z	-1,948	-4,265	-2,521	-,819	-4,275
Sig. asintótica(bilateral)	,051	,000	,012	,413	,000
Género					
U de Mann-Whitney	15393,000	17726,000	15779,500	15736,000	14002,500
W de Wilcoxon	35896,000	38229,000	36282,500	32207,000	34505,500
Z	-2,872	-,637	-2,430	-2,355	-3,970
Sig. asintótica(bilateral)	,004	,524	,015	,019	,000

Nota. Elaborado con el programa SPSS v25

embargo, también pueden generar adicción, ansiedad, baja autoestima y, entre otros, bajo rendimiento académico. Tal facilidad de acceso a la tecnología guarda relación con el registro hallado en esta investigación. En Ica, 9 de cada 10 escolares, el 89.3%, tiene acceso a un equipo móvil.

Esta facilidad de acceso a la tecnología permite una relación significativa entre las RS y el rendimiento académico (0,513), como hallaron Paniora et al., (2021), en una I.E. de San Juan de Lurigancho, en Lima, mientras Arteaga et al., (2022), realizaron otra investigación en la selva peruana sobre la adicción a las RS y su correlación con la procrastinación académica, evidenciando que no existe tal correlación.

En Ica, Piconne (2021), halló correlación negativa (-0.399), entre la adicción a las RS y el rendimiento académico en una I.E. particular de Chíncha con el estadístico Rho de Spearman. La correlación es similar en cuanto a obsesión (-0.301) y falta de control (-0.343) con el rendimiento académico.

En cuanto al tiempo de permanencia en RS, de 1 a 2 horas diarias el 38.4% y de 3 y 4 horas diarias el 26.1%, demuestra una tendencia adictiva, muy similar a lo detectado por la investigación de Calderón (2021), en Cutervo, Chiclayo. Allí se informa que el 52,6% de los estudiantes encuestados están en un nivel alto de adicción.

De otro lado, si bien en esta investigación la prevalencia es mínima de casos de grooming (primaria 6 y secundaria 17) y sexting (primaria 7 y secundaria 15), lo cierto es que se han evidenciado que existen, lo cual corrobora la exposición de peligros, como la suplantación, la información falsa y otros riesgos (Editorial Etecé, 2023).

Sobre sexting, Barroso et al., (2023), analizan 40 artículos publicados en diferentes bases de datos entre 2012 y 2021 e identifican sexting consensual y no consensual, y hallan que los adolescentes que carecen de control y son más agresivos, por lo cual tienen más posibilidad de involucrarse en el sexting no consensuado. Para Agueli et al, (2024), el intercambio no consensuado de contenido sexual es una forma de violencia, una forma de opresión que da popularidad al agresor, por ello propone trabajar la deconstrucción de los estereotipos de género. Al respecto, el ministro de Educación, Morgan Quero, invoca a la población erradicar el acoso escolar en las escuelas y pide afianzar la tolerancia y el respeto mutuo (Diario UNO, 2024).

Asimismo, Pérez (2023), investigó en una I.E. pública

de Ica y halló que a mayor uso de RS por parte de los estudiantes mayor presencia de conductas disruptivas, entre ellas la agresividad, la oposición y el desacato. En la presente investigación del total de 383 escolares, se registra que 40 niños en promedio incurrir en acciones de agresividad a veces, 6 casi siempre y 12 siempre.

Sobre la legislación peruana respecto al ciberacoso sexual en RS, Pérez y Veliz (2023), realizaron una investigación con estudiantes de los últimos ciclos de derecho, en Huacho, y hallaron que para el 62% de los 50 encuestados las normas no protegen ni previenen a la población vulnerable. Para el 60% falta especialización por parte de la policía en cuanto a alta tecnología, lo cual da ventajas a la ciberdelincuencia.

En Ica, la investigación de Cayo (2022), detectó que la comunicación familiar es regular según apertura y manejo de problemas, mientras el bullying en los estudiantes es bajo en cuanto a agresiones verbales, psicológicas y físicas. La tendencia de ocurrencia baja es la misma en las I.E. estudiadas en la presente investigación, como se pueden ver en las figuras y tablas presentadas.

No es un secreto la preferencia de los estudiantes por las RS como se evidencia también en esta investigación y concuerda con la investigación que realizó Collazos (2021) en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Para el 64.16% de los estudiantes de la Escuela de Economía el uso de las RS influye en el rendimiento académico y el 41.98% considera que tal rendimiento se afecta negativamente por el tiempo que los estudiantes le dedican a las RS.

En 2019 la Organización de las Naciones Unidas encuestó a 170,000 estudiantes de 30 países y halló que cada tres jóvenes ha sido víctima de ciberacoso, mientras uno de cada cinco faltó a la escuela por ese motivo (Rosario, et al., 2024). Si bien, en la presente investigación no hubo una pregunta directa sobre cibervictimización, los hallazgos sobre grooming y sexting, así como sobre agresividad y riesgo de violencia, evidencian que existe ciberacoso en las escuelas de la EBR en Ica.

Martin-Criado et al., (2021), halló en Andalucía que la prevalencia de víctimas de ciberbullying es del 13,21% (n=817) de un total 5,982 estudiantes. En el presente estudio que tuvo una muestra de 383 escolares se halló que desconocidos proponen acciones indebidas a los estudiantes (n=45, 11.75%) y chantajea a escolares con publicar sus fotos (n=30, 7.83%), típicas acciones de ciberbullying, similar a los índices de Andalucía. A nivel nacional, la Defensoría del Pueblo (2024) su-

pervisó 7,500 colegios y halló que 2,762 escolares sufrieron violencia física. Esto demuestra que hay violencia en las escuelas. Sin embargo, no solo es violencia física, también existe violencia en internet como se ha evidenciado en esta investigación y en las noticias (Larina, 2023).

Llanos (2024), cita al psicólogo Bromley, y explica que los niños agresores vienen de hogares autoritarios y de conductas violentas, donde hay padres ausentes, como coincide con Quintanilla (2024). Ciertamente esa falta de control se evidencia con el uso excesivo de las TIC, ya sea para estar conectados a las RS o los JEL, sea por diversión o por interactuar con amigos, como se presenta en esta investigación.

La Unesco revela que las niñas están ligeramente más expuestas a la intimidación psicológica, fundamentalmente al ciberacoso (Unesco, 2023), tal como se evidencia en esta investigación cuando se aplica el estadístico U de Mann-Whitney que demuestra diferencia por género cuando se analiza las amenazas en la red y la falta de control.

En esa misma línea, la defensora pública del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Lissi Trujillo, comenta que la primera acción ante un caso de bullying debe ser reportar a las autoridades educativas. Si el caso escala a lesiones puede ser considerado incluso un delito (Caretas, 2024),

Yosep et al., (2023), proponen el método e-parenting para prevenir y manejar el ciberacoso en los estudiantes. El método propone crianza electrónica a través de programas de prevención en escolares con el apoyo de vídeos, propuesta similar a la que proponen Mulla-Falcón y González (2023). Tales programas de prevención contra el acoso escolar, como se plantean más adelante, permiten mejoras en el desarrollo psicosocial de los estudiantes de cara a la prevención frente a las amenazas en la red.

Conclusiones

Con una significancia del 95% se evidencia una correlación positiva significativa débil de amenazas en la red con la falta de control (0,118), así como del ciberacoso con el consumo de internet (0,247), en las escuelas públicas de la EBR de la región Ica.

De momento se puede considerar débil, sin embargo, puede escalar dada la falta de control paternal si se tiene en cuenta el alto índice de hogares disfuncionales, el 48% de la población escolar consultada y, con mayor razón, si las autoridades del sector no toman acciones

en cuanto a la mejora en la convivencia escolar.

Se evidencia también correlación significativa positiva débil entre el grooming con el consumo de internet (0,216), entre el sexting con el consumo de internet (0,173) y el sexting con la falta de supervisión (0,123) en los estudiantes de la EBR en la región Ica. Por ello, se recomienda realizar nuevas investigaciones longitudinales a efectos de monitorear el problema del ciberacoso en Ica y otras regiones del país, pues, como lo han señalado diversas investigaciones, constituye un grave problema de salud pública.

Referencias

- Agueli, B., Esposito, C., Arcidiacono, C., & Di Napoli, I. (2024). Women as bodies. The role of ambivalent sexism and sexual objectification on non-consensual sharing of sexting images. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(1), 1-14. doi:10.1002/casp.2749
- Amador-Ortiz, C. M. (2021). Influencia de la adicción a las redes sociales en la reprobación escolar de estudiantes de nivel licenciatura. *CienciaUAT*, 16(1), 62-72. Obtenido de <https://bit.ly/44x0S52>
- Armaza Deza, J. F. (2022). El riesgo del uso excesivo de las redes sociales en los estudiantes de Latinoamérica. *SciELO Preprints*, 01-15. doi:10.1590/SciELOPreprints.5241
- Arteaga Araujo, H. J., Quispe Román, N., Sánchez Ríos, K. M., Polin Andrade, J. J., Coronado Fernández, J., & Cjuno, J. (2022). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en universitarios de la selva peruana. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 3-12. doi:10.37135/ee.04.15.02
- Barroso, R., Marinho, A. R., Figueiredo, P., Ramião, E., & Silva, A. S. (2023). Consensual and Non-consensual Sexting Behaviors in Adolescence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 1-20. doi:10.1007/s40894-022-00199-0
- Beltrán Jaramillo, S. G. (2023). Análisis sobre los riesgos de seguridad en internet y redes sociales en adolescentes y menores de edad de la provincia de Los Ríos. [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador. Obtenido de <https://bit.ly/3SXPK5l>
- Calderón Carhuachinchay, A. (2021). Adicción a las redes sociales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui", Cutervo. [Tesis de posgrado]. Universidad César Vallejo, Chiclayo, Perú. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/59555>
- Caretas. (03 de mayo de 2024). ¿Cómo actuar ante casos de bullying? Obtenido de *Ilustración peruana Caretas*: <https://bit.ly/4dpP7l2>
- Catarina Almeida, T., & Barreiros, I. (2024). Online groo-

- ming among Portuguese adolescents and the COVID-19 lockdown: Relationship with other types of victimization. *Children and Youth Services Review*, 156, 1-8. doi:10.1016/j.childyouth.2023.107370
- Cayo Palomino, E. M. (2022). Valoración de la comunicación familiar y bullying en los estudiantes de secundaria de la institución educativa José Toribio Polo, Ica noviembre 2020. [Tesis de pregrado]. Universidad Privada San Juan Bautista, Ica. Obtenido de <https://bit.ly/3P0molX>
- Ciriaco, M. (25 de noviembre de 2023). Cada seis días un profesor es denunciado por violación sexual ante la policía. Obtenido de El Comercio: <https://bit.ly/3UPVc3j>
- Collazos Loli, C. A. (2021). Redes sociales e internet y rendimiento académico de los alumnos de la Escuela de Economía-UNICA, en el periodo 2019. [Tesis de posgrado]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga", Ica. Recuperado el 14 de enero de 2024, de <https://hdl.handle.net/20.500.13028/3512>
- Defensoría del Pueblo. (30 de abril de 2024). Defensoría del Pueblo exhorta al Ejecutivo a implementar trabajo conjunto contra la deserción y la anemia escolar. Obtenido de Defensoría del Pueblo: <https://bit.ly/3JNXZmX>
- Diario UNO. (04 de May de 2024). Alrededor de 800 casos de bullying se reportaron en los colegios del Perú en primeros meses del 2024. Diario UNO, págs. 02-03. Obtenido de <https://bit.ly/4bnElo3>
- Dominguez-Vergara, J., Santa-Cruz-Espinoza, H., Chávez-Ventura, G., & Ybañez-Carranza, J. (2023). The moral disconnection as a mediator between aggressiveness and cyberbullying in schoolchildren. *RISE –International Journal of Sociology of Education*, 12(1), 1-24. doi:10.17583/rise.10786
- Editorial Etecé. (6 de febrero de 2023). Riesgos de internet. Recuperado el 14 de enero de 2024, de Blog Concepto: <https://concepto.de/riesgos-de-internet/>
- Esteban Ramiro, B., & Gómez Medrano, M. (2022). Agresiones virtuales y ciberacoso. Violencias de género en las redes sociales desde la experiencia de jóvenes y adolescentes. *Visual Review, International Visual Culture Review*, 12(1), 1-14. doi:10.37467/revvisual.v9.3711
- Gomez Barreto, J. B., & Rodriguez Huaman, E. P. (2022). Uso de redes sociales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo. [Tesis de pregrado]. Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11537/34806>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Herrera, C. (02 de mayo de 2024). Bullying: Van 610 casos al 29 de abril 2024 en todo el país. N Directo. (A. Ruiz, Entrevistador) Obtenido de <https://bit.ly/3JRMc6Z>
- Hu, Y., Clancy, E. M., & Klettke, B. (2023). Understanding the Vicious Cycle: Relationships between Nonconsensual Sexting Behaviours and Cyberbullying Perpetration. *Sexes* 2023, 4(1), 155-166. doi:10.3390/sexes4010013
- Latina. (4 de julio de 2023). En lo que va del año, 8 de cada 10 casos de bullying no han sido resueltos ni atendidos. Obtenido de Sitio web Latina Tv: <https://bit.ly/3UUjOlP>
- Levano Montalvan, J. J. (2023). Funcionalidad familiar y bullying en escolares del 5to grado de primaria de la Institución Educativa Pública N° 22256 - San Antonio de Padua Pueblo Nuevo Chincha 2022. [Tesis de pregrado]. Universidad Privada San Juan Baustista, Chincha. Obtenido de <https://bit.ly/42TwCkb>
- Llanos, G. (15 de abril de 2024). Violencia escolar: Solo en marzo se reportaron más de 500 casos en colegios. Obtenido de Diario Ojo: <https://bit.ly/3UI4BYT>
- Marín-Cortés, A., Herrera-Pérez, V., & Aguirre-Mosquera, M. (2021). Anger and cyberbullying among adolescents: friendship, injustice and image in digital environments. *Psicología em estudo*(26), 1-13. doi:10.4025/psicoestud.v26i0.51343
- Martin-Criado, J.-M., Casas, J.-A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2021). Parental supervision and victims of cyberbullying: Influence of the use of social networks and online extimacy. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 160–167. doi:10.1016/j.psicod.2020.12.005
- Minedu. (15 de febrero de 2024). Estadísticas. Números de casos reportados en el SiseVe a nivel nacional. Obtenido de Sitio web SiseVe que patrocina el Ministerio de Educación, Minedu: <https://bit.ly/3PnINAj>
- Minedu. (30 de abril de 2024). Servicios Educativos. Obtenido de Estadística de la Calidad Educativa, Escala del Ministerio de Educación: <https://bit.ly/3uHhqtM>
- Mula-Falcón, J., & Cruz González, C. (2023). Effectiveness of cyberbullying prevention programmes on perpetration levels: a meta-analysis. *Revista Fuentes*, 25(1), 12-25. doi:10.12795/revistafuentes.2023.21525
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, V., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis (5ta. ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Ojeda, M., Romera, E. M., & Del Rey, R. (2024). Non-

- consensual Sexting: Are the Moral Processes the Same If Boys or Girls Appear in the Forwarded Content? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(2), 111-118. doi:10.1089/cyber.2023.0412
- Paniora Marroquín, F. M., Mauricio Avalos, R. M., Paniora Marroquín, Y. J., & Loayza Romero, M. (2021). Redes sociales y rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes de educación básica regular del Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1444–1455. doi:10.33996/revistahorizontes.v5i21.287
- PCM. (14 de enero de 2024a). ¿Cómo actuar frente a un caso de grooming? Obtenido de Plataforma digital única del Estado Peruano, Presidencia del Consejo de Ministros, PCM: <https://bit.ly/42O3BpW>
- PCM. (14 de enero de 2024b). ¿Cómo prevenir los riesgos del sexting? Obtenido de Plataforma digital única del Estado Peruano, Presidencia del Consejo de Ministros, PCM: <https://bit.ly/3T66RK5>
- Perez Cabrera, N. S. (2023). Uso de redes sociales y conductas disruptivas en adolescentes de una institución educativa pública de Ica, 2023. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de <https://bit.ly/3Tez6q1>
- Perez La Rosa, R. A., & Veliz Gomez, J. P. (2023). Ciberacoso sexual de niños y adolescentes en redes sociales y su regulación protectora y preventiva en la legislación Peruana – 2021. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión, Huacho. Obtenido de <https://bit.ly/3uEzbdi>
- Piccone Díaz, F. A. (2021). Adicción a redes sociales y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa de Ica, 2020. [Tesis de pregrado]. Universidad Autónoma de Ica, Chincha, Perú. Obtenido de <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/1144>
- Quintanilla, L. (02 de mayo de 2024). Bullying: 9 de cada 10 escolares se sienten “protegidos” al ir al colegio ¿Y qué del 1 restante? *Diálogo abierto*. (P. Pejovés, & R. Alva, Entrevistadores) Tv Perú. Lima. Obtenido de <https://bit.ly/3Qwqp8U>
- Ramírez, C. (02 de mayo de 2023). Día Internacional contra el Acoso Escolar: un llamado a la acción. Obtenido de Amnistía internacional: <https://bit.ly/3JQQKdN>
- Rosario Quiroz, F. J., Calla Vásquez, K. M., Ochoa Tataje, F. A., Morí Holguín, J. Y., & Villanueva-Batallanos, M. (2024). Systemic review of studies of cyberbullying in Hispanic American adolescents. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4(800), 01-09. doi:10.56294/saludcyt2024800
- Stringi, A., Dioguardi, G., & Caretti, V. (31 de 12 de 2022). Problematic internet use (piu) and cyberbullying in adolescence. Victimization, risky behaviour and perception of phenomenon among peers: a research. *Rassegna Italiana di Criminologia*, XVI(4), 290-302. doi:10.7347/RIC-042022-p290
- Unesco. (20 de abril de 2023). Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://bit.ly/4bjo88l>
- Unicef. (febrero de 2024). Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo. Obtenido de United Nations International Children’s Emergency Fund: <https://uni.cf/49pp6Qi>
- Yosep, I., Hikmat, R., & Mardhiyah, A. (2023). Preventing Cyberbullying and Reducing Its Negative Impact on Students Using E-Parenting: A Scoping Review. *Sostenibilidad*, 15(3), 1-15. doi:10.3390/su15031752

EVALUACIÓN COMPARATIVA DE PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Teresa Ortiz Távara

tortiz@unitru.edu.pe

Universidad Nacional de Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-5311-3979>

Amadeo Amaya Saucedo

ramaya@unitru.edu.pe

Universidad Nacional de Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-8638-6834>

Gianella Luis Apont

gluis@unitru.edu.pe

Universidad Nacional de Trujillo

<https://orcid.org/0000-0002-1304-9175>

Recibido: 31-05-2024 / Aceptado: 10-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Justificación: la evaluación es un proceso importante para lograr aprendizajes significativos, en este estudio se asoció a la competencia de planificación pedagógica. **Objetivo:** comparar la autoevaluación y heteroevaluación en el proceso de planificación a través de guías de aprendizaje. **Metodología:** una muestra de 9 universitarios del último año de la carrera de Educación quienes fueron evaluados a través de la rúbrica de planificación pedagógica en dos momentos y con dos tipos de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación). **Resultados:** indican que el nivel de planificación pedagógica al inicio se muestra en un nivel medio y después se ubica en un nivel alto. **Conclusiones:** La diferencia entre la autoevaluación y heteroevaluación es mayor en el primer momento de la evaluación frente al segundo momento.

Palabras clave: evaluación comparativa; planificación de la educación; practica pedagógica; formación de docentes de secundaria.

Comparative evaluation of pedagogical planning in the pre-professional practice of Math Education students

Abstract

Introduction: evaluation is an important process to achieve significant learning, in this study it was associated with the pedagogical planning competence. **Objective:** to compare self-evaluation and hetero-evaluation in the planning process through learning gui-

des. Method: a sample of 9 university students from the last year of the Education career who were evaluated through the pedagogical planning rubric in two moments and with two types of evaluation (self-evaluation and hetero-evaluation). Results: indicate that the level of pedagogical planning at the beginning is shown at a medium level and later it is located at a high level. Discussion: The difference between self-evaluation and hetero-evaluation is greater in the first moment of the evaluation compared to the second moment.

Keywords: benchmarking; educational planning; pedagogical practice; secondary teacher training.

Avaliação comparativa do planejamento pedagógico na prática pré-profissional de alunos de Educação Matemática

Resumo

Introdução: a avaliação é um processo importante para o alcance de aprendizagens significativas, neste estudo foi associada à competência de planejamento pedagógico. Objetivo: comparar a auto avaliação e a hetero avaliação no processo de planejamento por meio de guias de aprendizagem. Método: amostra de 9 estudantes universitários do último ano da carreira de Educação que foram avaliados por meio da rubrica de planejamento pedagógico em dois momentos e com dois tipos de avaliação (auto avaliação e hetero avaliação). Resultados: indicam que o nível de planejamento pedagógico no início se apresenta em um nível médio e depois em um nível superior. Discussão: A diferença entre auto avaliação e hetero avaliação é maior no primeiro momento da avaliação em relação ao segundo momento.

Palavras-chave: avaliação comparativa; planejamento educacional; prática pedagógica; formação de professores secundários.

Introducción

La práctica pre profesional como experiencia curricular ubicada en el último año de la carrera de Educación Secundaria genera un espacio para aplicar lo aprendido a lo largo de la formación universitaria, de allí que, nuestros estudiantes desde el inicio se ubican en las diferentes Instituciones Educativas para consolidar las competencias de planificación, implementación, ejecución y evaluación pedagógica. En este contexto la presencia de ellos fue virtual a través de plataformas (Moodle, Classroom,) o redes sociales como WhatsApp y en algunos casos a través del correo electrónico. Esto implicó una nueva concepción de diseño de clase

optándose por formular guías de aprendizaje en donde se evidenciarían los productos a lograr en los tiempos fijados para ello. Supuso adaptar algunas metodologías de enseñanza de la matemática y de la evaluación de las mismas.

El área de matemática es la parte fundamental desde la educación básica inicial, primaria y secundaria, teniendo énfasis en este nivel último, los estudiantes deben considerar el área de matemática una de las más importante en su vida cotidiana por las aplicaciones en la investigación formativa. La importancia de la aplicación de la matemática en nuestro entorno tiene que ser valorada en el desarrollo de las clases virtuales (Godino, 2004).

Este estudio realiza la comparación entre los resultados del proceso de evaluación que realizaron los sujetos de sus propias guías de aprendizaje (autoevaluación), en la opinión de Kambourova et al (2021), la autoevaluación ha sido considerada una de las vías de innovar el proceso evaluativo. Usando una rúbrica y los resultados del proceso de evaluación que realizaron los maestros de las guías de aprendizajes de los sujetos motivos de este estudio (hetero evaluación). A partir de este hecho los estudiantes toman conciencia de la carencia, de corregir la elaboración de cada componente de la guía de aprendizaje para ir adecuando los contenidos y métodos según el perfil profesional que demanda la sociedad. Los componentes valorados en la planificación son presentación del diseño de clase, redacción de los datos informativos, coherencia entre capacidades e indicadores de desempeño, planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje, identificación del método de enseñanza aprendizaje, elaboración de recursos, tiempo, eventos de una clase, referencias bibliográficas y anexos.

Incorporar esta modalidad de trabajo significó un cambio importante desde el enfoque didáctico constructivista. Los cambios sociales en la actualidad permiten desarrollar investigaciones haciendo uso de la rúbricas en la evaluación formativa con la finalidad de informar los criterios de la evaluación de las actividades o tareas programadas en plataforma virtuales en los niveles de cumplimiento considerando desde el básico hasta el cumplimiento logrado, la rúbrica muestra de forma inmediata el resultado cualitativo o cuantitativo considerando los estándares de las actividades que se desarrolla en la tarea.

Gómez y Altagracia (2016) en la investigación que realizaron se propuso mejorar la gestión institucional y pedagógica a través de procesos de evaluación de la calidad en centros educativos de tanda extendi-

da en el Segundo Ciclo del Nivel Primario desde las perspectivas de los directivos, docentes y equipos de gestión. Entre los procesos que interesan para fines de la presente investigación está la planificación objeto de estudio considerando seis criterios a evaluar, estos orientan los procesos de evaluación de la calidad en las instituciones educativas.

En la siguiente investigación con respecto al análisis de textos se identificaron tres niveles en el primer nivel de carácter analítico, síntesis de metodologías y experiencias y guías de orientación, en el segundo nivel de análisis, se observó las categorías: 1) la planificación educativa subordinada al sistema económico; 2) artículos que abordan temas y reflexiones sobre la planificación educativa; y 3) compuesta por trabajos que presentan críticas a la planificación educativa (Silva, 2014)

Por su parte Fuentes (2016) llevó a cabo una investigación sobre la gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente (DPD) de un liceo experimental bilingüe en Costa Rica en este estudio se identificó las características del tipo de planificación, determino acciones a implementar en la planificación estratégica y su efectividad; se conoció la importancia de la evaluación continua en las estrategias implementadas, asimismo, se determinó la presencia de limitaciones en los procesos de planificación e implementación de las estrategias de DPD que deben ser abordadas para asegurar su éxito.

En la opinión de Robles (2016) la planificación tiene su incidencia en la calidad de gestión educativa para disminuir, atenuar o prevenir dificultades y problemas en los sistemas; lo cual implica orientar a impulsar y facilitar los diferentes procesos. En la planificación se tienen en cuenta 1) las oportunidades y las capacidades de la población para mejorar la toma de decisiones, facilitando así, organizaciones para el emprendimiento de planes, proyectos y actividades. 2) integrar las estrategias de participación, coordinación y concertación, en el desarrollo educativo.

En la investigación de Vargas (2010) sobre gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos; tuvo como objetivos entre otros analizar la gestión pedagógica del trabajo en equipo docente en la institución educativa y diagnosticar los logros y dificultades de la gestión pedagógica del trabajo de los grupos docentes. La política institucional y la estructura organizativa priorizan el trabajo cooperativo y la capacitación pedagógica para el mejoramiento del desempeño docente.

La investigación realizada por Duque et al. (2014) concluyen que los maestros consideran que las prácticas pedagógicas consisten en enfocar sus esfuerzos en la enseñanza de conocimientos teóricos que reflejen la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes. Aunque esta perspectiva es crucial en el ámbito educativo, se considera insuficiente, ya que se valora también la integración de enfoques conceptuales diversos, que incluyan tanto el conocimiento teórico como las habilidades prácticas, así como el reconocimiento mutuo entre individuos, dado que la convivencia social requiere un entendimiento y respeto recíproco. Por lo tanto, para lograr un alto rendimiento académico es esencial la combinación de estos elementos en el proceso educativo.

Según zambrano et al. (2017) consideran que en el ámbito educativo, hay múltiples aspectos que pueden ser evaluadas, como los recursos disponibles, el progreso de los alumnos y la actuación de los profesores. La elección del método para llevar a cabo la evaluación dependerá de qué aspecto se quiera analizar, decidiendo la forma y las herramientas a utilizar para obtener la información necesaria, la cual deberá ser procesada de forma adecuada. Dentro de nuestro sistema educativo, se puede observar que al mencionar la evaluación del proceso de aprendizaje, tanto profesores como alumnos tienden a relacionarlo de inmediato con la realización de pruebas y exámenes.

Ponce (2021) concluye que la tarea de realizar el seguimiento constante y brindar apoyo pedagógico continúa resultando en sentimientos de miedo y disgusto por parte de algunas personas. En lo que respecta a los docentes, aún es necesario concienciar a ciertos profesores sobre la relevancia que tiene la auto realización para el propio docente y para los alumnos. Es crucial llevar a cabo una planificación en la que se llegue a un acuerdo sobre cómo se llevará a cabo el monitoreo y la asistencia de manera conjunta. Durante el proceso de programación escolar, se enfatiza cómo se puede ver como una oportunidad desde el punto de vista educativo.

TantaleánOdar et al. (2016) concluyen el uso de la planificación y el análisis preciso de la información recopilada durante la supervisión pedagógica permitió a los profesores alcanzar gradualmente el nivel esperado de actividad profesional docente. Con este estudio demostramos que, además de la gran importancia de la supervisión pedagógica, existe la necesidad de una implementación conjunta, responsable y oportuna de actividades de supervisión, apoyo y capacitación. La calidad de la educación y el significado del aprendizaje dependen de la calidad de las actividades profesiona-

les de los docentes y de la voluntad y responsabilidad de los directores en la promoción de su desarrollo profesional.

Este análisis se inicia con la concepción de planificación, como una actividad y su aplicación en el ámbito educativo, considerando el planeamiento una muestra para el cambio en el desarrollo de la gestión educativa teniendo en cuenta sus procesos donde hagan posible los grandes retos de la educación (Aguerrondo, 2007).

La planificación por parte del docente en las aulas se ha realizado en diferentes perspectivas, sin embargo, las investigaciones señalan que se ha dejado de lado la reflexión que debe hacer el docente sobre el proceso de planificación de la programación de las unidades didácticas y sesiones de clase en la opinión de Jackson citado por Wittrock (1997) los procesos mentales ayudan a la mejora de la conducta de los docentes en la toma de decisiones y de actuar ante las personas.

Partiendo de un propósito de gestión pedagógica, Batista (2007) manifiesta que la coordinación del proceso lectivo de la planificación considera dos categorías de la gestión pedagógica, el primero es lo metodológico y la personalización del trabajo educativo, teniendo en cuenta el plan de estudios estructurado y llegan a tener un adecuado aprendizaje de los contenidos planificados por el ministerio de educación superior.

Según Pacheco (1991) y Navarro (1983) considera que la gestión pedagógica debe tener innovación en la educación teniendo en cuenta las necesidades del estudiante siendo protagonista el maestro en su actuar pedagógico, para orientar el proceso de aprendizaje en el aula. En la misma dirección Aucapuri y otros (2021) "los hallazgos del estudio evidencian que la planificación curricular influye directamente en el desempeño profesional de los egresados en Educación".

En la planificación se considera de acuerdo al contexto donde el mediador realiza la labor docente teniendo en cuenta las asignaturas que se pueden integrar y poder aportar a la formación del estudiante en su aprendizaje teniendo en cuenta la labor docente.

¿Cuál es el nivel de planificación pedagógica del proceso enseñanza aprendizaje de la matemática a nivel de educación secundaria, después de la comparación entre la autoevaluación y heteroevaluación, en los estudiantes del 5to año de Educación mención Ciencias Matemáticas de la UNT en el 2020?

Esta investigación se realiza desde un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo que responda a estos objetivos:

Describir el desarrollo de la planificación de práctica pre profesional en el contexto de la virtualidad. Teniendo en cuenta:

1. Identificar los aspectos sobre información general del diseño de sesión de enseñanza aprendizaje de matemática para el nivel de secundaria a través de la autoevaluación y heteroevaluación que realizan los estudiantes de la carrera de educación superior mención ciencias matemáticas de la Facultad de Educación de la UNT en el 2020.
2. Identificar los aspectos de la estrategia didáctica empleada en el diseño de sesión de enseñanza aprendizaje de matemática para el nivel de secundaria a través de la autoevaluación y heteroevaluación que realizan los estudiantes de la carrera de educación superior mención ciencias matemáticas de la Facultad de Educación de la UNT en el 2020.
3. Comparar los resultados de la autoevaluación con la heteroevaluación sobre la planificación del proceso enseñanza aprendizaje que realizan los estudiantes de la carrera de educación superior mención ciencias matemáticas de la Facultad de Educación de la UNT en el 2020.

Metodología

El enfoque de la investigación fue mixto se aplicó el método cuantitativo para el recojo de datos a través de la rúbrica utilizada como autoevaluación y heteroevaluación se recogió información sobre la planificación del proceso enseñanza aprendizaje de la matemática y el método cualitativo, a través del análisis del diseño de clase para determinar coincidencias o diferencias en la evaluación realizada, así como los aspectos que faltaría afianzar. La variable abordada en el presente trabajo fue la competencia pedagógica de planificación.

Diseño

El diseño de investigación fue:

G.1. A1.....A2
. H1.....H2

En donde

G.1: grupo de estudiantes de 5to año de la escuela de Educación mención matemática UNT que registraron matrícula en el 2020.

A1 y A2, resultados de la autoevaluación
H1 y H2, resultados de la heteroevaluación

Participantes

La población estuvo conformada por 11 estudiantes de la carrera profesional de Educación Secundaria mención ciencias matemáticas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la UNT que cursaron el 5to año matriculados durante el 2020. La muestra en estudio la conforman 09 estudiantes del quinto año de la misma carrera profesional. Que representan el 82 % de la población.

Instrumentos

Se empleó la rúbrica, que en la opinión de Cano (2015, p.265) son “instrumentos valiosos para la evaluación de competencias” para efectos de esta investigación se evaluó la competencia de planificación pedagógica que consta de 10 ítems cada uno con cuatro alternativas cuyas valoraciones van de 1 a 4 obteniendo valor máximo 40 puntos y valor mínimo 10 puntos. Los ítems corresponden a tres criterios: Generalidades medido a través de cuatro ítems (1, 2, 9 y 10), Proceso enseñanza aprendizaje medido a través de tres ítems (3, 4 y 8) y Medios y materiales a través de tres ítems (5,6 y 7). Se realizó la validez de contenido a juicio de experto y se halló el grado de confiabilidad aplicando r de Pearson el cual arrojó 0,84 determinando un alto grado de confiabilidad.

Procedimientos

Se explicó el uso de la rúbrica de evaluación de la competencia pedagógica. Para elaborar los diseños de sesiones de aprendizaje de matemática para el nivel de secundaria por parte del estudiante de 5to año de Educación de la UNT.

Se aplicó la 1era autoevaluación del diseño a través de la rúbrica y luego se aplicó la 1era heteroevaluación del diseño por parte del investigador.

Se comparó ambos resultados (autoevaluación y heteroevaluación), analizando los aspectos que no lograron puntuaciones aprobatorias.

Se aplicó la 2da autoevaluación del diseño a través de la rúbrica y posterior la 2da heteroevaluación del diseño por parte del investigador. Comparandose ambos resultados que permitió analizar los aspectos que no lograron puntuaciones cercanas.

Se procesó estadísticamente los resultados.

Resultados

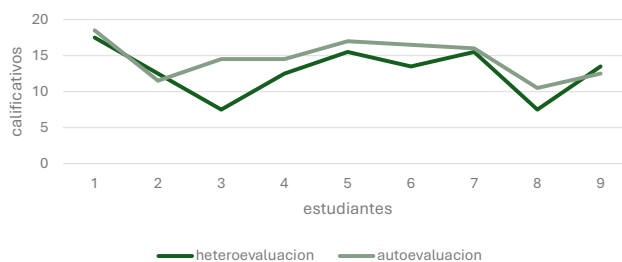


Figura 1: Primera comparación entre la autoevaluación y heteroevaluación.

En esta figura 1 se representa la autoevaluación que realizaron los sujetos motivos de la investigación sobre la primera guía de aprendizaje o diseño de clase de matemática para los estudiantes de la educación básica regular (EBR) así mismo se presenta los resultados de la heteroevaluación que hacen los docentes que orientan la practica pre profesional sobre el mismo objeto de estudio; se observa que la valoración de la autoevaluación es mayor que los resultados de la heteroevaluación. Después de esta medición se conversa con cada uno de los investigados para hacer notar su apreciación frente a la evaluación de sus docentes llevándolos a un proceso de reflexión afín de mejorar los aspectos que lograron menos puntuación.

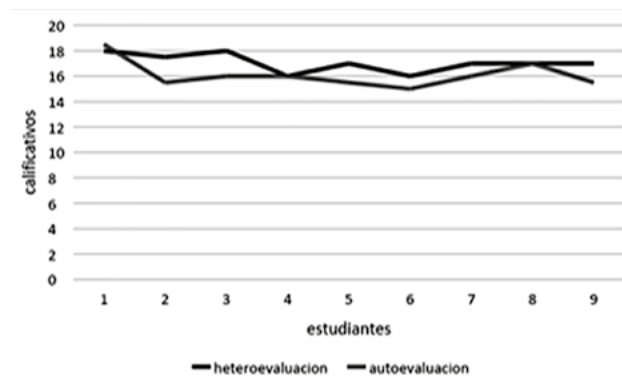


Figura 2: Segunda comparación entre la autoevaluación y heteroevaluación

Después de tres meses en el proceso de desarrollo de la práctica profesional se realiza la segunda comparación para lo cual se utiliza el séptimo diseño de clase o guía de aprendizaje de matemática y se observa que es más cercana la distancia entre los resultados de la autoevaluación frente a la heteroevaluación y la apreciación que tienen los practicantes sobre su tarea de planificación es ligeramente por debajo de la que presentan los docentes demostrando una mayor auto-crítica de su trabajo.

En la figura 3 se presenta la comparación entre la autoevaluación y heteroevaluación teniendo en cuenta

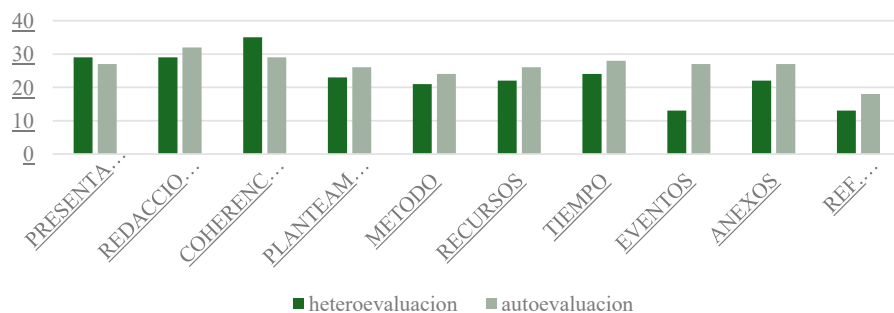


Figura 3: Primera comparación con respecto a los criterios.

los diez criterios considerados en la rúbrica; así se aprecia que en los aspectos: planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje, identificación del método de enseñanza aprendizaje, elaboración de recursos, manejo de tiempo, identificación de los eventos de la sesión de aprendizaje, desarrollo de anexos así como el registro de referencias bibliográficas fueron los aspectos que lograron menos puntuación en la heteroevaluación frente a la autoevaluación.

En la figura 4 se aprecia la comparación entre la autoevaluación y la heteroevaluación en relación a los diez criterios que se tuvieron en cuenta para recoger la información, se observa que la diferencia entre ambas es menor con respecto al primer proceso de evaluación; son solo tres aspectos que son menos calificados en la heteroevaluación frente a la autoevaluación como son: coherencia entre capacidades e indicadores de desempeño, planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje de la matemática y manejo de tiempo, este último muy cercano a los resultados de la autoevaluación.

En esta figura 5 se aprecia la comparación por aspectos entre el primer y segundo proceso de evaluación

identificándose que en el aspecto de generalidades (presentación del diseño, redacción de los datos informativos, anexos y presentación de referencias bibliográficas) alcanzó menos puntuación en el primer momento de evaluación y se ve mejorado considerablemente en la segunda heteroevaluación lo mismo ocurre en lo que respecta a la autoevaluación. En lo que concierne a los medios y materiales educativos (mme) que comprenden los criterios de identificación del método de enseñanza aprendizaje, elaboración de recursos y tiempo, existe mayor diferencia entre la autoevaluación y heteroevaluación en el primer proceso frente al segundo momento. Para el tercer aspecto que corresponda al proceso enseñanza aprendizaje (pea) que involucra los criterios de coherencia entre capacidades e indicadores de desempeño, planteamiento de actividades de enseñanza aprendizaje y los eventos del pea, en el primer proceso de evaluación se observa que la autoevaluación supera a los resultados de la heteroevaluación situación que se revierte en el segundo momento de la evaluación indicándonos una mayor actitud crítica para valorar su trabajo.

Discusión:

La presencia de la rúbrica como instrumento orienta no sólo la evaluación de la planificación pedagógica, sino

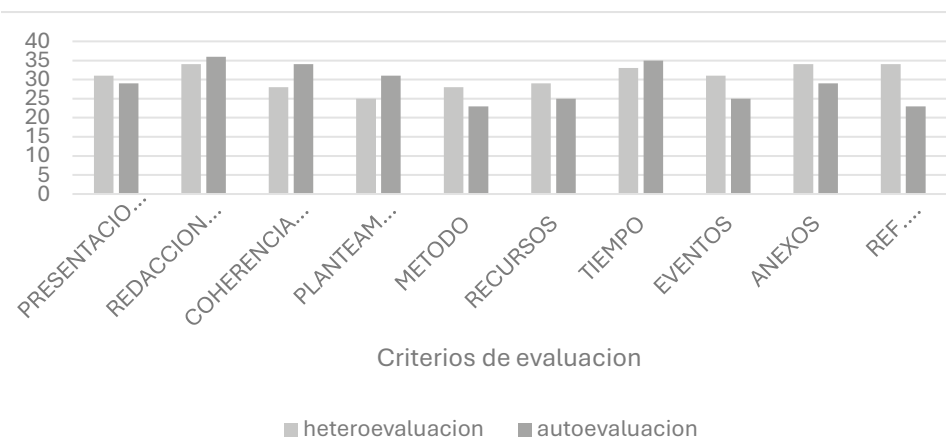


Figura 4: Segunda comparación con respecto a los criterios.

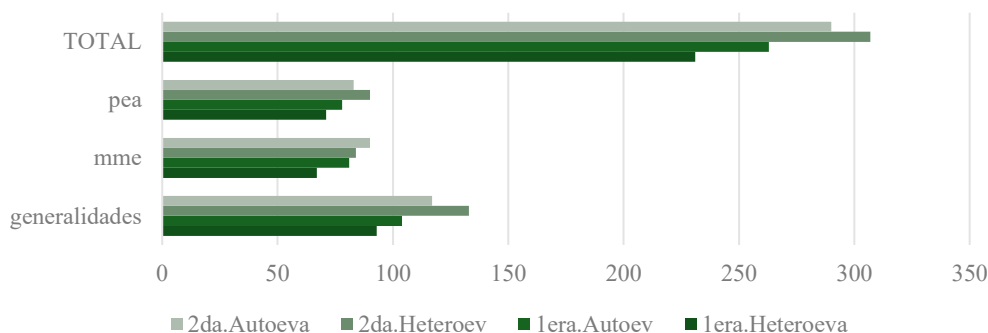


Figura 5: Comparación con respecto a los aspectos generales.

que permitió orientar el proceso de diseño de clases o guías de aprendizaje esto coincide con Herrera (2019) quien manifiesta que existe relación directa entre las rúbricas de evaluación de aula y el desempeño docente; así como que la rúbrica promueve la autorregulación del aprendizaje Cano (2015).

En la opinión de Espinoza (2017) en la medida que se identifiquen bien los criterios e indicadores a evaluar, el modelo de evaluación permitirá cumplir con el propósito cuál es observar: el progreso de los estudiantes que se evidencian en los resultados de aprendizaje acorde al perfil que deseamos lograr, en esta investigación ha sido planificación pedagógica en la práctica pre profesional de estudiantes de Educación Matemática, fundamental para el desarrollo de las tareas compartidas y prepararlos para el mundo laboral y la posibilidad de comparar que los estudiantes perciben frente a la evaluación docente reajusta y exige su mejora en los procesos de evaluación se recomienda la retroalimentación orientada, Briones, Castro y Lema-Paucar (2021) concluye que el 50% de docentes encuestados aplican la evaluación sumativa, si bien es cierto el proceso de evaluación es importante para la educación, monitoreo y retroalimentación de los estudiantes, el docente a través de nuevas técnicas podrá mejorar la calidad de conocimientos en los estudiantes siendo necesario la aplicación de todas las evaluaciones para conocer desde el diagnóstico hasta la formación que ellos tienen para aplicar la sumativa.

La diferencia entre la autoevaluación y heteroevaluación disminuye en la segunda comparación que se realizó en este proceso de evaluación; en la primera comparación se observó que la percepción de los estudiantes sobre su planificación pedagógica a través de diseño de clase o guías de aprendizaje fue mayor a la realizada por los docentes en la segunda comparación ocurre lo contrario el resultado de la autoevaluación está ligeramente por debajo o muy cercano a los resultados de la segunda heteroevaluación lo que se po-

dría afirmar que se evidencia una mayor autocrítica de su trabajo de planificación, coincidente con los resultados de investigación de Gómez (2023) quien sostiene habilitar procesos de reflexión que promuevan aprendizajes a partir del análisis de su práctica; así mismo este resultado coincide con Mendoza, Cedeño, Espinales y Gámez (2021) quienes consideran que la autoevaluación y heteroevaluación se convierten en instrumentos pedagógicos necesarios para los sujetos de la educación que posibilitan el reconocimiento de los logros y dificultades del proceso enseñanza aprendizaje debido a la toma de conciencia desarrollando una actitud crítica. De allí que la autoevaluación resulta ser una estrategia útil para el desarrollo profesional, concretada en un instrumento de análisis de competencias docentes para el profesorado de Formación Profesional (Hernández y Sarramona, 2002).

En el análisis de las guías de aprendizaje se observó que los sujetos de la investigación no aplicaron métodos activos, no promovieron aprendizajes desarrollando capacidades como la observación, análisis, síntesis, etc. sin embargo se evidenció la autonomía de los estudiantes motivo de la investigación en relación al manejo de algunas herramientas tecnológicas como el uso de pizarra digital, GeoGebra, uso de aulas virtuales se resalta la importancia del uso de medios y materiales educativo coincidiendo con la opinión de Muñoz "los materiales educativos son un medio interesante para dar un giro en la educación" (2014, p.55).

Después de hacer el análisis de los resultados se comprueba que la comparación de la autoevaluación y heteroevaluación a través del uso de la rúbrica permitió mejorar la competencia de planificación pedagógica esto coincide con los autores Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017) quienes manifiestan que las rúbricas son instrumentos de evaluación interesantes y muy importantes cuya aplicación ha aumentado en las últimas décadas empleadas por los docentes como una ayuda a ser reflexivos o críticos en una determinada tarea y

poder realizar la calificación, luego de la perspectiva de la evaluación formativa son informadas a los alumnos con el fin de proporcionar las expectativas del profesor sobre la tarea respecto a la calificación.

Según Moreira (2016) manifiesta que durante el desarrollo de la práctica pre profesional de los alumnos de Ciencias de la Educación mediante la concepción de la didáctica produce la movilidad funcional del profesional asociado al contexto laboral lo cual permite acciones a planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar este proceso de manera continua y sistemática, en esta misma perspectiva el presente estudio centro la atención en la evaluación de una de las competencias tan importante del futuro licenciado en educación como la planificación del proceso enseñanza aprendizaje de la matemática.

Conclusiones:

El nivel de planificación a través del diseño de clase o guía de aprendizaje por parte de los practicantes de educación mención matemática en un primer momento se da en un nivel medio en el segundo momento de evaluación la planificación pedagógica se ubica en el nivel alto.

La diferencia entre la autoevaluación y heteroevaluación es mayor en el primer momento de la evaluación frente al segundo momento.

La evaluación se realizó sobre tres dimensiones generalidades, proceso enseñanza aprendizaje y medios y materiales educativas

La comparación entre la autoevaluación y heteroevaluación de un mismo proceso contribuye a su mejora. Los valores de la autoevaluación están sobre la heteroevaluación en el primer momento, ocurriendo lo contrario en el segundo momento de evaluación en donde los valores de la autoevaluación son menores frente a la heteroevaluación.

Referencias

Auccapuri, A. A. H., Ortiz, Z. L., Mendoza, M. U. U., Salas, J. C., & Palacios, M. D. V. (2021). Planificación curricular en la enseñanza universitaria y desempeño profesional de egresados en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2563-2589.

Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 463-480.

Batista T. (2007). Una experiencia en el centro universitario isla de la juventud- Cuba.

Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A. & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>

Briones Cedeño, G., Castro Cárdenas, M., y Lema-Pauca, M. (2021). Fortalecimiento en el manejo de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes de básica superior. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 680-699. <https://cutt.ly/7mO7Lqr>

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(2), 265-280. <https://cutt.ly/LmO9rci>

Duque, P. A., Vallejo, S. L., y Rodríguez, J. C. (2014). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico [Tesis de maestría Universidad de Manizales]. <https://n9.cl/n2gyuh>

Espinoza-García, M. (2017). El uso de e-rúbricas en el desarrollo de competencias genéricas. [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. <https://cutt.ly/LmUmWtu>

Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4) <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>

Fuentes, H. L. (2016). Gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente. *Gestión de la educación*, 1.

Godino, J. (Edit.). (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Fondo FEDER. <https://cutt.ly/9mMAzgA>

Gómez, T. y Altagracia, Y. (2016). Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad de los centros educativos del segundo ciclo de tanda extendida del nivel primario del distrito educativo 10-02. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://cutt.ly/SmMRAWN>

Gómez, A. (Julio de 2023). La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes. Aportes para la formación desde el enfoque de la Didáctica Profesional. *Análisis de las prácticas*(2). <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/issue/view/8/11>

Hernández, M y Sarramona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón. Revista de pedagogía*. 54(4),

- 559-576. <https://cutt.ly/3mOJLTI>
- Herrera, M. (2019). Rúbricas de observación de aula y desempeño docente en la Institución Educativa José Faustino Sánchez Carrión, El Tambo, 2018. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://cutt.ly/ZmOKjMy>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M., & Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 33, 2, 2021, 217-264.
- Moreira, B. (2016). Concepción didáctica de desarrollo de la práctica pre-profesional en los estudiantes de licenciatura en ciencias de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, ISSN-e 2224-2643, Vol. 7, N° 1 (Enero-Marzo), 2016, págs. 19-28, <https://n9.cl/0mkm>
- Muñoz, C. (2014). Los materiales en el aprendizaje de las matemáticas. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Rioja]. <https://cutt.ly/dmOOSot>
- Navarro M. (1983) "La implementación de innovaciones educativas una presentación bibliográfica". *Revista de la Educación Superior* N°. 47, pp. 61-76.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista47_S2A1ES.pdf
- Pacheco T. (1991). "Los procesos de innovación educativa. Su mediación institucional". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXI N°1, pp75.93
- Ponce Rivera, V. (2021). Planificación Curricular en el área de Matemática en la Institución Educativa N° 32998 de Cachigaga, distrito Umari, provincia Pachitea. [Tesis de grado Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <https://n9.cl/72t4ix>
- Robles, P. R. (2016). La planificación estratégica y su influencia en la calidad de gestión educativa de la Universidad Técnica de Babahoyo. *Revista Ciencia e Investigación*.
- TantaleánOdar, L. R., Vargas Velásquez, M. J., & López Regalado, Ó. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Revista Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 0001-11. <https://ddd.uab.cat/record/148412>
- Vargas-Vásquez, D. (2010). Gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4675>
- Silva-Fernandes, F. (2014). Abordagens de planejamento educacional em cadernos de Pesquisa (1972-1986). *Cadernos de Pesquisa*, 44(153) <https://doi.org/10.1590/198053142777>
- Wittrock, M. (1997). La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos. Paidós.
- Zambrano, C. A. T., Guerrero, F. E. B., & Samaniego, J. F. B. (2017). ¿Cómo evaluar los aprendizajes en matemáticas?. *Innova Research Journal*, 2(6), 35-51. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n6.2017.183>

LA PROMESA DEL ESTADO Y LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA ETAPA DE LA GLOBALIZACIÓN

The promise of the State and community education in the stage of globalization

Franz Lenin Condori-Alvarez

franz.lenin.20@gmail.com

Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

<https://orcid.org/0000-0003-1747-1709>

Recibido: 07-05-2024 / Aceptado: 20-06-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Durante las últimas décadas del siglo XXI, el Estado ha buscado acercarse más y más al corazón de aquellos pueblos asentados en zonas rurales mediante su propia modernización, descentralización y el despliegue de políticas públicas, programas y proyectos. No obstante, a pesar de que el Estado haya provisto de una educación al campo, y a la vez, esta se haya convertido en el motor principal para hacer crecer estos lugares, todavía adolecen de distintos problemas que restan su poder e impacto. En este estudio, se analiza el papel del Estado en la promoción de una educación comunitaria, sus bases y fines en la era de la globalización, repasando al mismo tiempo los distintos esfuerzos adoptados por la entidad estatal en su camino de llegar al campo y de brindarles la educación que estos pueblos han reclamado por décadas enteras.

Palabras Clave: Estado, educación comunitaria, ruralidad, estudiantes, globalización.

Abstract

During the last decades of the 21st century, the State has sought to get closer and closer to the hearts of those people settled in rural areas through its own modernization, decentralization and the deployment of public policies, programs and projects. However, despite the fact that the State has provided education to the countryside, and at the same time, this has become the main engine for making these places grow, they still suffer from different problems that diminish their power and impact. In this study, the role of the State in promoting community education, its bases and purposes in the era of globalization is analyzed, reviewing at the same time the different efforts adopted by the state entity on its path to reach the countryside and provide them with the education that these people have demanded for decades.

Keyword: State, community education, rurality, students, globalization.

1. Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XXI, el Estado ha implementado diversas acciones que buscan enfrentar una serie de problemas que limitan el desarrollo y la calidad

de vida de familias rurales (Dammert & García, 2011). Entre estas dificultades al que tiene que dar cara, se encuentran la falta de acceso a servicios básicos como agua potable, electricidad (Moreno, 2020), salud (Bran et al., 2020) y educación de calidad (Cruz-Carbonell et al., 2020), así como la escasez de oportunidades económicas y empleo digno (Consuegra et al., 2021).

Problemas al que se adiciona, igualmente, los altos índices de pobreza, desigualdad y las carencias en infraestructura y servicios básicos (Landa & López, 2022) que han provocado en un caso procesos migratorios hacia áreas urbanas en busca de mejores oportunidades, generando un abandono de las zonas rurales (Lara et al., 2020) con impactos negativos en la producción agrícola y en la preservación de la cultura y las tradiciones locales (Daza, 2020). Dado que, la reducción demográfica en comunidades rurales, también ha traído limitación en la disponibilidad de recursos humanos y en la sostenibilidad de las iniciativas educativas comunitarias (Lorenzen, 2021).

Por otra parte, la falta de acceso a tierras y recursos productivos, así como la vulnerabilidad frente a desastres naturales y al cambio climático (Canaza-Choque et al., 2021), son problemas adicionales que afectan de sobremanera a las comunidades rurales (Suastegui, 2021), que inclusive, a falta de reconocimiento y apoyo por parte de las autoridades educativas y gubernamentales también ha sido un obstáculo para el desarrollo de la educación en zonas rurales (Erreyes-Toledo & Álvarez-Lozano, 2021), dificultando su capacidad para adaptarse y responder eficazmente a los desafíos de la actual época.

Por encima de estos inconvenientes que atacan la vida en el campo, el Estado ha reconocido la importancia de fortalecer las zonas rurales, hacerlas más inclusivas y equitativas (Carrillo, 2021) frente a la urbana (Canaza-Choque, 2018; 2022). De ahí que, entre estas acciones se encuentran la construcción de una educación comunitaria, mediante la promoción de políticas educativas inclusivas que garanticen el acceso a la educación de calidad para todos los miembros de la comunidad, el apoyo a programas y proyectos educativos locales que promuevan la participación activa de la comunidad en la gestión y el desarrollo de sus propios procesos educativos, y el fomento de la formación de docentes rurales y líderes comunitarios en metodologías pedagógicas participativas y contextualizadas (Sierra et al., 2021; Valdivieso, 2022).

Asimismo, el Estado ha venido trabajando en la mejora de la infraestructura educativa en las comunidades más marginadas, la provisión de recursos educativos

adecuados y la promoción de la interculturalidad, la revalorización de la lengua materna y el respeto a la diversidad cultural en los programas educativos (Montes, et al., 2022). Esta labor sin duda busca robustecer la educación comunitaria como un espacio de encuentro, aprendizaje y empoderamiento para las comunidades, contribuyendo así al desarrollo integral y sostenible de las mismas, donde se rompan estructuras y formas fijadas por la educación convencional.

No se puede negar que la educación comunitaria en el ámbito rural ha enfrentado diversos retos con la llegada de la globalización. Uno de los problemas principales es la falta de acceso a recursos educativos y tecnológicos actualizados, lo que limita su capacidad, la calidad de la educación y la preparación de los estudiantes para un panorama cada vez más tecnológicamente avanzado (Carrete-Marín & Domingo-Peñañiel, 2021). Más aun, cuando la gran embestida globalizadora ha traído consigo cambios en las dinámicas socioeconómicas y culturales de las comunidades rurales, lo que supone generar tensiones y conflictos en torno a la identidad cultural y los valores tradicionales (Canaza-Choque, 2021; Bituga-Nchama & Nvé-Ndumu, 2021).

Por ello, no sorprende que la educación comunitaria haya surgido como una respuesta no solamente al destino que le ha tocado vivir a las comunidades campesinas y rurales, sino que, igualmente busca adaptarse a las furiosas olas causadas por la globalización (Canaza-Choque & Huanca-Arohuanca, 2022) en el ámbito educativo, buscando fortalecer a las comunidades locales y promover su desarrollo. En este estudio, se analiza el papel del Estado en la promoción de una educación comunitaria en la era de la globalización. Se repasan los esfuerzos adoptados por este en su camino de llegar al campo, a aquellas zonas rurales y brindarles la educación que estos pueblos han reclamado por décadas enteras.

La labor del Estado de llegar al campo

En lo que va de los años, el Estado ha implementado diversas iniciativas para brindar educación en zonas rurales y comunidades campesinas, con el objetivo de reducir la obstinada brecha educativa y promover el desarrollo integral de estas poblaciones (Arias-Gaviria, 2021). Se han establecido programas de educación intercultural bilingüe que buscan valorar y fortalecer las culturas y lenguas originarias, así como mejorar la calidad educativa en estas áreas (López, 2021). Además, se han promovido políticas de infraestructura educativa para garantizar el acceso a una educación de calidad, con la construcción y equipamiento de escuelas en zonas rurales (Bazurto & Bernabé, 2021).

En este punto, la educación comunitaria juega un papel crucial en el fortalecimiento y mejora de niños, niñas y adolescentes en zonas rurales o del campo, ya que se adapta a sus realidades y necesidades específicas, a las que le acompañan desde que son traídos a tierra. Al estar arraigada en la comunidad, esta forma de educación promueve un aprendizaje contextualizado y relevante al tener en cuenta las particularidades culturales, sociales y ambientales del entorno rural. Fomentando la participación activa de la comunidad en la educación de sus miembros, lo que contribuye a crear un sentido de pertenencia y compromiso con el proceso educativo dándole las herramientas necesarias para no quedarse atrás.

De igual forma, este también suele enfocarse en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos que sean útiles y aplicables dentro del hogar, y en el contexto rural, lo que ayuda a los niños, niñas y adolescentes a enfrentarse a desafíos específicos de su entorno y a mejorar sus oportunidades de desarrollo personal y profesional en el futuro (Ríos & Vera, 2020; Castrejón, 2022; Hernández & Esparza, 2022).

En ese sentido, desde las instituciones máximas encargadas en materia educativa, se han implementado programas de capacitación y formación docente rural para mejorar la calidad de la enseñanza en estas áreas, así como de becas y programas de apoyo económico para facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, aún existen desafíos importantes en la educación rural, como la falta de recursos y de personal docente capacitado, la alta tasa de deserción escolar y la escasa relevancia de los contenidos educativos para las comunidades locales, que requieren de un enfoque integral y sostenido por parte del Estado para lograr una educación inclusiva y de calidad en estas áreas (Murillo et al., 2020).

En ese plan de ideas, la educación comunitaria en zonas rurales y comunidades campesinas si bien está vinculada directamente con grupos sociales que enfrentan situaciones de exclusión, como los campesinos que han sido despojados de sus tierras y recursos, o las comunidades indígenas, cuyas identidades colectivas han sido afectadas por procesos de exclusión social. Planteando transformar el modelo escolar dado que resulta ajeno para estos grupos, pretende promover su recuperación a través del enfoque comunitario (Essomba, 2019).

Así, esta ha surgido como respuesta a la necesidad de garantizar el acceso a una educación de calidad que responda a las particularidades culturales, lingüísticas

y socioeconómicas de estas poblaciones (Arizal et al., 2021). Jugando un rol fundamental en la promoción de la inclusión educativa y social, al reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de sus pueblos asentados en una meseta altiplánica, llanuras amazónicas o terrenos donde el Estado pocas veces llega.

Con todo, su fuerza hegemónica (Canaza-Choque, 2019; Canaza-Choque et al., 2020) fortalece la identidad y la autonomía de las comunidades, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa, promoviendo una pedagogía intercultural y zonificada que integra los conocimientos y las prácticas locales en el proceso educativo y en el crecimiento de la comunidad (Ossa et al., 2021).

En este sentido, su labor, hay que mencionarlo, resulta crucial en la recuperación y reactivación dinámica de las comunidades para transformarlas en entornos de convivencia social que posibiliten que los ciudadanos recuperen su papel protagónico quitado en la transformación o mejora de su entorno social, en la realización de sus intereses y metas ancladas a su espacio, y en la resolución de numerosos problemas que han sido ignorados y no abordados debido a la clara tendencia dominante social, económica y política a la que se enfrenta, y en el peor de los casos, sometidas (Cieza, 2006).

Otro rasgo importante es que este tipo de educación ha sido el escenario donde se han montado la participación y el empoderamiento de las comunidades (Jiménez, 2023) y tomar lugar en esferas políticas, económicas y jurídicas. Involucrándolas en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas y en el diseño e implementación de proyectos educativos que respondan a sus necesidades y aspiraciones más profundas. Empero, a pesar de sus avances y la conquista lograda, la educación comunitaria en estas zonas enfrenta aún desafíos importantes, como la falta de recursos y de personal docente capacitado, la baja cobertura educativa y la falta de reconocimiento y apoyo por parte del Estado, que requieren de un compromiso conjunto de la sociedad y las autoridades para su fortalecimiento y consolidación como un derecho fundamental de las poblaciones rurales y campesinas del país (Ruíz et al., 2023).

No queda duda, que todavía sigue siendo una promesa por parte del Estado en llegar con todo al campo, garantizándole el acceso a servicios básicos y derechos fundamentales a la población rural, que históricamente han estado alejados de la política nacional o han recibido menos atención en comparación con las zonas urbanas. Esta promesa, para ser cumplida implica llevar

programas y políticas públicas que mejoren la calidad de vida de las comunidades rurales, como acceder a una educación, salud, infraestructura básica, servicios públicos, oportunidades de empleo y desarrollo económico acordes a su realidad y al cambio que sufren con las transformaciones actuales.

El sueño de erigir una educación comunitaria

La educación comunitaria se basa en principios de colaboración, participación y aprendizaje mutuo entre los miembros de la comunidad (Mamani, 2011; Huanacuni, 2015). En la era de la globalización, los Estados han reconocido cada vez más la importancia de su rol como una herramienta pilar para abordar los desafíos sociales y económicos que enfrentan las comunidades locales. Su poder descansa en una tierra que alberga a los pueblos, la naturaleza y lo divino, equilibrando sus relaciones, en base al respeto y la reciprocidad con la madre tierra y buscando el buen vivir de la comunidad en armonía con su entorno (Mirabal, 2022).

Este tipo de modelo se distingue por su fuerte enfoque en la integración de saberes locales y regionales, la contextualización como eje pedagógico, la filosofía comunal como meta, la participación activa de la comunidad en el proceso educativo, la promoción del uso de la lengua originaria, un currículo adaptado a la realidad local, y la colaboración de maestros rurales que no solo enseñan, sino que también facilitan un aprendizaje que cree el calor en el núcleo comunal (Maldonado-Alvarado, 2016).

En este contexto, la educación comunitaria se concibe como un proceso integral que camina más allá de la transmisión de conocimientos, incorporando valores, tradiciones y formas de vida propias de la cosmovisión andina. Centrando su atención directa en el corazón de la comunidad, donde los miembros participan activamente en el diseño, la implementación y la evaluación de los programas educativos, compartiendo sus saberes, sentires (Canaza-Choque & Huanca-Arohuanca, 2018) y adaptándolos a las necesidades, intereses y contextos locales (Guzñay, 2014).

Igualmente, este se basa en principios de inclusión, participación y equidad, promoviendo la colaboración entre diversos actores poco tomados en cuenta, como familias, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas y autoridades locales de la zona. Priorizando el aprendizaje de campo y contextualizando e integrando conocimientos teóricos y prácticos relevantes en el día a día. Fomentando así, la autonomía, la identidad cultural como bandera y el empoderamiento de los participantes, fortaleciendo sus capacidades

colectivas para hacer frente a los problemas, transformando y descolonizando su entorno (Unzueta, 2011).

Si bien, la educación comunitaria también enfatiza la interacción y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, promoviendo valores de cooperación, responsabilidad social y respeto mutuo. Este afronta igualmente diversos desafíos como la falta de recursos financieros, materiales y humanos, la escasez de infraestructura adecuada, las desigualdades socioeconómicas que limitan el acceso a la educación, la falta de capacitación y el apoyo para los educadores, los obstáculos geográficos, culturales y lingüísticos en entornos multiculturales, la participación limitada de algunas comunidades, entre otros, que a veces terminan congelándolos (González et al., 2020).

Por si esto no bastara, a esto también se suma los impactos causados por la globalización, al desplazar corrientes homogeneizadoras y mercantilistas que promueven modelos educativos estandarizados, medidos y centrados en resultados cuantificables, lo que termina afectando la diversidad y la autonomía de las comunidades en la construcción de sus propios procesos educativos (Stefanello & Fávero, 2020) ya que solamente cuenta la política nacional educativa entalla y fijada.

Del mismo modo, el tamaño de la tormenta globalizadora plantea retos en términos de acceso a recursos, logística y tecnologías educativas, ya que las comunidades tienden a presentar dificultades para acceder a estos recursos y mantener su identidad cultural en un mundo cada vez más competitivo, interconectado y digitalizado (Carrete-Marín & Domingo-Peñañiel, 2021).

Otro desafío importante es la necesidad de articular la educación comunitaria con las demandas y dinámicas económicas y sociales del panorama nacional e internacional, para garantizar que los aprendizajes y habilidades desarrollados sean relevantes y efectivos en un contexto cada vez más cambiante y competitivo; pero sin que esto implique poner en riesgo su naturaleza.

En este sentido, la educación comunitaria debe encontrar un equilibrio entre mantener sus raíces locales y tradicionales, y adaptarse a las exigencias de una tierra globalizada, donde los problemas fijados requerirán de un enfoque integral y colaborativo para abordarlos y mejorar la calidad y accesibilidad de la misma. En efecto, todo esto alimenta a que la educación se construya desde abajo y no desde arriba (Canaza-Choque et al., 2022; Canaza-Choque, 2023).

Este es el sueño de erigir una educación comunitaria, construir un sistema educativo que esté arraigado en la comunidad, que refleje sus valores, cultura y necesida-

des específicas. Impulsado por la idea de que la comunidad es el espacio natural donde se desarrolla la vida de las personas, y, por tanto, la que debe ser el centro de la educación, en la que se involucre activamente a los hombres de a pie, crecidos en tierras rurales en el proceso educativo, reconociendo su papel como agente de cambio y desarrollo.

Conclusiones

Si bien durante las últimas décadas del siglo XXI, parte de la labor del Estado ha estado en garantizar que las comunidades rurales tengan no solo el acceso a una educación de calidad, sino que además responda a sus necesidades y realidades propias. Llevando infraestructura educativa, asegurando que los programas educativos sean relevantes y contextualizados, que los docentes estén capacitados y motivados para trabajar ahí; promoviendo la participación de la comunidad en el proceso pedagógico y, reconociendo y revalorando la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de las comunidades rurales, promoviendo de esta forma una educación inclusiva que le de ese lugar soñado a estos pueblos.

Sin embargo, llegar al campo con una educación por parte del Estado, también ha implicado enfrentarse a duras realidades que azotan estas regiones. Pues este, ha lidiado con problemas que van desde la falta de acceso a servicios básicos como salud, agua potable y saneamiento; la pobreza y la extrema pobreza; la falta de infraestructura y carreteras adecuadas, que dificultan el acceso a los mercados y que limita el desarrollo económico; la migración de jóvenes a las ciudades en busca de mejores oportunidades y la falta de políticas públicas efectivas que promuevan el desarrollo de las zonas rurales.

En medio de estos problemas que cuestionan día a día la vida en el campo, la educación comunitaria ha desempeñado un papel fundamental en el empoderamiento de estas zonas rurales, promoviendo una educación acorde a las necesidades y realidades locales. Contribuyendo a fortalecer la identidad cultural de las comunidades, al valorar y promover sus saberes y tradiciones ancestrales, dándole el lugar que merecen. Fomentando la participación y el liderazgo comunal, al involucrar a los campesinos en la toma de decisiones sobre temas pedagógicos. Pese a ello, sus logros se ven enfrentados a desafíos como la falta de recursos y el reconocimiento oficial, por lo que es necesario un mayor apoyo y compromiso por parte del Estado para su fortalecimiento, más aún cuando los vientos de la globalización han golpeado sin piedad sus tierras.

Referencias

- Amaya, M. Q. (2023). La necesidad urgente de repensar las políticas educativas: Construyendo un sistema inclusivo y equitativo para el futuro. *Revista el Labrador*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v7i02.107>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y saberes*, (54), 171-185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Arizal, H. N. M., Velásquez, E. D. J. C., & Vásquez, N. D. S. P. (2021). Concepciones para fortalecer el proyecto educativo comunitario en educación secundaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1355-1360. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15343>
- Bazurto, C. A., & Bernabé, M. L. (2021). La Educación Rural en San Lorenzo, sus Posibilidades y Limitaciones. *Revista Científica Hallazgos*, 6(3), 260–269. Recuperado a partir de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/535>
- Bran, L., Valencia, A., Palacios, L., Gómez, S., Acevedo, Y., y Arias, C. (2020). Barreras de acceso del sistema de salud colombiano en zonas rurales: percepciones de usuarios del régimen subsidiado. *Hacia la Promoción de la Salud*, 25(2), 29–38. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2020.25.2.6>
- Bituga-Nchama, P., & Nvé-Ndumu, C. (2021). La decadencia de las lenguas autóctonas de Guinea Ecuatorial: una manifestación de la pérdida de identidad cultural. *Cátedra*, 4(3), 35-56. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3147>
- Canaza-Choque, F. A. (2018). Educación y desigualdad en el Perú: rupturas y redes de esperanza en el plan de vivir juntos. *UCV HACER Rev. Inv. Cult.*, 7(2), 69–79. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v7n2a8>
- Canaza-Choque, F. A. (2019). Pluri-versalismo transmoderno decolonial en la crisis civilizatoria: una lectura clave a Grosfoguel. *Cátedra Villarreal*, 7(1), 17–25. <https://doi.org/10.24039/cv201971>
- Canaza-Choque, F. A. (2021). En la era del desgarramiento: Tensión y retransformación de la identidad cultural en los dominios de la globalización. *La Vida y La Historia*, 8(2), 47–54. <https://doi.org/10.33326/26176041.2021.1.1094>
- Canaza-Choque, F. A. (2022). Partir de ese dolor. Educación rural, precariedad y poder territorial: Pensar y sentir desde y con el corazón de la tierra. *Revista De Filosofía*, 39(2), 444–457. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7311438>
- Canaza-Choque, F. A. (2023). Pedagogía del contragolpe. Caldear las almas en el apogeo de un invierno ultra-neoliberal. *Revista Revoluciones*, 5(14),

- 46–59. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.014.004>
- Canaza-Choque, F. A., Escobar-Mamani, F., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2021). Reconocer a la bestia: Percepción de peligro climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 417–434. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35932>
- Canaza-Choque, F. A., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2018). Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *Sciéndo. Ciencia Para El Desarrollo*, 21(4), 515–522. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2018.058.515>
- Canaza-Choque, F. A., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2022). El poder del soberano. Furia globalizadora, fuerzas neoliberales y el devoramiento del Estado en la planetarización del capital. *Revista r Revoluciones*, 4(10), 64–75. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.010.006>
- Canaza-Choque, F. A., Huanca-Arohuanca, J. W., Yabar, P. S., Cornejo, G., Mamani, D., Pérez, K., & Cavero, H. N. (2022). Escuela-Montaña: desmontar el poder desde la altura. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 24(2), 139–148. <https://doi.org/10.18271/ria.2022.401>
- Canaza-Choque, F. A., Supo, F., Ruelas, D., & Yabar, P. S. (2020). El regreso del Puma Indomable. Neoliberalismo y las luchas sociales desde la Escuela Pública en el Sur del Perú. *Revista Conrado*, 16(74), 154–161. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1345>
- Carrillo, S. (2021). Políticas para una educación equitativa e inclusiva. *CIES*.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñañiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13452-e13452. <https://doi.org/10.20873/uftrbec.e13452>
- Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 35–49. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75>
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*. (339), 765-799. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69073>
- Consuegra, L., Tipanluisa, D. V., Piedra, C. M., Tipantaxi, D. X., & Peraza, C. X. (2021). La migración de zonas rurales a zonas urbanas en el Ecuador. *Recimundo*, 5(1 (Suple)), 14-21. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(Suple1\).oct.2021.14-21](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(Suple1).oct.2021.14-21)
- Cruz-Carbonell, V., Hernández-Arias, Ángel F., & Silva-Arias, A. C. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Cons-*
- truyendo Futuro*, 13(13), 39–48. <https://doi.org/10.22463/24221783.2578>
- Dammert, A., & García, R. (2011). El rol del Estado en el acceso igualitario a los servicios públicos: evaluación y agenda pendiente. En *Desigualdad Distributiva en el Perú (197-234)*. PUCP.
- Daza, M. Á. (2020). Transformaciones en la identidad cultural en el ámbito universitario, desde una perspectiva de la migración campo ciudad. *Revista Investigación y Negocios*, 13(21), 132-140. <https://doi.org/10.38147/inv&neg.v13i21.89>
- Erreyes-Toledo, N. M., & Álvarez-Lozano, M. I. (2021). Perspectivas de los estudiantes de educación rural en tiempos de pandemia. *Cienciamatria*, 7(13), 46-65. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.471>
- Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma Freireano*, 27, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7484284>
- González, B., Cortés, P., & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e860. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860
- Guzñay, J. I. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas*, (21), 17-32. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9620>
- Hernández, M. T., & Esparza, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 171-193. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/32.2022.05>
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Revista Integra Educativa*, 8(1), 159-168. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100008
- Jiménez, M. F. P. (2023). Educar para liberar: transiciones agroecológicas con metodologías participativas en educación popular y comunitaria. *Educativa*, 31(42). <https://doi.org/10.58299/etc.v31i42.709>
- Landa, V. J. V., & López, D. A. A. (2022). La pobreza extrema: un estudio desde la vulneración de los derechos del Buen Vivir. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5, 13-22. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/554>
- Lara, J., Yedra, M. C., Moyeda López, D. V., Prats Molina, A., & Téllez Muñoz, J. A. (2020). Migración rural urbana e informalidad en las zonas metropolitanas de México. Una estimación de corto plazo. *Estudios Económicos*, 35(2), 297-329. <https://doi.org/10.24201/ee.v35i2.405>
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revis-*

- ta Ciencia y Cultura, 25(46), 41-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003
- Lorenzen, M. (2021). Nueva ruralidad y migración en la Mixteca Alta, México. *Perfiles latinoamericanos*, 29(58). <https://doi.org/10.18504/pl2958-011-2021>
- Mamani, O. (2011). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 197-203. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a09.pdf>
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.422>
- Mirabal, M. D. V. (2022). La línea de investigación: educabilidad-Formación Universitaria Municipalizada-imaginarios sociales complejos como aporte a la educación comunitaria Venezolana en los postgrados. *EduSer-Revista de Educação*, 1(1), 1-11. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/220>
- Montes, J. L. C., Ramírez, R. A., & López, A. N. L. (2022). Las políticas educativas para mejorar la infraestructura escolar en México; propuesta de modelo de escuela sostenible para comunidades marginadas. En *Tendencias en innovación y transferencia del conocimiento: de la universidad a la sociedad* (57-73). Dykinson.
- Moreno Méndez, J. O. (2020). Los retos del acceso a agua potable y saneamiento básico de las zonas rurales en Colombia. *Revista de Ingeniería*, 1(49), 28-37. <https://doi.org/10.16924/revinge.49.5>
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades investigativas en educación*, 20(1), 168-195. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Ossa, M. E. Á., Franco, F. J. H., Giraldo, J. P. G., Grisalez, A. D., Isaza, Y. G., & Marín, J. A. J. (2021). Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 78-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1519>
- Sierra Almazo, S. B., Silva Medero, A. D. J., & Gutiérrez Fajardo, Y. (2022). Modelo de gestión escolar del proyecto educativo comunitario articulando los principios de la educación propia y los lineamientos curriculares del ministerio de educación nacional para mejorar la calidad educativa en los establecimientos educativos de Jurura, Kasutalain y Mapuain del municipio de Uribia (Master's thesis, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50626>
- Stefanello, F., & Fávero, A. A. (2020). Os impactos da globalização sobre a Educação do Campo: políticas públicas de resistência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10846. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10846>
- Suastegui, S. (2021). Estrategias para la seguridad hídrica ante los cambios de precipitación por efectos del cambio climático. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1039>
- Ríos, E. P., & Vera, E. Y. C. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(1), 225-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>
- Ruíz, A. C., Rosendo, H. M. E., & Gerónimo, L. E. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85-98. <https://doi.org/10.35362/rie91115566>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200006
- Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C., & Masa, B. D. C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>

ESCUELAS DE LAS ZONAS LIBERTADAS EN LA GUINÉ-BISSAU: RESISTIR, (RE)EXISTIR E (RE) AFRICANIZAR

Schools in liberated areas in Guiné-Bissau: resisting,
existing and Africanizing

Marcelo da Silva

marcelo.silva@ifc.edu.br
Instituto Federal Catarinense
<https://orcid.org/0000-0002-8505-6067>

Francini Scheid Martins

francini.martins@fmpsc.edu.br
Faculdade Municipal de Palhoça
<https://orcid.org/0000-0001-8970-1046>

João Paulo Pinto Có

pauloco277@hotmail.com
Universidade Amílcar Cabral
<https://orcid.org/0000-0001-5649-6736>

Recibido: 16-05-2024 / Aceptado: 09-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

El colonialismo portugués en Guinea-Bissau utilizó la educación como principal estrategia de dominación, negando el acceso a gran parte de la población indígena y legitimando el conocimiento eurocéntrico. Las Escuelas de las Zonas Liberadas (EZL), creadas durante el período de independencia entre 1963 y 1973, representaron un intento de ruptura con este modelo. Los planes de estudio del EZL tenían como objetivo crear conciencia sobre el colonialismo y sus estrategias de dominación, así como abordar cuestiones políticas y sociales. En 10 años, el Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde (PAIGC) estableció nuevos EZL en cada territorio conquistado a los portugueses, proporcionando más acceso a la educación que en 500 años de colonización portuguesa. Este estudio tiene como objetivo presentar las estrategias y resultados de la EZL como ejemplo de resistencia y (re)africanización. Analizando el proyecto educativo del PAIGC, se presenta la EZL y la continuidad de sus perspectivas en la educación poscolonial guineana. A partir de Paulo Freire (1978) y Amílcar Cabral (1977), se discute la posibilidad de una pedagogía decolonial en Guinea-Bissau. Se concluye que, a pesar del éxito inicial del EZL, después de la independencia y la muerte de Cabral, el PAIGC adoptó un sistema educativo menos inclusivo, perpetuando la colonialidad.

Palabras clave: Guinea-Bissau. Escuelas de las Zonas Liberadas. Decolonialidad. Colonialismo.

Abstract

Portuguese colonialism in Guinea-Bissau used education as the main strategy of domination, denying access to a large part of the indigenous population and legitimizing Eurocentric knowledge. The Schools of the Liberated Zones (EZL), created during the independence period between 1963 and 1973, represented an attempt to break with this model. The EZL curricula aimed to raise awareness of colonialism and its strategies of domination, as well as to address political and social issues. Within 10 years, the African Party for the Independence of Guinea-Bissau and Cape Verde (PAIGC) established new EZLs in each territory conquered from the Portuguese, providing more access to education than in 500 years of Portuguese colonization. This study aims to present the strategies and results of the EZL as an example of resistance and (re)Africanization. Analyzing the educational project of the PAIGC, it presents the EZL and the continuity of its perspectives in postcolonial Guinean education. Starting from Paulo Freire (1978) and Amílcar Cabral (1977), the possibility of a decolonial pedagogy in Guinea-Bissau is discussed. It is concluded that, despite the initial success of the EZL, after independence and the death of Cabral, the PAIGC adopted a less inclusive educational system, perpetuating coloniality.

Keywords: Guinea-Bissau. Liberated Zones Schools. Decoloniality. Colonialism.

Estrategias de dominación colonial en Guinea-Bissau

Guinea-Bissau fue colonia portuguesa durante 527 años (1446-1973). En este largo período, la educación fue utilizada por los portugueses como herramienta de dominación colonial, ya sea por la imposición del modelo educativo portugués o por la negación o dificultad de acceso a la educación, culminando en altas tasas de analfabetismo en el país. En el año de la independencia (1973), esta tasa superaba el 90%.¹ Almeida (1981, p. 38) señala que los portugueses consideraban que “civilizar” significa hacer que el africano fuera “útil a la sociedad” (portugués), en un intento de naturalizar la idea de que sería posible que los colonizadores atribuyeran un papel social a los africanos. Al respecto, Varela (2011) señala que,

Toda la educación portuguesa desprecia la cultura y la civilización de los africanos. Las lenguas africanas están prohibidas en las escuelas. El hombre blanco siempre es presentado como un ser superior y el africano como un ser inferior. Los niños africanos adquieren un complejo de inferioridad cuando ingresan a la escuela primaria. Aprenden a temer al hombre blanco y a avergonzarse de ser africanos. La geografía, la historia y la cultura de África no se mencionan, o se adulteran, y el niño se ve obligado a estudiar geografía e historia portuguesas (Varela 2011, p. 10-11, tradução nostra).

En el centro de esta ideología, que funcionaba como una estrategia perversa, estaba el borrado y el silenciamiento de la historia y la cultura africanas, que culminaron en el epistemicidio (SANTOS, 2007). A los pocos nativos que tenían acceso a la educación se les ofrecían dos modalidades, la primera era una educación rudimentaria², centrada exclusivamente en el trabajo. La segunda, dirigida a una pequeña clase de nativos, que asistían a las mismas escuelas que los hijos de los colonizadores, con el deseo de crear una clase intermedia, entre los europeos y los nativos, en la que estudiaran conceptos desconectados de su realidad, al fin y al cabo, se ofrecía educación para que los hijos de los colonizadores pudieran estudiar y continuar sus estudios en Europa.

En la época colonial, la concepción de los colonizadores era que no debían formar a muchos nativos, porque si la mayoría de los africanos se formaban y asimilaban la cultura y las técnicas europeas con demasiado éxito, esto podría constituir una amenaza para la dominación colonialista. Con esta preocupación, el colonizador ciertamente no podía permitir que la mayoría de los africanos dominaran las técnicas y la cultura europeas. (Cá, 2020, p.20, tradução nuestra).

El conocimiento local fue degradado y clasificado como primitivo. La colonización busca hacer inviables y borrar los conocimientos locales, como el idioma, la vestimenta, los rituales y las costumbres. La educación, además de ser negada a la mayoría de los pueblos guineanos, cuando se accedía a ella, estaba dirigida a la educación europea.

Con la dominación colonialista en Guinea, la cultura europea cristiana occidental trató de penetrar en

1 Almeida (1981, p. 40) afirma que en la década de 1950, la “Guinea Portuguesa” (como se la llamaba entonces), entre las colonias portuguesas, era la que tenía la tasa más alta (98,85%) de analfabetos, seguida de Mozambique (97,86%), Angola (96,97%) y Cabo Verde (78,50%).

2 Se creó una educación rudimentaria para los nativos, entendiendo que debían trabajar en la agricultura y para ello sería necesario que dominaran los rudimentos de la técnica moderna de explotación del suelo, así como nociones sobre ganadería, piscicultura y avicultura. Además, se enseñaba la religión cristiana.

la población a través de los misioneros, de acuerdo con los principios de asimilación. La condición necesaria para tener un documento de identidad era saber leer en portugués y comportarse como una persona civilizada. El criollo, la lengua vehicular del pueblo guineano, estaba prohibido en las escuelas y despreciado por los portugueses. (Cá, 2000, p. 7).

Los portugueses despreciaron la cultura y la civilización africanas, con una inferiorización y deshumanización de los pueblos originarios. La colonización dejó profundas cicatrices, que se perpetuaron a través de la colonialidad. La diferenciación entre colonialismo y colonialidad es fundamental para comprender las complejidades de las relaciones de poder, la cultura y la identidad que impregnan la historia y persisten hasta el día de hoy. El colonialismo se refiere al período en el que las potencias europeas explotan y dominan vastas regiones del mundo, imponiendo su autoridad política, económica y cultural sobre los pueblos indígenas.

Cuando se percibe el contexto colonial en su inmediatez, queda claro que lo que fragmenta el mundo es, en primer lugar, el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza. En las colonias, la infraestructura económica es también una superestructura. 152 SER Social, Brasilia, v. 20, n. 42, p. 148-163, ene.-jun./2018 Deivison Mendes Faustino La causa es la consecuencia: alguien es rico porque es blanco, alguien es blanco porque es rico. Es por eso que los análisis marxistas deben extenderse un poco cada vez que se aborda el problema colonial. (Fanon, 2010, p. 56, tradução nuestra).

La colonialidad, por otro lado, es un concepto más amplio y contemporáneo que se refiere a las formas persistentes de opresión, desigualdad y explotación que han surgido como legados del colonialismo. No se limita a un tiempo o lugar específico, sino que es una estructura de poder global que permea muchas áreas, incluidas la económica, cultural, política y de conocimiento.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se basa en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial como piedra angular del llamado patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia social cotidiana y de la escuela social. (Quijano, 2005, p. 32).

La necesidad de romper con la colonialidad nos lleva a buscar un fundamento en las teorías decoloniales. La

teoría decolonial cobró fuerza en el campo científico a mediados de la década de 1990, a partir del encuentro y encuentros de investigadores de diferentes países latinoamericanos, de diferentes áreas del conocimiento. Entre ellos destacamos: Aníbal Quijano; Arturo Escobar; Catherine Walsh; Enrique Dussel; Maldonado Torres; Ramón Grosfoguel y Walter Mignolo.

Para pensar en una teoría decolonial, primero debemos entender las estrategias de dominación colonial y la diferencia entre colonialismo y colonialidad, lo cual es fundamental para comprender las complejidades de las relaciones de poder, la cultura y la identidad que permean la historia y persisten hasta el día de hoy. El colonialismo se refiere al período histórico en el que las naciones europeas explotaron y dominaron vastas regiones del mundo, imponiendo su política, cultura y economía a los pueblos colonizados. Fanon (1961) señala que el colonialismo no fue sólo una opresión política y económica, sino una opresión psicológica que afectó tanto a los colonizados como a los colonizadores. Por lo tanto, siempre para Frantz Fanon (1968), en su obra liberadora "Los condenados de la tierra", la relación entre colonizador y colonizado es asimétrica y dominada, lo que hace imposible que los dominados tengan alguna posibilidad de ascensión. Los instrumentos utilizados en el contexto de la colonización para oprimir y reprimir son los mismos, puede cambiar el rostro de los sujetos dominantes, pero el modus operandi permanece. Por lo tanto, violento.

En el contexto de las guerras de liberación, el colonizado, al descubrir que su organismo funciona fisiológicamente igual que el del colonizador, sufre un trauma y un shock. Este descubrimiento hace que el colonizado sea más desafiante y le da más aliento para reclamar su libertad, comprometiéndose con las armas para responder a la violencia ya instalada por el colonizador durante siglos.

La colonización efectiva se debió al uso de la violencia física, las guerras y los asesinatos, y a veces por negociaciones graduales que terminaron facilitando la dominación. Muchas negociaciones se llevaron a cabo como una forma de supervivencia, cuando se verificó la inferioridad militar de los africanos, o la necesidad de una alianza para resistir otras amenazas. Toda la duración de la colonización resultó en torturas, humillaciones, esclavitud, guerras, saqueos, etc

Dado que el colonizador no tenía ningún interés en devolver la dignidad y la libertad al colonizado, éste se vio obligado a utilizar los medios violentos normalizados por el dominador para recuperar sus derechos. La negación de la educación escolar fue una de las armas

del colonizador para mantener el sometimiento y perpetuar al colonizado en la condición de ser dominado

El mundo de los colonizados se divide violentamente en dos y simboliza el orden y la obediencia, las fronteras son evidentes, los cuarteles y las comisarías (ocupados por los colonizadores) frente a las aldeas y asentamientos (ocupados por los colonizados). En la interlocución entre los dos sujetos, la función de interlocutor la desempeñan los gendarmes, los soldados, los porsandés.

Por lo tanto, las zonas liberadas bajo dominio colonial en los esfuerzos de guerra de liberación del PAUGC en Guinea-Bissau no solo significaron la emancipación política del sujeto colonizado, sino también el ascenso cultural, ya que crearon condiciones y acceso a la educación, la salud básica y diversas formas de socialización y ciudadanía para los pueblos guineanos.

Aunque el colonialismo terminó en la mayoría de los países del mundo, las marcas de esta relación brutal permanecieron, y surgió lo que llamamos colonialidad. La colonialidad es un concepto más amplio y contemporáneo, se refiere a las formas persistentes de opresión y desigualdad, no limitadas a un tiempo o lugar específico, sino a una estructura de poder global que permea varios ámbitos, incluidos el económico, el cultural, el político y el conocimiento. Comprender la diferencia entre colonialismo y colonialidad nos permite entender cómo el pasado colonial sigue moldeando el presente, perpetuando las relaciones de dominación. Necesitamos buscar soluciones justas y equitativas a los problemas que enfrentan las sociedades que han sido colonizadas, recordando que esta es una lucha por la igualdad, la justicia social y el respeto a la diversidad cultural y a la identidad de los pueblos. Esto se debe a que,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escola social. (Quijano, 2005, p. 32).

Barbosa y Cassiani (2019), a partir de los estudios de Walsh (2009), destacan que la colonialidad apunta a cuatro dimensiones que interactúan entre sí:

- La colonialidad del poder (QUIJANO, 2006), en la que trae consigo una jerarquía racializada imbricada en la destrucción de los valores comunitarios, no solo a través del epistemicidio y el racismo epistémico, sino también a través del glotocidio (ase-

sinato de lenguas), el genocidio, el nutricidio y el saqueo del conocimiento, los recursos humanos y materiales;

- La colonialidad del conocimiento, en la que apunta a la imposición de una perspectiva hegemónica del conocimiento, es decir, un conocimiento eurocéntrico reconocido como poseedor del conocimiento universal en detrimento de otros saberes, una relación de poder que se encuentra, incluyendo y sobre todo, en las universidades.
- La colonialidad del ser que clasifica y divide a los humanos en categorías binarias, es decir, primitivos versus civilizados, promoviendo la inferiorización, subordinación y deshumanización de las personas por su color y/o raíces ancestrales, género y sexualidad.
- La colonialidad de lo vivo o cosmogónica, que se traduce en el dualismo naturaleza-sociedad en detrimento de lo mágico-espiritual-social. Las relaciones milenarias entre los mundos biofísico, humano y espiritual (ancestros, espíritus, dioses y orishas) son negadas y destruidas, deshumanizando al ser y a la colectividad que las mantienen.

El colonialismo europeo dejó profundas huellas en el continente africano, fueron cinco siglos de dominación colonial, con la imposición de la cultura, la lengua, la religión y el modelo educativo. En este proceso, los europeos inferiorizaron a los pueblos originarios y todo lo que fue producido por ellos, la imposición de la visión eurocéntrica buscó desvirtuar la cultura de los nativos, introduciendo valores necesarios para la prolongación de la dominación.

Cuadro 1
Analfabetismo en las colonias portuguesas en el decenio de 1950

Colônia	Población total	Población analfabeta	Porcentaje de analfabetos
Angola	4.145.266	4.019.834	96,97
Cabo Verde ³	148.331	116.844	78,50
Guinea Bissau	510.777	504.928	98,85
Mozambique	5.738.911	5.615.053	98,86

Fuente: Anuario Estadístico de Ultramar, 1958, INE.

En Guinea-Bissau el colonialismo duró cinco siglos, durante este período los portugueses no estaban interesados en brindar a los nativos una educación

3 Al analizar la tabla, notamos que en Cabo Verde el porcentaje de analfabetos era menor en comparación con las otras colonias portuguesas en el continente africano. El factor que explica un mayor número de personas alfabetizadas se justifica por el hecho de que Cabo Verde es utilizado por los pueblos de habla portuguesa como un lugar para formar un contingente para trabajar en las otras colonias.

que pudiera generar conciencia de su potencial, por lo que se hizo posible una educación intermedia, que se denominó “educación rudimentaria”. El discurso de civilizar a los nativos no significó brindar acceso a la educación, esto en todas las colonias de habla portuguesa del continente, basta con analizar las tasas de analfabetismo a continuación.

Para romper con la opresión en Guinea-Bissau, surgió un guineano, Amílcar Lopes Cabral, que tuvo la oportunidad de acceder a la educación colonial, aprendió sobre la hidrografía y la vegetación portuguesas, aprendió que “la Guinea Portuguesa fue descubierta por héroes”, los navegantes. Destacándose en la educación primaria y secundaria en Cabo Verde, ganó una beca para estudiar educación superior en Lisboa. Al llegar a Portugal, Cabral se enfrenta a un nuevo mundo, donde él, como africano y negro, comienza a convivir con los colonizadores blancos en su mayor parte. El racismo y los prejuicios que sufrió lo llevaron a buscar a otros africanos que estuvieran en la misma condición. Se dio cuenta de que era el único africano de su clase, de hecho, pocos estudiantes de las colonias de habla portuguesa recibieron esta oportunidad.

En Lisboa, Amílcar tiene acceso a la Casa de los Estudiantes del Imperio⁴ (CEI), una institución que primero se interesó por controlar a los estudiantes de las colonias, con el tiempo, es considerada una amenaza para el Estado portugués. Cassamá (2014) señala que el CEI jugó un papel importante en la sensibilización de los estudiantes africanos, y que la gran mayoría de estos estudiantes que asistieron a la Casa tenían ideas anticoloniales. La CEI ha contribuido a la formación de esta conciencia política, con el fin de

Del caos surgirá un mundo nuevo y mejor (...) el mundo necesita una remodelación: un nuevo orden que no sea el nazi, ni el que algunos sueñan que será defendido por una policía internacional... Otro que dignificará al hombre, blanco o negro, rojo o amarillo... Hoy, sin embargo, reina la lucha. Guerras de cañones y bombas. Guerra de ideas... (Cabral, 1978 Apud, Mateus, 1999, p. 68).

Los textos producidos por los participantes de la CEI generan descontento entre los gobernantes que exigen su fin. Los grandes líderes de los movimientos independentistas del régimen colonial portugueses asistieron a la CEI, entre ellos Agostinho Neto y Lúcio Lara

4 La Casa de los Estudiantes del Imperio fue creada por el gobierno portugués con el objetivo de tener un mayor control de los estudiantes provenientes de los territorios colonizados, y también para fortalecer la mentalidad imperial y el sentimiento que muchos llaman portuguesa entre los estudiantes de las colonias.

(Angola), Amílcar Cabral (Cabo Verde y Guinea-Bissau) y Marcelino dos Santos (Mozambique).

Los debates, las actividades llevadas a cabo en sus dependencias convirtieron a la CEI en objetivo de la Policía Internacional para la Defensa del Estado (PIDE), que siempre elaboraba informes sobre el peligro que la CEI ofrecía y podía ofrecer al Estado portugués, llegando incluso a proponer su disolución “para extinguir el mal que desde allí se extiende a todo el ámbito académico” (Mateus, 1999, pág. 69).

Después de graduarse, Amílcar Cabral regresó a Guinea-Bissau como funcionario del gobierno colonial para realizar el censo agrícola. Esto le permite asociar la teoría estudiada en la CEI con la cruda realidad (praxis) de los pueblos colonizados. A partir de esta experiencia, junto con otros guineanos, fundó el Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde (PAIGC).

Después de algunos intentos infructuosos de lograr la independencia de manera pacífica, el PAIGC se organizó y comenzó la lucha armada por la independencia en 1963. Amílcar, reconociendo que la educación era fundamental para su liberación, decidió, junto con el PAIGC, crear un proyecto educativo llamado Escuelas de las Zonas Liberadas (EZL).

La estrategia del PAIGC era que con cada nueva área conquistada, se instalaba una nueva EZL. Amílcar Cabral creía que la educación era el principal elemento de transformación. “La educación fue concebida como el elemento crucial para la transformación social, política y económica de Guinea Bissau” (FATI, 2018, p.65).

[...] crear escuelas y difundir la educación en todas las regiones liberadas. Escoja a jóvenes entre las edades de 14 y 20 años de entre aquellos que hayan completado al menos el 4º grado para enviarlos a continuar su educación. Oponerse, sin violencia, a todas las costumbres prejuiciosas, a todos los aspectos negativos de las creencias y tradiciones de nuestro pueblo. Obligar a todos los miembros responsables y dedicados de nuestro partido a trabajar diariamente para mejorar su formación cultural (CABRAL. 1975, p. 153, apud Fati, 2018, p.69, tradução nuestra).

Antes de poner en marcha las escuelas en Guinea-Bissau, el PAIGC estableció una escuela piloto en la vecina Guinea-Conakry en el año 1964. Al año siguiente había aproximadamente 50 escuelas en Guinea-Bissau que atendían a 4.000 estudiantes, y en 1967 había

159 escuelas con 14.386 estudiantes. Si lo comparamos con la educación ofrecida por los colonizadores, el PAIGC enseñó a leer y escribir en tres años, más del doble que el gobierno colonial portugués en 500 años. Datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE) de 1958 indican que el país contaba con 5.849 personas alfabetizadas de un total de 510.777 habitantes, lo que se traducía en un total de 98,85% de analfabetos.

Estudiar la influencia del colonialismo en la educación es un tema que surge como una necesidad para que podamos empezar a “liberarnos realmente” de lo que se nos ha impuesto como verdad, la visión colonial del mundo. El propósito de este artículo es discutir la contribución de las Escuelas de Zonas Francas (EZL), creadas por el PAIGC – Partido Africano para la Independencia de Guinea Bissau y Cabo Verde como resistencia al colonialismo portugués en Guinea Bissau. Como procedimiento metodológico se delimitó la investigación bibliográfica, la cual dialoga con diferentes enfoques teóricos y de investigación que han venido abordando la educación decolonial, poscolonial y guineana, destacando Almeida (1981), Cabral (1973; 1976; 1978), Fati (2018), Freire (1978), Sané (2019; 2021), Quijano (2005; 2014) y Villen (2013).

Para ello, además de la introducción, hemos estructurado nuestro artículo en tres partes. La primera sección se titula Colonialismo portugués en Guinea Bissau, que trata de comprender cómo el colonialismo influyó en la educación de la población guineana. En el siguiente apartado, hablaremos sobre la EZL, sus objetivos, motivos e impactos en la educación de la población. Finalmente, en las consideraciones finales traeremos una reflexión de lo debatido a lo largo del texto, señalando que el proyecto EZL del PAIGC contribuyó significativamente a la libertad de su pueblo, así como a las huellas dejadas por 500 años de dominación portuguesa.

El primer intento de ruptura en 517 años

A partir de esta realidad, Amílcar Cabral⁵, en su proyecto revolucionario, junto con el PAIGC, busca utilizar la educación como instrumento para la liberación de su pueblo, con el objetivo de reafirmar las mentes colonizadas. Por cada territorio conquistado, en las zonas liberadas, el PAIGC fundó una escuela, donde se enseñaban contenidos relacionados con las necesidades de los pueblos locales, y ya no con la geografía y la historia portuguesas, que propagaban la idea de que los portugueses descubrían los territorios colonizados,

elogiando a los navegantes como héroes.

La educación en las zonas liberadas fue una educación que se inició en 1964, en ciudades que no formaban parte de la administración colonial y con una población mayoritariamente analfabeta, se trataba de una educación popular dedicada a democratizar el acceso al conocimiento y crear mentes revolucionarias para sus estudiantes. Los dirigentes abrazaron la consigna “el que sabe debe enseñar que no sabe” (Cabral, 1973 – Traducción nuestra).

El EZL fue creado en 1964 en el Primer Congreso del PAIGC celebrado en Cassacá, al sur de Guinea Bissau. Además de los intereses revolucionarios, los objetivos eran aumentar las oportunidades de acceso a la educación básica, descolonizar las mentes, lo que Amílcar Cabral llamaba la “reafricanización de las mentalidades”, donde estudiarían su historia, su geografía, su cultura, ayudarían al pueblo africano a entender que tiene derecho a ser dueño de su propia historia, es decir, a ser protagonista de su propio destino.

Para el fundador del PAIGC, las masas populares eran, por lo tanto, la única entidad verdaderamente capaz de preservar y crear cultura, de hacer historia. Por lo tanto, esta transición de la resistencia cultural a las nuevas formas de lucha (política, económica, armada) sólo puede entenderse si consideramos el papel desempeñado por la pequeña burguesía. Esta pequeña burguesía autóctona, nacida con el desarrollo del estado colonial, formada en una escuela portuguesa, desafirmada, intentó a toda costa, al principio, europeizarse imitando al blanco, buscando la aprobación y aceptación de este mismo blanco. (Ca, 2000. P.54 – Traducción nuestra).

Además de pensar en la descolonización de las mentes africanas, Amílcar Cabral buscó valorar lo positivo en la sociedad tradicional, con énfasis en la cooperación entre las sociedades tradicionales, apuntando al desarrollo de una mentalidad cooperativa y solidaria, por otro lado, lucharon contra algunos hábitos, como la marginación de las mujeres, la sumisión a la autoridad de los jefes étnicos y la parálisis a los factores de la naturaleza en los grupos de creencias animistas.

La estrategia del PAIGC fue llevar a cabo sus ofensivas en el interior del país, lugares que no contaban con la presencia constante de los colonizadores, por lo que en cada lugar dominado, el partido apuntó a reclutar nuevos combatientes y al mismo tiempo implementó una nueva escuela, en la línea del EZL. El contexto

5 Amílcar Lopes Cabral fue el líder del movimiento de liberación de Guinea-Bissau y Cabo Verde.

imposibilitó la construcción de una infraestructura más adecuada, muchas escuelas eran al aire libre, en lugares improvisados.

[...] Pensaba en una transformación total del viejo sistema educativo colonial en un nuevo sistema educativo. Un sistema que promoviera la educación de todos y que enseñara a la población su tradición, sus valores culturales (usos y costumbres), que no era una enseñanza mecánica, sino una educación diseñada para la formación de un “hombre nuevo” (Fanda, 2013, p. 49, tradução nuestra).

El PAIGC buscó como estrategia instruir a su pueblo, buscando despertar la conciencia de la situación histórica vivida, que para Cabral era uno de los grandes problemas que enfrentaban los movimientos de liberación nacional.

La carencia ideológica, por no decir la falta total de ideología, por parte de los movimientos de liberación nacional, que tiene su justificación basada en la ignorancia de la realidad histórica que estos movimientos pretenden transformar, constituye una de las mayores debilidades, si no la mayor, de nuestra lucha contra el imperialismo. (Cabral, 1978, p.202, tradução nuestra).

Para generar las transformaciones deseadas, el PAIGC tendría que superar algunas barreras. Como el alto número de analfabetismo, superior al 90% en la década de 1960; la falta de docentes para llevar a cabo la actividad de los docentes; La barrera lingüística, donde el portugués no se hablaba entre los guineanos, sino la lengua criolla (kriol) y más de 20 lenguas y dialectos tribales, que no tenían escrituras ni conexión directa con el portugués, por lo que a pesar de que el idioma oficial del país es el portugués, fue ignorado por la población local.

El idioma portugués ha sido ignorado por las poblaciones rurales e incluso urbanas. En las relaciones escolares, por ejemplo, el kriol era más pronunciado que el portugués, tanto en las escuelas oficiales como en las misioneras. Los propios agentes de la administración, para llevarse bien con las poblaciones, en particular con las de las plazas, se

veían obligados a veces a expresarse en kriol y la tarea misma de imponer la lengua portuguesa en ultramar era responsabilidad suya, así como de las escuelas misioneras (Nassum, 1994, p. 54, énfasis añadido, tradução nuestra).

Incluso durante el período de la independencia, con la instalación de la EZL, el PAIGC decidió mantener el idioma portugués como idioma oficial, el idioma que se enseñaba en las escuelas. Para Cabral, los guineanos deberían hablar el idioma portugués, por lo que tendrían la posibilidad de establecer contacto con otros países para obtener conocimiento científico.

Tenemos que tener un sentido real de nuestra cultura. El portugués (lengua) es una de las mejores cosas que nos han dejado los Tugus, porque la lengua no es prueba de otra cosa, sino un instrumento para que los hombres se relacionen entre sí; Es un instrumento, un medio para hablar, para expresar las realidades de la vida y del mundo. [...] Es lo único que podemos agradecer a la tuga, por el hecho de que nos haya dejado su lengua, después de haber robado tanto de nuestra tierra (Cabral, 1976, p.101, tradução nuestra).

El PAIGC utilizaba la lengua criolla para unir a las etnias nativas, no hablaban el portugués sino la lengua de las respectivas etnias, ya que la lengua criolla era predominante sólo en la capital Bissau. Así, el criollo pasó a ser conocido como la “lengua de la unidad nacional”. Y con esta medida, se convierte en la lengua más hablada del país, la primera lengua, siendo la lengua de su etnia la segunda y la portuguesa la última.

Con la independencia del país, la lengua criolla se generalizó, llegando incluso a los centros administrativos, lugar donde dominaba la lengua portuguesa. Al principio, intentamos implementarlo en las escuelas, pero debido a la falta de materiales didácticos y profesores para enseñar el idioma, los resultados no fueron satisfactorios.

Con la EZL comienza la intención de liberar las mentes colonizadas, valorar las culturas tradicionales, iniciar la reconstrucción de su historia. Sané, (2019, p. 143 Apud Almeida, 1981, p. 58-59), destaca los puntos importantes definidos en el programa educativo por el PAIGC:

1. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de instrutores científicos e técnicos.
2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aper-

6 La lengua criolla fue creada entre los siglos XVI y XVII, sin embargo existe desacuerdo en cuanto al lugar de su origen. Algunos estudiosos dicen que fue creado en Cabo Verde, como Peck (1988) y Kihm (1994), otros en Guinea Bissau, como (Rougé, 1986) y todavía hay algunos que defienden su creación en Portugal. Como (Naro, 1978). Sin embargo, todos coinciden en que el idioma fue creado por los nativos, para facilitar la comunicación entre ellos.

feição urgente dos quadros técnicos e profissionais.

3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas.
4. Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com a criação da escrita para essas línguas. [...] Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais.
5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral.

En conversaciones sostenidas en 2022, durante una investigación de campo con miembros del partido PAIGC, cuyas identidades no serán reveladas, informaron que el proyecto del partido era integrar a la comunidad a la escuela, docentes y estudiantes ayudaron en la construcción de sus mesas y sillas, además de participar en la siembra de alimentos para las tabancas y cavar trincheras para resguardarse de las bombas en conflictos armados. La implicación y creatividad de los docentes superó las dificultades, entre las estrategias utilizadas, destacan: a) Innovación pedagógica - A menudo, los docentes tuvieron que improvisar materiales didácticos, como el uso de envases de bolsas de jabón y materiales de guerra en los procesos de alfabetización, además de crear nuevas metodologías de enseñanza y adaptarse a las condiciones locales para poder enseñar de manera efectiva; b) Movilización de la comunidad - Los docentes buscaron involucrar a la comunidad local en el proceso educativo mediante la organización de actividades extracurriculares, el fomento de la participación de los padres y la promoción de la educación popular; c) Espíritu de solidaridad - Los docentes de las escuelas de las zonas liberadas a menudo trabajaban en equipo, compartiendo recursos y experiencias y apoyándose mutuamente; d) Compromiso político - Los docentes de las escuelas de las zonas liberadas tenían un fuerte compromiso político con la lucha por la independencia del país y consideraban que la educación era un instrumento fundamental para la transformación social y política de la sociedad guineana.

Estas estrategias permitieron a los maestros del EZL superar muchas de las dificultades enfrentadas en el proceso educativo y contribuir al fortalecimiento del movimiento de lucha por la independencia de Guinea-Bissau. También informaron de que, entre las dificultades a las que se enfrentaban los maestros de las escuelas de las zonas liberadas de Guinea-Bissau, cabe destacar las siguientes: a) la falta de recursos

materiales y financieros : las escuelas de las zonas liberadas a menudo no tenían acceso a recursos básicos, como material escolar, libros y equipo, lo que dificultaba el proceso de enseñanza y aprendizaje; b) Condiciones de trabajo precarias - Los docentes a menudo trabajaban en condiciones precarias, sin acceso a una vivienda adecuada, saneamiento básico y servicios de salud, lo que afectaba su calidad de vida y su capacidad para enseñar; c) Falta de formación y de cualificaciones profesionales : muchos docentes de las escuelas de las zonas liberadas carecían de una formación o de cualificaciones profesionales adecuadas, lo que dificultaba su rendimiento en las aulas; d) Conflictos políticos y militares: la guerra de independencia generó inestabilidad política y militar en las zonas liberadas, lo que dificultó la labor de los maestros y la organización de las escuelas; y e) Dificultades de comunicación : la falta de infraestructura de comunicación y transporte en las zonas liberadas dificultaba la comunicación entre las escuelas y la coordinación de las políticas educativas.

Para formar a los cuadros guineanos, el PAIGC ha obtenido el apoyo de algunas naciones mediante la concesión de becas para estudiar en el extranjero. Aparecen Cuba, la URSS, China, Polonia y las antiguas Checoslovaquia y Yugoslavia.

La evidencia sugiere que en los diez años de conflicto armado, el PAIGC, con su proyecto educativo, contribuyó más significativamente al desarrollo de la educación guineana que los quinientos años de dominación colonial. Se estima que miles de niños y jóvenes asistieron a la EZL durante el período de la lucha de liberación (Tabla 08).

Cuadro 01
Escuelas en las zonas liberadas (1965-1973)

Año escolar	Número de escuelas	Número de profesores	Número de estudiantes
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	184	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fuente: Comisariado de Estado para la Educación Nacional y la Cultura. República de Guinea-Bissau (ALMEIDA, 1981, pág. 63).

En términos de comparación,

[...] Se puede observar que el número de escuelas, alumnos y maestros en las zonas liberadas en relación con las escuelas rurales coloniales en las misiones, donde se concentraban los estudiantes de origen africano, era elevado. Esto significa que el esfuerzo realizado por el PAIGC, en siete años, logró superar, prácticamente sin recursos, el resultado alcanzado por los colonizadores portugueses establecidos hace cinco siglos en esta colonia (Sané, 2019, p. 149, traducción nuestra).

El proyecto educativo del PAIGC fue apoyado por otros países, como la vecina Guinea Conakry, Cuba y la URSS. Después de toda la lucha y resistencia, el PAIGC utiliza al EZL para movilizar a su población a favor de la causa, y en consecuencia este movimiento de liberación buscó no solo liberarlos del colonizador, sino de la visión colonial, de la segregación social, del proceso de deshumanización. Con el EZL comienza la intención de liberar las mentes colonizadas, valorar las culturas tradicionales, iniciando así la reconstrucción de su historia.

Para Freire (1968, p. 71, traducción nuestra), “la verdadera educación es una práctica de la libertad, lo que significa que sólo puede darse como producción y reproducción de la libertad. Esto no significa que la educación sea una garantía de liberación automática para los pueblos, pero ciertamente crea las condiciones necesarias para la lucha por la auténtica emancipación”.

Con el tiempo, la EZL se extendió por todo el país, volviéndose cada vez más dinámica, donde el enfoque era descolonizar las mentes y mejorar la formación cultural, además, de desmitificar las creencias animistas de los pueblos originarios. Para Cabral, los militantes deben educarse a sí mismos y, a partir de ahí, también educar a otros, con el objetivo de acabar con el analfabetismo y la ignorancia.

En 1969, en un seminario organizado por el PAIGC, Amílcar Cabral justificó a los seminaristas las razones de la priorización de la educación por parte del partido, enfatizando que

En Guinea, el 97% de la población no podía ir a la escuela. La escuela era solo para los asimilados, o hijos de asimilados, ya sabes toda la historia, no la volveré a contar. Pero es una vergüenza que la Tuga haya puesto en nuestra tierra, no dejar que nuestros hijos avancen, que aprendan, que entiendan la realidad de nuestra vida, de nuestra tierra, de nuestra sociedad, que comprendan la realidad

de África, del mundo de hoy. Este es el gran obstáculo para el desarrollo de nuestra lucha, compañeros, un gran obstáculo, una enorme dificultad para el desarrollo de nuestra lucha (Cabral, 1974, p. 22, traducción nuestra).

La educación fue la principal arma utilizada por Amílcar para lograr la liberación del colonialismo. Ofrecer una educación anticolonial y afrocéntrica sería la única posibilidad de romper con las prácticas educativas prejuiciosas, jerárquicas y opresivas. La educación del EZL aportó nuevos conocimientos, la mayoría vinculados a la realidad del pueblo guineano. Los saberes y experiencias surgen de la vida social de los pueblos originarios y se incluyen en los libros de texto y currículos escolares del EZL, fortaleciendo los saberes locales, demostrando la posibilidad de una educación decolonial, en este caso, el primer intento.

Bases pedagógicas de las Escuelas de las Zonas Liberadas

Tanto en Cabo Verde como en cualquier otra parte del mundo, la educación es la base fundamental sobre la que debe basarse la obra de emancipación de cada ser humano, de la conciencia del hombre, no en función de las necesidades y conveniencias individuales o de clase, sino en relación con el medio ambiente en el que vive, las necesidades de la comunidad y los problemas de la humanidad en general. (Cabral, 1951, traducción nuestra).

Amílcar Cabral cambió su vida a través de la educación, como hijo de un funcionario del gobierno colonial, tuvo acceso a la educación que se ofrecía a los hijos de los colonizadores, una educación colonial. De hecho, su liberación se produjo cuando tuvo acceso a una educación que le permitió pensar qué era el colonialismo y, a partir de lecturas sobre el marxismo y el racismo, pudo reafricanizarse.

Los planes de estudio del EZL se centraban en la educación política y los conocimientos relacionados con la cultura africana, especialmente la cultura guineana. Las experiencias de los pueblos originarios debían estar en el centro de esta nueva educación. El uso de materiales, libros y textos, buscó desarrollar un espíritu crítico contra el colonialismo y sus estrategias de dominación.

Algunas disciplinas adquieren énfasis en los planes de estudio de la EZL, entre ellas Geografía, historia, teatro, música, lengua portuguesa y matemáticas. Las ideologías del PAIGC fueron incorporadas en los libros de texto, y se discutió la lucha por la liberación, su es-

estructura, objetivos y héroes y heroínas.

Otras luchas fueron incorporadas en los planes de estudio del EZL, entre ellas: La Revolución Socialista en Rusia y las luchas por la liberación en otras naciones africanas; Surgen cuestiones de género, haciendo hincapié en la importancia de la mujer en la sociedad guineana; luchas de clases, relacionadas con los sindicatos nacionales de trabajadores guineanos y la clase obrera internacional y la clase obrera internacional, y el racismo, la libertad (incluidos los estudios sobre el tráfico de africanos esclavizados).

La cultura africana se trabajó en todos los niveles de la educación, especialmente las canciones, los poemas y los cuentos. Además de reafricanizar, humanizar, incorporar a la familia, a hombres y mujeres, padres, madres e hijos en la vida cotidiana de las escuelas.

Para Amílcar Cabral, la cultura era, ante todo, el fruto de la historia de un pueblo y la dominación imperialista trabajaba por la negación de un proceso histórico del pueblo dominado a través de la usurpación violenta de la libertad del proceso de desarrollo de las fuerzas productivas (Sanches, 2011, p.359, traducción nuestra)

VILLEN (2013) señala que la pequeña burguesía asimila los valores del colonizador para diferenciarse de los valores culturales del pueblo. Amílcar Cabral afirma la necesidad de una reafricanización de las mentalidades. Según Amílcar Cabral, la cultura es un instrumento fundamental para apoyar los debates y los movimientos de emancipación y, por lo tanto, necesitaba ser incorporada al EZL.

[...] Una reconversión de los espíritus, de las mentalidades, es indispensable para su verdadera integración en el movimiento de liberación. Esta reconversión –reafricanización, en nuestro caso– puede darse antes de la lucha, pero sólo se completa en el curso de la misma, en el contacto cotidiano con las masas populares y en la comunión de sacrificios que la lucha requiere (Cabral, 1970, p. 363, traducción nuestra).

El PAIGC también buscó reemplazar textos cargados de ideologías colonialistas, buscando dar importancia al estudio de la realidad de su pueblo, donde los guineanos debían estudiar su historia, no la contada por los colonizadores, sino la historia de la resistencia, de la lucha, la historia de los pueblos originarios. También se buscó implementar el estudio de la geografía del país, los ríos guineanos, el clima, el relieve y la vegetación. Donde Freire (1978) señala que “Era necesario

que los estudiantes guineanos estudiaran sus brazos de mar, su clima y no el río Tajo”.

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção ligada às tarefas das comunidades. [...] o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. A educação contribui grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraia as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-às dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal (Cá, 2008, p. 93-94, traducción nuestra).

Con la independencia en 1973, se intensifica el proyecto de reconstrucción de la educación en Guinea Bissau, el PAIGC organiza una campaña de alfabetización de adultos y para ello el gobierno invita a Paulo Freire a liderar esta acción. En la década de 1970, Paulo Freire conoció la EZL, invitado por el PAIGC, su objetivo era conocer la realidad para desarrollar un proyecto de alfabetización de adultos, y no pretendía realizar un trabajo “para ellos” o “sobre ellos”, sino un proceso de construcción colectiva, de intercambio de saberes, intensificando el “hacer juntos”. En palabras de Freire (1978, p.87) [...] debe ser transformada radicalmente y no simplemente reformada”.

La sensibilización, asociada o no al proceso de alfabetización (no importa), no puede ser un “blabla-bla” alienante, sino un esfuerzo crítico por esclarecer la realidad, lo que implica necesariamente un compromiso político. No hay conciencia si la práctica no nos lleva a la acción consciente del oprimido como clase social explotada en la lucha por la liberación. Por otro lado, nadie se entera a nadie. El educador y el pueblo toman conciencia a través del movimiento dialéctico entre la reflexión crítica de la acción que sigue en el proceso de esta lucha (Freire 1978, p. 17, traducción nuestra).

Con la conquista de la liberación y el asesinato de Amílcar Lopes Cabral⁷ en 1973, el proyecto del EZL no

7 El 20 de enero de 1973, Amílcar Lopes Cabral fue asesinado

tuvo continuidad. Con la formación de cuadros políticos guineanos, la creación del Ministerio de Educación Nacional, con la participación de extranjeros, se produce una ruptura con el modelo educativo implantado e idealizado por el PAIGC de Amílcar Cabral. Surge así un nuevo modelo de educación, basado en visiones extranjeras, desconectado de la realidad guineana. Se vendió un plan para la modernización de la escuela tradicional y el conocimiento eurocéntrico. La dificultad de componer el profesorado, después de todo no había una institución superior en el país, hizo que Guinea-Bissau recibiera en un primer momento cientos de profesores extranjeros, en su mayoría portugueses y brasileños, pero también rusos y cubanos. Todos ellos incorporaron sus creencias educativas a la educación guineana.

Conclusión

Con las reflexiones presentadas, esperamos destacar la importancia del EZL en la evolución de la educación guineana. En diez años de historia, el proyecto PAIGC ha enseñado a leer y escribir a más guineanos que en los cinco siglos de dominación colonial. El intento de romper con el modelo colonial de educación permitió un modelo conectado con las realidades de los pueblos originarios, donde la valorización de la cultura hizo posible que muchos guineanos se reaficanizaran.

La incorporación de conceptos de la política y la economía mundial, los conflictos y las luchas de liberación en otras naciones, politizaron a los estudiantes. La valoración de la cultura de los pueblos originarios, la incorporación de la mujer y la familia en el contexto escolar, contribuyen al fortalecimiento del movimiento PAIGC y permiten comprender la dimensión del proyecto EZL, un proyecto revolucionario. en el que Freire (1979, p. 46) afirma que el proyecto revolucionario conduce a una lucha contra las estructuras opresivas y deshumanizantes. En la medida en que este proyecto busca afirmar a los hombres concretos para liberarse, cualquier concesión irreflexiva a los métodos del opresor representa una amenaza y un peligro para el proyecto revolucionario mismo. Los revolucionarios deben exigirse a sí mismos una coherencia muy fuerte.

La revolución, especialmente de la educación guineana, superó el colonialismo portugués, la educación tiene una participación decisiva en este logro, sin embargo, sabiendo que la educación tiene el poder de emancipar las mentes, y de manera crítica y activa de

en Guinea-Conakry. Hay dos versiones, una que fue asesinado por miembros del PAIGC y la otra por miembros de la Policía Internacional y de Defensa del Estado Político (PIDE).

los ciudadanos, nunca será una prioridad para los gobiernos que no tengan como objetivo la lucha contra la desigualdad, la explotación y la corrupción.

Con la conquista de la liberación, el EZL dejó de existir y con ellos, una propuesta decolonial de educación. El PAIGC, con la búsqueda de apoyo internacional, a través de acuerdos de cooperación, promueve una educación cada vez más desconectada de la realidad y las necesidades de la población de Guinea-Bissau.

Referencias

- BARBOSA, Alessandro e CASSIANI, Suzani. Transnacionalização Curricular em Timor-Leste: Tensões entre o Global e o Nacional. *Decolonialidade na Educação em ciências* Bruno A.P.Monteiro...[Et al.} 1.ed; São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.
- CA, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Revista Online Professor Joel Martins*, Campinas, SP, V. 2, n. 1, out, 2000.
- _____. *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné Bissau*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.
- CABRAL, Amílcar. *A África e a luta pela libertação nas colônias portuguesas*. In: *A prática revolucionária: unidade e luta*. Lisboa: Serra Nova, 1977.
- _____. *Análise de alguns tipos de resistência*. Lisboa. Serra Nova, 1975.
- FANDA, Juvinal Manuel. *O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)*. 124 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS, 2013.
- FATI, Calilo. *Guiné Bissau: A Educação para a liberdade*. *Revista Café com Sociologia*, V.7, n.1. Pg. 62-72, janeiro, 2018.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Ed, Civilização Brasileira, RJ, 1968.
- FERREIRA, Eduardo de Souza. *Educação e discriminação nos territórios portugueses da África*. *O Correio – UNESCO*, Paris, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau, Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- MENESES, Maria Paula; SENA, Martins, Bruno (orgs.), *As guerras de Libertação e os Sonhos Coloniais: alianças secretas, mapas imaginados*. Coimbra: Almedina. 2013
- _____. *Direitos e Dignidade: Trajetórias e experiências de luta*. Coimbra: CES. 2016.
- NASSUM, M. *Política Linguística pós-colonial: ruptura*

- ou continuidade? Bissau: INEP, 1994, n. 17, p. 45-78.
- SANÉ, Samba. Paulo Freire e o Combate ao Analfabetismo na Guiné-Bissau: A campanha nacional de alfabetização e educação de adultos. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 47, p. 259-283, 2021.
- SANTOS, Boaventura. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*: Boitempo, São Paulo, 2007
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- _____. Os fantasmas da América Latina. IN: NOVAES, A. (Org.). *Oito visões da América Latina*. São Paulo: Senac, 2006, p. 49-85.
- VILLEN, Patrícia. *A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição*. 1 ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

EL ESTADO PERUANO Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: EL SUEÑO DE CONSTRUIR UN MODELO DE ESCUELA VERDE

The Peruvian State and Environmental Education: The Dream of Building a Green School Model

Yesica Quispe-Muñoz

233947@unsaac.edu.pe

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú.

<https://orcid.org/0009-0001-6377-0876>

Teresa Zantina Pilco Montes de Oca

teresapilco@gloriososancarlos.edu.pe

Institución Educativa Glorioso San Carlos de Puno, Perú.

<https://orcid.org/0009-0002-6640-0739>

David Oswaldo Calisaya Huanchi

dcalisayahuanchi@gmail.com

Universidad Nacional del Altiplano, Perú.

<https://orcid.org/0009-0008-9472-8751>

Gabriel Enrique Cáceres Cáceres

laversalla1@gmail.com

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú.

<https://orcid.org/0009-0005-9401-4730>

Recibido: 19-05-2024 / Aceptado: 16-06-2024 / Publicado: 31-07-2024

RESUMEN

En lo que va de los años, el Estado peruano ha enfatizado la necesidad de proteger el medio ambiente, estableciendo políticas y planes nacionales con un enfoque ambiental. El mismo que ha arribado en ampliar la fuerza que posee la educación, revalorando el rol del educador al cultivar una conciencia ambiental dentro y fuera de las instituciones educativas. Sin embargo, la poca inclusión curricular, la disposición de recursos, entornos adecuados y potenciadores, así como la especialización docente en empoderar una educación ambiental ha limitado el impacto de estas iniciativas. Como consecuencia, si lo que se busca es un cambio contundente, es necesario derribar estas barreras y establecer un modelo pedagógico que respalde estas propuestas. Por ello, crear y reproducir escuelas verdes, ecológicas y ecoeficientes con un afecto cercano al medio ambiente desde una temprana formación es un camino que el Estado no debe y puede dejar pasar. En esa premisa, el presente estudio se propone la idea de construir una Escuela Verde, argumentando que esta iniciativa podría ser clave en dar poder a docentes, estudiantes y a la sociedad a ser gestores activos y protectores del medio ambiente.

Palabras clave: Educación ambiental, cambio climático, desarrollo sostenible, currículo, pedagogía.

ABSTRACT

Over the years, the Peruvian State has emphasized the need to protect the environment, establishing national policies and plans with an environmental focus. The same one that has arrived to expand the force that education possesses, revaluing the role of the educator by cultivating environmental awareness inside and outside educational institutions. However, the lack of curricular inclusion, the provision of resources, adequate and empowering environments, as well as teaching specialization in empowering environmental education has limited the impact of these initiatives. As a consequence, if what is sought is a forceful change, it is necessary to break down these barriers and establish a pedagogical model that supports these proposals. Therefore, creating and reproducing green, ecological and eco-efficient schools with a close affection for the environment from an early formation is a path that the State should not and cannot miss. On this premise, this study proposes the idea of building a Green School, arguing that this initiative could be key in empowering teachers, students and society to be active managers and protectors of the environment.

Keywords: Environmental education, climate change, sustainable development, curriculum, pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

En lo que va del siglo XXI, el Estado peruano se ha confrontado a desafíos ambientales que abarcan desde problemas climáticos y geológicos extremos hasta los efectos directos causados por la actividad humana, como la explotación de recursos naturales, la presencia de economías ilegales, la deforestación indiscriminada, la expansión urbana, la inadecuada gestión de residuos sólidos, y la degradación de ecosistemas, siendo estos, algunos de los más destacados (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2016; Sociedad Peruana de Derecho Ambiental [SPDA], 2023). Parte de esto, sin duda, lo han empujado a robustecer una legislación ambiental que se encontraba debilitada, de fortalecer una gobernanza ambiental multinivel y de poder diseñar políticas que reestructuren la matriz energética del país (Canaza-Choque, 2022; Praeli, 2024).

No está por demás decir que el artículo 66 de la Constitución Política (1993) consagra de que el Estado tiene el poder supremo y exclusivo de decidir cómo se van a utilizar o aprovechar los recursos naturales, ya sean renovables o no renovables en beneficio de la nación. Para ello, ha forjado en 2005 la Ley N° 28611, Ley General del Ambiente la misma que la da el deber

máximo al Estado de proteger el medio ambiente (MA) a través de una gestión eficaz, donde sus entidades y organismos pertinentes diseñen e implementen políticas, normativas, herramientas, incentivos y sanciones que aseguren el ejercicio efectivo de los derechos ambientales y el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades establecidas (Congreso de la República, 2005; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos [MINJUSDH], 2019).

En tal sentido, para ejercer dicha fuerza, todas las entidades públicas, privadas y la sociedad civil se mueven sobre la denominada Política Nacional del Ambiente (PNA). Principal herramienta estatal que reúne un conjunto de directrices, lineamientos, metas, estrategias y programas que tienen como objeto abordar los problemas ambientales y promover el desarrollo sostenible (DS) en el que los actores se sostienen en cuatro ejes o piedras angulares: la conservación y uso sostenible de los recursos naturales y la biodiversidad; la gestión integral de la calidad ambiental; la gobernanza ambiental; y los compromisos y oportunidades ambientales internacionales (Ministerio del Ambiente [MINAM], 2010; 2021).

Bajo esa superficie, el Estado ha despertado en la educación un pilar clave en la protección del MA, atributo que lo han incrustado, junto a su valioso papel dentro de la agenda nacional (Quispe-Muñoz et al., 2022). Pues, dadas sus características de fomentar una mayor conciencia ecológica y un cambio de actitudes hacia el MA, además de formar ciudadanos más activos, capaces y competentes no solo en la toma de decisiones informadas sobre cuestiones ambientales, sino también, de que estos participen sin distinción en la búsqueda de soluciones a problemas ambientales (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020).

En ese sentido, desde 2012 el gobierno ha puesto en marcha la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), con el propósito monumental de unir fuerzas entre el MINEDU y el MINAM, para erigir en el sistema educativo nacional una educación ambiental (EA) que promueva el enfoque ambiental en instituciones educativas (IIEE) y organizaciones de la sociedad, dentro de los procesos de gestión transectorial, descentralización, democratización y modernización del Estado, así como en los procesos de DS a nivel nacional, regional y local, considerando en sus facultades la perspectiva de género, intercultural y bilingüe (MINAM, 2012).

En este punto, el diseño curricular nacional propuesto por el MINEDU (2016a) enfatiza la integración de prácticas educativas con enfoque ambiental, con el objetivo de que docentes y estudiantes desarrollen conciencia

sobre eventos relacionados con el calentamiento global y que sean resilientes para adaptarse al cambio climático (CC). También que propongan soluciones a la problemática ambiental de su entorno, identificando patrones de consumo y producción, en el que se incorporen una adecuada gestión de residuos sólidos, medidas ecoeficientes y principios como el de reducir, reusar y reciclar. Del mismo modo, se fortalezcan el uso y cuidado responsable del agua, preservando entornos saludables en armonía con el MA, revalorizando los conocimientos locales y ancestrales e impulsando la recuperación de áreas verdes y naturales como espacios educativos.

No obstante, si bien esto resulta importante, diversos obstáculos han impedido un regular avance de los objetivos de la EA. Entre ellos, se encuentran la débil coordinación entre diferentes actores involucrados y la falta de recursos económicos que limitan la implementación de programas efectivos (Canaza-Choque, Escobar-Mamani, et al., 2021; Calsina et al., 2023). A esto se adiciona, la necesidad de realizar esfuerzos conjuntos y coordinados entre las entidades públicas, los centros educativos, la sociedad civil y el sector privado para poder superarlos y avanzar hacia una EA efectiva y sostenible. Pero, sobre todo, el de integrar la EA en los currículos escolares, en sus diferentes modalidades, niveles, ciclos y ámbitos de forma efectiva. En esa premisa, el presente estudio se propone la idea de construir una Escuela Verde como un modelo educativo sostenible e integrador, argumentando que esta iniciativa podría ser clave para fortalecer la conciencia ambiental en la sociedad peruana y lleve no solo a contribuir en la conservación de su biodiversidad única; sino que, además, empodere a docentes, estudiantes y la comunidad a ser gestores activos y protectores del MA.

2. EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

En el Perú, se han establecido políticas y planes educativos para promover la EA en todos los niveles. Iniciativas que van desde la PNA, la PNEA, el Plan Nacional de Educación Ambiental (PLANEA), el Plan Nacional de Acción Ambiental (PLANAA), el Plan Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres (PLANAGERD), el Plan de Salud Escolar (PSE), la Estrategia Nacional ante el Cambio Climático (ENCC) y el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (ENSAN), que pretenden poner como punto de partida la protección del MA, creando conciencia y fomentando prácticas responsables a través del enfoque ambiental (MINEDU, 2016b). Una estrategia transversal que busca desarrollar una educación y cultura ambiental que forme ciudadanos comprometidos con el DS a nivel local,

regional y nacional. Incluyendo componentes temáticos como educación sobre CC, ecoeficiencia, salud ambiental y riesgos y desastres (Estrada et al., 2020).

De acuerdo al MINEDU (2020), para que las IIEE puedan abordar los desafíos ambientales que lo rodean debe, por un lado, integrar acciones, recursos y responsabilidades ambientales en sus instrumentos de gestión, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Reglamento Interno (RI), de tal manera que fortalezca su estructura interna y las respuestas que puedan evocarse de ella; y, por otro lado, debe incluirse contenidos relacionados con el enfoque ambiental dentro del Proyecto Curricular Institucional (PCI), en la Programación Curricular Anual (PCA), en unidades y proyectos de aprendizajes y sus respectivas sesiones de aprendizaje, permitiendo se este modo movilizar en las distintas competencias componentes medioambientales.

En este contexto, el rol del profesorado cobra gran relevancia, ya que es un agente crucial al momento de impartir temas ambientales, al estar más cerca de las necesidades de los estudiantes, mediando la toma de decisiones, su participación activa y de actuar como un motivador clave para los alumnos. En efecto, la eficacia y el impacto del educador dependen de la corriente de EA que siga, los modelos pedagógicos y didácticos que emplee, sus actitudes, comportamientos y compromisos que tenga, las estrategias de evaluación que utilice, así como los mecanismos que desarrolle para enseñar y abordar los problemas ambientales (Galvis et al., 2019).

En ese sentido, es crucial apoyar la formación docente y desarrollar programas curriculares más completos, críticos y eficaces en EA. Si bien la formación en esta área enfrenta desafíos (Rosa et al., 2024) como el de desarrollar propuestas para la ambientalización curricular, capacitar a los docentes, generar proyectos, programas y estrategias, fomentar una cultura ambiental, contextualizar la práctica vinculando los problemas ambientales locales con los de mayor gravedad, y vincular la pedagogía con diversas disciplinas ambientales, en el que la participación activa de los docentes en el cambio educativo será esencial para el éxito de las propuestas, programas y las necesidades de los estudiantes, especialmente, los referidos a la EA (Flores et al., 2017).

De igual modo, resulta importante el tema ambiental y su institucionalización e integración curricular, ya que se justifican en la formación de valores y en el compromiso de los estudiantes con la protección de la naturaleza (Cortés-Ramírez & González-Ocampo, 2017;

Canaza-Choque, 2021; Canaza-Choque, Cornejo-Valdivia, et al., 2021). Precisamente ahí, se ha reconocido la necesidad de un esfuerzo colectivo para generar conciencia ambiental con una conducta efectiva que aborde las situaciones ambientales del contexto. Para ello, es necesario trabajar con una visión integral que abarque los componentes naturales, sociales, culturales, políticos, tecnológicos y entre otros, que faciliten la comprensión de las dinámicas ambientales y su aplicación práctica (Cortés-Ramírez & González-Ocampo, 2017).

Otro punto que también importa y que es parte de la influencia del papel del profesorado, está relacionada con la infraestructura de la institución educativa, especialmente, el entorno donde se desarrolla el aprendizaje, que no se limita necesariamente al aula. Estos entornos son fundamentales para llevar a cabo procesos educativos que capaciten y sensibilicen mediante herramientas experienciales sobre la adopción e implementación de buenas prácticas ambientales. El propósito es que estas prácticas pedagógicas se repliquen en otros entornos, promoviendo e integrando nuevas formas de relación y conservación con el MA (Sepúlveda & Cortés, 2024).

Sin embargo, la falta de aulas ambientales destinados a llevar a cabo acciones educativas que ayuden a fortalecer los propósitos de la EA, ha resultado en que las experiencias creadas en el salón se desarrollen de manera desarticulada, sin un impacto notable en la formación de actitudes proambientales en los estudiantes. Estas actividades, no solo carecen de procesos de evaluación periódica, sino que pierden su fuerza en el camino de apostar por estos ideales. Situación que puede atribuirse, a que los centros educativos no han incluido del todo la temática ambiental como parte de la gestión institucional y la planificación pedagógica (Murcia, 2023).

Igualmente, si se trata de provocar una revolución ambiental en la educación y en el corazón de los estudiantes, y, si bien, como afirma Mejía (2024), la EA en la secundaria es fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que es, en esta etapa donde se puede cultivar con mayor fuerza una conciencia ambiental y fomentar un cambio de actitud hacia el MA; y que por ello, debe ser incorporada de manera transversal en diversas materias, permitiendo así a los estudiantes adquirir un enfoque multidisciplinario para comprender los problemas ambientales y sus repercusiones en la sociedad.

No se puede dejar de lado que, el desarrollo de la conciencia ambiental debe iniciarse desde la primera in-

fancia, poniendo las bases de lo que en el largo plazo implicará. Permitiendo que los niños comprendan la importancia de valorar y cuidar el entorno que los rodea desde el inicio. Por supuesto que, en ese lugar, los maestros son los principales responsables de fomentar estas competencias iniciales, con el apoyo de los padres o tutores como aliados. Esta necesidad evidencia trabajar en implementar programas para fortalecer la conciencia ambiental en niños y niñas de primera infancia de educación inicial (Andrade & Gonzales, 2021).

Así, por ejemplo, los clubes ambientales, al estar integrados en el PEI y en diversas áreas curriculares a lo largo de los siete ciclos educativos tienen un impacto positivo en la conciencia ambiental de los estudiantes y promueven comportamientos eco-ciudadanos, cuyos alcances permiten fomentar una generación consciente y proactiva en abordar problemas ambientales locales y proponer acciones para mitigarlos (Amatta et al., 2024). De la misma manera, una barrera que impide ampliar el radio de la EA, es la falta de alfabetización ambiental que, de todas maneras, limita la capacidad de las personas para enfrentar los desafíos ambientales y construir un futuro sostenible. Por ello, fomentar la educación y la conciencia ambiental desde las primeras etapas de formación educativa es fundamental para abordar estos problemas de manera informada, responsable y a tiempo (Yupanqui-Guevara & Leyva-Aguilar, 2024).

En la actualidad, la EA necesita un análisis contextual que ofrezca una enseñanza enfocada en formar estudiantes críticos y conscientes de su entorno (Canaza-Choque, 2019; 2020b). Un modelo que pretenda desarrollar habilidades sociales y ambientales, fomentando comportamientos que promuevan la conservación y mejora del patrimonio natural y cultural. Por ello, las estrategias didácticas en EA deben centrarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado, activo y participativo, que nazcan de dentro para afuera, o que vengan de afuera al núcleo de la escuela, a la que se deban incorporar propuestas metodológicas útiles e innovadoras para fortalecer la relación entre naturaleza, sociedad y cultura (Cuitiva et al., 2024).

Es así que, aprovechar las potencialidades del entorno de la institución educativa a través de diversas áreas del conocimiento para identificar y resolver problemas ambientales, elaborando situaciones de aprendizaje desde diferentes disciplinas que aborden un mismo problema ambiental, al tiempo de diversificar las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje para integrar el contenido ambiental, o, de diseñar experiencias de aprendizaje que potencien la reflexión,

la emisión de criterios y valoraciones, avivando una actitud más responsable hacia el MA (Guerrero, 2024), en el que la escuela asuma su papel de liderazgo social, comprometida con la mejora de la calidad de vida y la sostenibilidad de las comunidades (Rosa et al., 2024).

3. ESCUELA VERDE: POR QUÉ, PARA QUÉ Y QUÉ BUSCA

La búsqueda de modelos pedagógicos que orienten los procesos de enseñanza en la sociedad contemporánea ha captado la atención de educadores, especialistas, gobiernos y organismos internacionales (Canaza-Choque, 2023). Las propuestas más recientes reflejan debates y cuestionamientos dentro de la arena acerca de un modelo pedagógico adecuado para una sociedad cuya estructura se ve desafiada por imponentes problemas que cuestionan su resistencia y efectividad (Klimenko, 2010). Para Mantilla-Falcón y otros (2020), un modelo pedagógico se concibe como la congregación de diversas teorías y enfoques que guían a los docentes en la elaboración de programas de estudio y en la activación de su práctica educativa. El mismo que, por sus características, debe actualizarse continuamente para alinearse con los avances científicos, integrando procesos sustantivos y manteniendo a la educación constantemente conectada con la comunidad y con su realidad (Álvarez et al., 2021). De ahí que, el espíritu de un modelo pedagógico responde o son parte de una determinada época (Correa & Pérez, 2022).

Para otros (Fernández et al., 2021), un modelo pedagógico constituye planteamientos a largo plazo que ofrecen un plan de enseñanza completo y coherente para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. Se basan en planes, decisiones y acciones adaptadas a un contexto y contenido particular. Así, estos brindan una estructura de soporte al docente para integrar estilos y estrategias de enseñanza de manera adecuada en cada momento, pero siempre con una visión entera de la unidad didáctica. Esta influencia puede impactar en la identidad profesional del docente y en su enfoque hacia la asignatura. Igualmente, esta puede ser eficaz y relevante para un individuo, grupo social o comunidad, pero puede no ser adecuado para otros. Por lo tanto, adoptar e implementar modelos pedagógicos sin considerar previamente las condiciones socioculturales en las que se aplicarán resultaría ineficaz. Por esta razón, la factibilidad de un modelo depende en gran medida del entorno en el que se haya creado o forjado (Vásquez, 2013).

En ese plano de ideas el modelo pedagógico abarca y va más allá de lo que se entiende por modelo didácti-

co, y al mismo tiempo, traduce de manera concreta los ideales filosóficos y políticos del modelo educativo en el trabajo del aula, considerando el lugar de su acción. Pues, este actúa como un puente entre las políticas educativas planteadas por el Estado y las acciones realizadas en el aula para comprender, orientar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica tanto los contenidos generales del aprendizaje como los procesos de desarrollo de la persona, así como las pautas de actuación tanto para el estudiante como para el maestro. Incluyendo a su motor, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación congruentes con el paradigma científico que lo sustentan (Flores-Talavera, 2019).

Así, los modelos desarrollados en una era copada por problemas ambientales (Canaza-Choque & Huanca-Arohuana, 2019; Canaza-Choque, 2020a) buscan establecer una postura clara en la sociedad respecto al MA. Por lo tanto, es fundamental construir una base pedagógica que considere las particularidades de las poblaciones objeto, identificar los factores que influyen en comportamientos proambientales y definir enfoques teóricos ambientales acordes al terreno. Estos elementos, sin duda, pueden contribuir a crear modelos pedagógicos dinámicos, resilientes y adaptables a los diversos contextos en los que se diseñen e implementen (Lorduy et al., 2017). En ese afán, y con el propósito de dar respuesta a los desafíos del ahora, la EA se ha convertido en una herramienta poderosa e inigualable para resolver numerosos problemas medioambientales y para reconstruir una ciudadanía que respete las condiciones y el funcionamiento de la naturaleza. Convirtiéndose, además, en una estrategia primordial para lograr el tan anhelado DS (Avendaño, 2013).

Indudablemente, fiel a sus características, la EA se ha centrado en desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan una ética renovada respecto al orden económico, el cuidado ambiental y la calidad de vida. Proporcionando de herramientas teórico-prácticas para un MA sostenible, abordando las problemáticas ambientales que afectan a regiones, territorios, comunidades y personas. En tal sentido, es crucial que las IIEE impulsen procesos de formación ambiental que fortalezcan así sus principios y objetivos (Padilla & Flores, 2022). Dado que este, es un proceso que abarca una serie de competencias que buscan fomentar un pensamiento reflexivo y crítico en cada individuo, que, incluso termina agrandándose con la socialización de experiencias (Velázquez et al., 2021).

En aras de alcanzar estos planteamientos, se necesita de un modelo pedagógico bien elaborado que incorpore procesos educativos centrados en el MA, con el

compromiso de todos los individuos, orientados hacia el DS y la mejora de la calidad de vida, promoviendo acciones que fomenten una cultura ambiental idónea. Todo esto, con la intención de generar propuestas concretas para abordar la problemática actual. En efecto, no hay discusión de que la EA, en su avance ha fortalecido significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, robusteciendo la relación entre el docente, el estudiante y la comunidad (Roa & Peñaloza, 2019).

En su manto se han forjado varias propuestas como la de crear una escuela verde y saludable. Dado que los estudios han demostrado que una escuela con un diseño arquitectónico de calidad y contextualizado promueven un mayor compromiso con las actividades pedagógicas, ya que los elementos físicos del entorno pueden influir positivamente en las experiencias educativas, fomentando la alfabetización visual y ambiental. Características que también contribuyen a una mejor comprensión de nuestra relación con el MA (Tucker & Izadpanahi, 2017).

En ese sentido, el diseño de escuelas ecológicas no solamente repercute significativamente en el rendimiento estudiantil; sino que, además, el estado del edificio escolar y la calidad de un ambiente al interior que pueda proporcionar aire fresco y limpio, una temperatura confortable, abundante luz natural y mínimas distracciones por ruido no deseado, reducen la contaminación y enseñan a los estudiantes la importancia de la innovación en el entorno construido (Ramli et al., 2012).

De igual manera, el aprendizaje al aire libre en entornos naturales puede a la vez enriquecer invaluablemente la experiencia educativa de los educandos, permitiéndoles aprender más allá de los límites del aula, fortaleciendo tanto directa como indirectamente la práctica pedagógica de los maestros. Así, por ejemplo, realizar excursiones, aventuras a campo abierto, programas de escuelas forestales, huertos escolares y la educación sobre la naturaleza, enriquecen sus bondades. Sin embargo, a pesar del gran potencial de estas experiencias extracurriculares, los maestros a menudo se enfrentan a obstáculos para facilitarlas y mejorar el acceso a este tipo de aprendizaje, debido a problemas relacionados con el transporte, los requisitos curriculares dados y la falta de tiempo y recursos (Dijk-Wesselius et al., 2020).

Aunque se entiende que los inconvenientes mencionados deben ser superados (Quispe-Muñoz et al., 2022). No cabe duda que los entornos educativos deberían buscar mejorar la experiencia estudiantil incorporando

la sostenibilidad en los terrenos, la infraestructura y la gestión escolar dentro del plan de estudios, y más aún, dentro del modelo escolar. Al hacerlo, se maximiza el potencial del entorno institucional para convertirse en un espacio de aprendizaje auténtico, a veces silencioso, que fomenta experiencias significativas y únicas. En este tipo de escenarios, los estudiantes se enfrentan a situaciones reales, lo que les permite practicar y desarrollar habilidades relacionadas con la sostenibilidad, aparte de que les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y ecológico, esenciales para adoptar estilos de vida sostenibles y convertirse en ciudadanos responsables y protectores del MA (Goldman et al., 2018).

No está de más decirlo que este tipo de modelo educativo, además de mejorar el confort en el aula, promueve el desarrollo de habilidades fundamentales para la sostenibilidad y la preservación de los recursos naturales, así como garantiza la continuidad del servicio educativo frente a eventos climáticos adversos y contribuye a la mitigación de los Gases de Efecto Invernadero (GEI). También fomenta la resiliencia ante el CC al introducir desde etapas tempranas la planificación del uso de tecnologías y modelos de información ambiental, al igual que propone diseños bioclimáticos y propuestas orientadas a la neutralidad de carbono. Incorporando a este tenor una gestión eficiente y óptima en el consumo de energía, el fomento del reciclaje y la reutilización de residuos sólidos (Fischel et al., 2023).

4. CONCLUSIONES

Durante las últimas décadas del siglo XXI, el Estado peruano ha reconocido la necesidad imperiosa de proteger a toda costa el MA. Por ello, no es extraño que haya establecido políticas y planes nacionales para acorazar sus esfuerzos, principalmente, los promovidos por la EA en sus diferentes niveles. En esa carrera contra el tiempo, el gobierno poniendo al frente al MINEDU y otros aliados estratégicos ha buscado hacer retroceder los problemas ambientales al educar sobre la importancia del CC, la ecoeficiencia, la salud ambiental y los riesgos y desastres naturales. Integrando así, un enfoque ambiental en los distintos instrumentos de gestión del que poseen las IIEE públicas y privadas, inclusive, incorporando dichas acciones en la carpeta pedagógica del educador con el justo propósito de revalorar su rol al momento de impartir temas ambientales en aula, así como de provocar una revolución ambiental en el corazón de los estudiantes y de la ciudadanía, asíndolos más conscientes, reflexivos, críticos, participativos e innovadores ante un entorno cuya agenda principal es dar respuestas contundentes a la problemática ambiental.

No obstante, la poca inclusión curricular, la falta de recursos, los entornos apropiados y la propia especialización de los maestros en poner en el centro de la enseñanza el combate directo contra los problemas y la necesidad de responder a las demandas de tipo ambiental han restado la fuerza que debieran tener las IIEE y, más aún, la labor pedagógica. En ese sentido, si bien el Estado ha apostado por una educación en el que los campos temáticos aborden fomentar la conciencia y la capacidad adaptativa a los remesones del CC; la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles dentro y fuera de las IIEE; además de desarrollar competencias en investigación y emprendimiento para tener una participación activa en el desarrollo de una vida sostenible, regulando los impactos ambientales y el consumo de recursos; así como la de fortalecer una cultura de prevención y reducción de riesgos de desastres; y, orientando a construir habilidades para el cuidado y conservación de la biodiversidad y los servicios ecosistémicos que esta proporciona.

En esa línea, si el deseo del Estado es hacer efectiva el ejercicio del cuidado del MA y mejorar los estilos de vida, de tal manera que estos sean saludables y sostenibles en los hogares y la localidad, debe primero derribar aquellas barreras que todavía frenan su movimiento. En esa línea, plantear un modelo pedagógico que abrace cada una de estas propuestas y que puedan sostener el rol del profesorado y las acciones realizadas en el salón de clase y más allá de sus muros en el afán de reestructurar las actividades económicas y los estilos de vida para hacerlas más amigables con la naturaleza, será necesario forjar y reproducir escuelas verdes, ecológicas y ecoeficientes como una alternativa que el Estado no puede hacer pasar o dejar de lado si lo que anhela tanto es empoderar espacios en el que los estudiantes desde sus primeros pasos puedan crear un afecto cercano al MA.

REFERENCIAS

- Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J., & Viteri, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431–439. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>
- Amatta, E. del V., Asunto, P., De Los Ríos, C., Ormeño, L., & Campos, V. (2024). Experiencia escolar sobre el rol socio-educativo de los clubes ambientales en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(70), 1-11. <https://doi.org/10.33255/3570/1669>
- Andrade, M. J., & Gonzales, A. del C. (2021). Fortaleciendo la conciencia ambiental en estudiantes de Educación Inicial. *Revista de Propuestas Educativas*, 3(6), 120–128. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v3i6.705>
- Avendaño C, W. R. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Luna Azul*, (36), 110–133. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1663>
- Calsina, W. C., Canaza-Choque, F. A., Supo-Condori, F., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2023). Powerful States and Environmental Education in the 21st Century: Challenges to Address and Opportunities to Ignite in the Face of Climate Change. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(11), 1–18. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i11.1912>
- Canaza-Choque, F. A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, 2019(165), 155–172. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i165.40070>
- Canaza-Choque, F. A. (2020a). The great stampede. Humans walking in liquid modernity. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 12, 127–145. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3951233>
- Canaza-Choque, F. A. (2020b). Desafiar y desactivar el mal. Percepciones y notas sobre un desastre climático global en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista In Crescendo*, 11(3), 345–364. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/in-crescendo/article/view/2297>
- Canaza-Choque, F. A. (2021). Nuestro legado: el Buen Vivir, la infaltable alternativa para desestructurar el modelo hegemónico de colonización de la naturaleza. *Revista Revoluciones*, 3(6), 78–91. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2021.06.007>
- Canaza-Choque, F. A. (2022). El Tridente: Estado post-neoliberal, megacorporaciones extractoras y la participación de los pueblos indígenas en Latinoamérica y el Caribe. *Turbulencias y retos para el Acuerdo de Escazú. Revista De Derecho*, 7(2), 69–84. <https://doi.org/10.47712/rd.2022.v7i2.213>
- Canaza-Choque, F. A. (2023). Pedagogía del contragolpe. Caldear las almas en el apogeo de un invierno ultra-neoliberal. *Revista Revoluciones*, 5(14), 48–59. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.014.004>
- Canaza-Choque, F. A., Cornejo-Valdivia, G., Condori-Pilco, L. B., & Yabar-Miranda, P. S. (2021). Trayectorias y desafíos. El reto de ambientalizar e institucionalizar el cambio climático en la Educación Superior Universitaria. *Paideia XXI*, 11(1), 155–174. <https://doi.org/10.31381/paideia.v11i1.3728>
- Canaza-Choque, F. A., Escobar-Mamani, F., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2021). Reconocer a la

- bestia: Percepción de peligro climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 417-434. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35932>
- Canaza-Choque, F. A., & Huanca-Arohuana, J. W. (2019). Disputes for blue gold: Water governance and public health. *Revista de Salud Pública*, 21(5), 1-7. <https://doi.org/10.15446/RSAP.V21N5.79646>
- Congreso de la República. (2005). Ley General del Ambiente, Ley N° 28611. *El Peruano*. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28611.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). (2016). Programa Nacional Transversal de Ciencia y Tecnología Ambiental 2016-2021. CONCYTEC.
- Correa, D., & Pérez, F. A. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la Historia*, 10(2), 125-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>
- Cortés-Ramírez, Á. E., & González-Ocampo, L. H. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. *Educación y Educadores*, 20(3), 382-399. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.3>
- Dijk-Wesselius, J. E., Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919>
- Estrada, E., Huaypar, K., & Mamani, H. (2020). La educación ambiental y el manejo de residuos sólidos en una institución educativa de Madre de Dios, Perú. *Ciencia Amazónica (Iquitos)*, 8(2), 239 - 252. <https://doi.org/10.22386/ca.v8i2.300>
- Fischel, E., Alvear, A., Minoja, L., Schwartz, L., & Bos, M. S. (2023). Escuelas verdes: lineamientos para el diseño de infraestructura escolar sostenible, baja en carbono y resiliente. BID.
- Flores, R. C., Ruiz, M. G., & del Socorro, J. G. R. (2017). La educación ambiental en la formación docente inicial. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 12(2), 80-92. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n2.p80-92>
- Flores-Talavera, M. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137-159. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3147>
- Galvis, C. J., Perales, F. J., & Ladino, Y. (2019). ¿Cómo implementan la Educación Ambiental en sus aulas profesores de centros educativos rurales colombianos?. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 101-123. <https://doi.org/10.18172/con.3519>
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., & Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification' on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of cleaner production*, 183, 1300-1313. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.176>
- Guerrero, A. (2024). La educación ambiental en el cuarto grado de primaria. *Órbita Científica*. Recuperado a partir de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/2378>
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 6(11), 103-120. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Lorduy, J. V., Schwocho, D. H., Gómez, S. G., Nobles, Y. M., Vargas, L. J. R., & Moreno, E. S. (2017). Modelo de educación ambiental no formal para la protección de los humedales Bañó y Los Negros. *Luna Azul*, (45), 287-308. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.45.15>
- Mantilla-Falcón, L. M., Miranda, D. P., Ortega, G. E., & Meléndez-Tamayo, C. F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 85-101. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944>
- Mejía, G. de los M. (2024). Diseño de un modelo de educación ambiental para estudiantes de secundaria. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(Special), 174-183. <https://doi.org/10.47460/uct.v28iSpecial.787>
- Ministerio del Ambiente (MINAM). (2010). Política Nacional del Ambiente. MINAM.
- Ministerio del Ambiente (MINAM). (2012). Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA). SINIA.
- Ministerio del Ambiente (MINAM). (2021). Política Nacional del Ambiente al 2030. MINAM.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016b). Plan Nacional de Educación Ambiental 2017-2022. MINE-DU.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2020). Guía de orientaciones para la aplicación del enfoque ambiental. MINEDU.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MINJUSDH). (2019). Constitución Política del Perú (1993). MINJUSDH.
- Murcia, S. V. (2023). La huerta escolar como recurso pedagógico para el desarrollo de procesos de

- educación ambiental en la primera infancia en los Jardines Infantiles de la Secretaría de Desarrollo Social de Cota. *Biografía*, 17(32). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20421>
- Padilla, E., & Flores, I. A. (2022). Apropiación y empoderamiento en la educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación y Educadores*, 25(1), e2511. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.1>
- Praeli, Y. S. (2024, 11 de enero). Desafíos ambientales de Perú en 2024: fortalecer la legislación ambiental y enfrentar a las economías ilegales. Recuperado de: <https://es.mongabay.com/2024/01/desafios-ambientales-peru-2024-fortalecer-legislacion-ambiental/>
- Quispe-Muñoz, Y., Calisaya, D. O., Dávila, R. O., & Condori, F. L. (2022). Estado y educación: desafíos en épocas regidas por el Cambio Climático. *Revista Peruana de Derecho y Ciencia Política*, 2(3), 154–163. <https://idicap.com/ojs/index.php/dike/article/view/239>
- Ramli, N. H., Masri, M. H., Zafrullah, M., Taib, H. M., & Abd, N. (2012). A comparative study of green school guidelines. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 50, 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.050>
- Roa, J. D. C., & Peñaloza, S. C. C. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 183-192. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88741012/html/>
- Rosa, M. A., Kauchakje, S., & Fontana, M. I. (2024). Educação ambiental na escola: literatura internacional e análise de estudos brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290030. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290030>
- Sepúlveda, E. & Cortés, G. D. (2024). Aulas ambientales, una estrategia formativa desde la educación ambiental comunitaria en Sumapaz. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 334–339. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/21082>
- Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA). (2023, 16 de junio). ¿Cuáles son los actuales desafíos ambientales del Perú? Recuperado de: <https://www.actualidadambiental.pe/opinion-cuales-son-los-actuales-desafios-ambientales-del-peru/>
- Tucker, R., & Izadpanahi, P. (2017). Live green, think green: Sustainable school architecture and children's environmental attitudes and behaviors. *Journal of environmental psychology*, 51, 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.04.003>
- Yupanqui-Guevara, R. D. P., & Leyva-Aguilar, N. A. (2024). Conciencia ambiental: Empoderando cambios mediante la Alfabetización. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 108-128. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.108>
- Vásquez, A. (2013). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 157–168. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/457
- Velázquez, Y. R., Romero, E. V., Sigas, O., & Pérez, M. (2021). Modelo pedagógico de formación holística ambiental en los estudiantes de carreras pedagógicas del área de Ciencias Naturales en Cuba. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 371-390. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100371>

La ciudadanía en el pensamiento freiriano y la enseñanza de las ciencias en la EJA: entre diálogos y disputas

Citizenship in Freirian thought and Science Education at EJA: between dialogues and disputes

Ana Carolina Costa Resende

acarolina.rcosta@gmail.com

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0002-5928-1164>

Suzani Cassiani

suzani.cassiani@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-8824-9342>

Sandra Selles

sandraselles@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0002-7921-0478>

Recibido: 30-05-2024 / Aceptado: 09-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

El artículo busca comprender los significados de ciudadanía presentes en la obra de Paulo Freire e investiga cómo el concepto es utilizado en trabajos en la interfaz entre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la enseñanza de las ciencias. Se consideraron dos momentos: uno de profundización teórica y otro de levantamiento de trabajos. En Freire fue necesario hacer un acercamiento indirecto al concepto que no es central en sus textos. Se logró articular ciudadanía con la idea de conciencia. Los textos recopilados se afilian a la concepción freiriana. Finalmente, discutimos la polisemia del concepto de "ciudadanía" y cómo esto requiere atención epistemológica.

Palabras clave: Educación ciudadana. Educación liberadora. Educación de los trabajadores. Aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract

The article seeks to understand the meanings of citizenship present in Paulo Freire's work and investigates how the concept is used in works at the interface between Youth and Adult Education (EJA) and science teaching. Two moments were considered: one

for theoretical deepening and the other for surveying work. In Freire, it was necessary to make an indirect approach to the concept that is not central in his texts. It was possible to articulate citizenship with the idea of awareness. The works collected are affiliated with the Freirian conception. Finally, we discuss the polysemy of the concept of “citizenship” and how this requires epistemological attention.

Keywords: Citizen education. Education for liberation. Education of workers. Learning throughout life.

Introducción

Buscamos nesse artigo compreender como o conceito de cidadania circula no pensamento freiriano e como esse conceito é abordado na disciplina escolar de ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹. Para tanto, nos questionamos, como o conceito de cidadania, fundamentado no pensamento freiriano, é abordado na disciplina de ciências na EJA no Brasil, e de que maneira essa abordagem contribui para a promoção da igualdade e a reparação histórica das populações excluídas?

Essas reflexões estão no território do currículo, portanto, é preciso considerar as disputas nas seleções feitas em torno de textos cientificados, abstratos, descolados da vida de privação de direitos dos educandos em contraste com textos que expressam a realidade da EJA. Em que medida, essas disputas nos permitem afirmar e lutar em prol da reparação dos sujeitos excluídos, tanto na garantia de entrada ao circuito de direitos, quanto no reconhecimento da igualdade ontológica de todos os seres humanos.

A cidadania pode ser um fio condutor das reflexões sobre a EJA no Brasil, que expressa a exclusão histórica da população nas dimensões mais elementares de participação na sociedade. Assim, há leituras de “cidadania” que visibilizam problemas sociais e propõem um futuro mais igualitário para a população excluída, da qual os alunos da EJA fazem parte, pois essa modalidade oferece escolaridade a pessoas que não puderam estudar na idade recomendada.

O conceito de cidadania se expressa em termos legais, pois em nossa Constituição Federal (1988), escrita após a ditadura militar, se destaca que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a Lei de

Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, 1996) estabelece que os estudantes da EJA devem ter as mesmas oportunidades que aqueles que sempre tiveram acesso à escolaridade. Essa busca por garantir a escolarização no país se vincula a um plano de cidadania que propicie melhorias na empregabilidade e nas condições de vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCNEJA (Parecer CNE/CEB 11, 2000) trazem chaves de pensamento importantes e articulam algumas noções de cidadania.

O documento critica uma leitura dicotômica do Brasil, ineficaz na superação de desafios, que pode perpetuar estereótipos simplistas, ignorando a riqueza e a diversidade das múltiplas realidades do país. Ao não contextualizar diferentes identidades e realidades brasileiras, tais definições podem levar a análises incompletas e equivocadas:

‘Dois Brasis’, ‘oficial e real’, ‘Casa Grande e Senzala’, ‘o tradicional e o moderno’, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão [...] acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. (Parecer CNE/CEB 11, 2000, p.3)

O documento ressalta a necessidade de facilitar o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como internet e redes sociais, visando promover a cidadania contemporânea e a integração no mercado de trabalho diante da complexidade e diversidade do Brasil. Porém, é essencial considerar que o público da EJA, muitas vezes, não tem acesso aos mínimos capitais culturais, como a alfabetização, e que o acesso às TDICs não é universal. Essa disparidade pode agravar divisões sociais, privilegiando aqueles com acesso e habilidades digitais. A exclusão digital, juntamente com a não alfabetização e a não conclusão da escolarização, tem raízes em fatores histórico-sociais, como a marginalização sistemática de grupos da população brasileira do acesso à educação formal e ao desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita. Essa exclusão foi perpetuada pelas elites dominantes, que relegaram a educação escolar de negros escravizados, indígenas, entre outros, a um status inferior. Os dados censitários corroboram que a exclusão e o analfabetismo estão associados a questões de classe, raça, cor e região (Brasil, 2023).

No documento, a EJA assume um papel fundamental como instrumento de reparação histórica e promoção da igualdade. Ao oportunizar acesso à educação formal e ao desenvolvimento de habilidades de leitura

1 O presente texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento.

e escrita, reconhecendo a igualdade ontológica dos seres humanos, independentemente de sua origem, raça, gênero, idade, religião ou outra forma de diferença, a modalidade contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, fundamentada no princípio da igualdade. Para tanto, é preciso ampliar o repertório cultural dos educandos, enfatizar que a cultura é formada pela socialização das conquistas humanas, onde cada indivíduo contribui para a construção histórica coletiva. Ela é um processo e produto de nossa humanização. Compreender a cultura como uma construção compartilhada é crucial para uma cidadania crítica e participativa, que valoriza a diversidade cultural.

A universalização da educação básica, da qual a EJA faz parte, é fundamental para o acesso às diferentes formas culturais e de conhecimentos produzidos pela sociedade. Ao ampliar o acesso à educação, a sociedade brasileira possibilita que mais pessoas desenvolvam uma consciência crítica do mundo, na qual cada indivíduo participa do projeto de país e exerça sua cidadania. Tais princípios são expressos no documento:

O século XXI que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. [...] As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na micro-eletrônica requer cada vez mais o acesso a saberes diversificados. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. (Parecer CNE/CEB 11, 2000, p. 8, grifo nosso)

O texto evidencia características de bricolagem. Aproxima-se de princípios democráticos de que partilhemos quando afirma que a EJA visa formar pessoas para poderem exercer sua cidadania de forma crítica e autônoma. A EJA também busca integrar trabalho e cidadania, para preparar os estudantes para lidar com as demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade. No entanto, evidencia suas vinculações à social-democracia e ao ideário neoliberal presentes nas políticas educacionais.

Ademais, o artigo está organizado da seguinte forma. Na metodologia, descrevemos o desenho da pesqui-

sa. Nos resultados, apresentamos a ideia de cidadania que pode ser encontrada nas obras de Paulo Freire e os trabalhos localizados na interface EJA, cidadania e ensino de ciências. Na sequência, discutimos o conceito de cidadania e sua polissemia. Por fim, deixamos nossas considerações finais.

Metodologia

Nesta seção, descrevemos os procedimentos adotados no trabalho, elaborado em dois momentos: 1º) estudo teórico para responder ao questionamento – quais sentidos de cidadania encontramos na obra de Paulo Freire? 2º) levantamento de trabalhos que tratam da interface EJA, ensino de ciências e cidadania. No primeiro momento, foram selecionados textos, incluindo os legais e obras de referência que tratam sobre o conceito de cidadania (Constituição Federal, 1988; Lei nº9394, 1996; Parecer CNE/CEB 11, 2000; Terra, 2013; Tonet, 2005a, 2005b) para dialogar com as ideias de Freire. No contexto histórico que vivemos, de ataques e desinformações, é cada vez mais necessário conhecer a obra de intelectuais como Paulo Freire, e se apropriar teoricamente de suas ideias, indo para além de slogans que circulam em redes sociais. O pensamento freiriano continua sendo fonte de inspiração e esperança para lutarmos contra o imobilismo e o sentido de história inexorável. Como ele mesmo disse, “o mundo não é, o mundo está sendo”. Sua obra sempre foi um pressuposto para pensarmos a educação de base popular de adultos. O trabalho de toda a vida de Freire, ainda respalda muito do que se pensa e faz na EJA, pois estamos falando de uma população subalternizada, excluída da escola desde muito cedo e da luta dos educandos, educadores e dos movimentos sociais contra as opressões, dos “Esfarrapados do mundo”, como diria Paulo Freire (2013) em sua dedicatória no livro *Pedagogia do Oprimido*, quando estava exilado no Chile, por conta da ditadura Militar: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Essas são as razões para a escolha desse intelectual como referência de análise. Foram selecionadas as obras “*Pedagogia do Oprimido*” (Freire, 2013) e “*Educação como prática de liberdade*” (Freire, 2015) como as principais fontes para entender o pensamento freiriano sobre cidadania. Além do “*Dicionário Paulo Freire*” (Streck; Redin; Zitkoski, 2015) e do livro “*Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*” (Freire, 2000).

No segundo momento, buscamos compreender a apropriação dos sentidos de cidadania pelo campo da educação em ciências. Para tanto, examinamos os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pes-

quisa em Educação em Ciências – ENPEC, que é um evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC. O evento é anterior à associação, pois foi na assembleia final do I ENPEC, que aconteceu em Águas de Lindóia - SP em 1997, que a ABRAPEC foi criada e passou a ser a responsável pela organização dos encontros que estão entre os mais importantes do campo de pesquisa em educação em ciências na América Latina (Pagan et al, 2023).

A pesquisa das produções do ENPEC foi realizada nas páginas de cada evento (1997 a 2023). As Atas publicadas no site da ABRAPEC foram a fonte para este levantamento. As páginas mais recentes, a partir de 2011, disponibilizam uma ferramenta de busca na qual é possível informar o texto para a pesquisa que pode ser parte do título, autor, área, instituição e/ou palavra-chave. Nos anos anteriores, as formas de busca precisaram ser adaptadas a cada formato de site. Nas buscas foi utilizado o radical “cidad”, o termo “EJA” e a palavra “adulto”. O critério de seleção dos trabalhos foi conter no título as palavras “EJA” ou “Educação de Jovens e Adultos” e “cidadania” ou variações como “cidadã/cidadão”.

O conceito de cidadania no pensamento freiriano

É importante salientar que cidadania não é um conceito central nos trabalhos de Paulo Freire. Suas obras destacam conceitos como: práxis; liberdade; emancipação; esperança; autonomia; conscientização; humanização; cultura, entre outros. A palavra “cidadania” e seus derivados, como “cidadão” e “cidadã”, não são mencionados em seu livro mais conhecido, “Pedagogia do Oprimido”. No livro “Educação como prática da liberdade”, esses termos aparecem apenas no prefácio escrito por Francisco C. Weffort.

Os homens do povo que tomaram parte dos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática. Esta atualização política da cidadania social e econômica real desses homens excluídos pelas elites tradicionais contém implicações de amplo alcance (Freire, 2015, p.20).

A definição de cidadania em Freire não é explícita, mas sim entendida por meio de uma análise minuciosa de suas obras, revelando-se ao longo de diferentes momentos de sua produção intelectual. (Fig.1):

Em Freire, as ideias de Marshall (2002 apud Terra, 2013) foram expandidas, mantendo-se a essência de seu pensamento sobre os diferentes direitos - civis, po-

líticos e sociais que se faz intrínseco ao conceito de cidadania. Embora Freire não cite explicitamente os direitos sociais no único momento em que define diretamente o conceito entre os trabalhos lidos, isso não significa que ele não os reconheça. “Cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (Freire, 1987, p.1)2.

Figura 1.

Quadro síntese de concepções e autores evocados por Freire em Educação como prática de liberdade

Obra: Educação como Prática da Liberdade	
Concepções	Autores com quem Paulo Freire dialogou
Sociedade	Toynbee, Popper, Caio Prado, Anísio Teixeira, Gilberto Freire e Oliveira Viana.
Democracia	Zevedei Barbu, Toqueville, Bertlink e Lipset.
Liberdade	Toynbee e Erich Fromm.
Participação	Mannheim.
Consciência	Franz Fanon, Álvaro Vieira Pinto e Fernando Azevedo.
Homem	Erick Kaler, Emanuel Mounier, Gabriel Marcel, Joaquim Costa e Erich Fromm.
Diálogo	Karl Jasper.
Trabalho	Fernando Azevedo.
Educação	Celso Beisegel e Dewey.

Fernandes, 2011, p. 30

O trecho acima foi encontrado por meio da leitura do livro “Dicionário Paulo Freire” (Streck; Redin; Zitzkoski, 2015), onde o termo “cidadania” é abordado como uma das palavras geradoras. Segundo Sérgio Pedro Herbert, responsável pelo verbete, a cidadania em Freire não se limita aos indivíduos isolados, mas refere-se à coletividade e manifesta-se nas relações sociais. É compreendida como a capacidade do povo de emergir da realidade e participar conscientemente de sua transformação em prol da emancipação. Assim, cada ser humano deve estar ciente de sua condição de cidadão para defender seus direitos e dignidade. Afinal,

é que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que sofriam

2 Esse trecho foi retirado do texto “A alfabetização como elemento de formação da cidadania”, que é a transcrição de uma palestra dada pelo autor.

e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança (Freire, 2013, p. 43).

É factível propor que para Freire é essencial que o povo se conscientize de sua condição de cidadão e compreenda que esse reconhecimento não é concedido, deve ser constantemente conquistado. Seria muita ingenuidade pensar que o reconhecimento da cidadania partiria de quem já tem seus direitos garantidos e não quer partilhar o que considera privilégio e, não, o bem comum. Para isso, é preciso romper com os exemplos

de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram [...] O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. [...] O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo [...] O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela [...] (Freire, 2013, p. 137).

A partir da discussão acima reafirmamos que os direitos não são garantidos a todos. Com isso, é possível dizer que Freire concordaria que, na luta por emancipação, o ser humano e o cidadão precisam tornar-se uma coisa só. Nesse sentido, “esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (2013, p.75) e “significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe” (2013, p.170).

Entre os autores brasileiros, é possível estabelecer uma conexão entre a discussão de assistencialismo na obra “Educação como prática da liberdade” e o conceito de Estadania cunhado por Carvalho (2000). Freire argumenta que nossa inexperiência democrática tem raízes em um contexto histórico-cultural moldado por bases colonialistas, escravagistas e latifundiárias, que

minaram as condições essenciais para o desenvolvimento de um comportamento participativo. Desde o período colonial, as restrições impostas ao povo - como a proibição de falar, reivindicar e expressar sua cultura - foram evidentes. Freire (2015, p.74) cita diretamente Gilberto Freyre para ilustrar essa realidade: “O direito de galopar ou esquipar ou andar a trote pelas ruas da cidade repita-se que era exclusivo dos militares e milicianos. O de atravessá-la, montado senhorialmente a cavalo, era privilégio do homem vestido e calçado à europeia.” e “Assim, ficava proibido, na cidade do Recife, a partir de 10 de dezembro de 1831, fazer alguém ‘vozerias e gritos pelas ruas’, restrição que atingia em cheio os africanos e as suas expansões de caráter religioso ou simplesmente recreativo.”

A tese de Freire é que os brasileiros estiveram por muito tempo privados de direitos cívicos, políticos e sociais, resultando em uma ausência de experiência de autogoverno, participação e ingerência popular. Segundo ele, “Não havia povo” (Freire, 2015, p. 68). Nesse sentido,

Ao invés de centros urbanos assim feitos de baixo para cima, à base da solidariedade política a associar os grupos humanos em comunidades, o que nos teria ajudado no aprendizado de nossa sabedoria democrática, o que a história de nossas instituições políticas revela é o surgimento de núcleos urbanos nascidos de cima para baixo. Criados compulsoriamente, com suas populações arrebanhadas. Só uma vez ou outra nascidos com a força e vontade do povo. De estranhar seria, na verdade, que esses centros urbanos tivessem nascido sob impulso popular. Impulso do povo, a quem vinham faltando condições necessárias para tê-lo (Freire, 2015, p. 69).

O autor destaca como a estrutura política colonial moldou os espaços sociais, resultando na dependência das populações “arrebanhadas” do assistencialismo estatal, que impediu o desenvolvimento da responsabilidade e da consciência crítica ao roubar dos indivíduos a capacidade de tomar decisões e resolver problemas. Essa verticalidade paternalista favorece a marginalização do povo, relegando-os à pobreza e ao descaso. A voz do povo é silenciada, e sua participação é vista como um sinal de necessidade de cuidados básicos concedidos através de políticas assistencialistas. Como Freire coloca, “a saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude” (Freire, 2015, p.53).

O autor reconhece que ocasionalmente a força e a vontade do povo prevalecem, conforme apontado por

Pacheco (2001) e Arroyo (1987) que destacam o papel central do povo na luta por seus direitos e na busca por mudanças. Eles afirmam que esse movimento ocorre “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens [sic] a se empenharem na superação das “situações-limite” (Freire, 2013, p.90).

Apesar do pensamento freiriano sugerir que a participação popular na história brasileira seja mais exceção do que regra, não se pode considerar uma passividade absoluta. O passado colonial e imperial do Brasil inclui tentativas de subversão e de construção de alternativas, evidenciadas pelas revoltas pela independência, a criação dos quilombos³. Freire reconhece que essa aparente falta de participação não é um traço inerente do povo, mas sim um sintoma das condições impostas:

Certa vez, já não me lembro onde, ouvi de um alfabetizando durante os debates do Círculo de Cultura: “Pode até ser que o Brasil não mude prá melhor, mas sei agora, que não é porque Deus não quer ou porque o povo brasileiro é preguiçoso”. Não tinha dúvida então e não tenho hoje de que um tal saber é tão indispensável ao exercício da cidadania quanto o domínio do torno o é para a profissão de torneiro, o das técnicas cirúrgicas para o cirurgião, o do balanço harmonioso dos temperos para a cozinheira (Freire, 2000, p.44 - grifos nossos)

A discussão até aqui delinea a visão de cidadania de Paulo Freire como a condição material e simbólica de uso dos direitos, e o cidadão como um sujeito coletivizado, consciente, dialógico e ativo no processo histórico. Esta perspectiva é respaldada por Alves (2010), que destaca: “Ser cidadão é agir no mundo com dignidade, lutar por resgatar a própria e a dos outros homens, com consciência da historicidade que rege nossas vidas” (p. 160). Fernandes (2011, p. 32) complementa essa ideia ao afirmar que

o termo conscientização assume grande importância para Paulo Freire, principalmente em Educação como Prática da Liberdade. Este estudo parte da premissa de que o tema norteador da obra é a conscientização e toma por base que a cidadania, para Paulo Freire, é conscientizar-se. Para ele, a consciência estabelece o agir e o estar do ser hu-

mano no mundo, isto é, o tipo de consciência que o sujeito assume refletirá no tipo de cidadania que ele assumirá.

Fernandes (2001) sugere que podemos adotar diferentes formas de cidadania, mantendo a ênfase no “conscientizar-se” defendido por Freire. Embora possamos associar consciência à liberdade, entendida como relativa e não absoluta, alguns autores fazem uma distinção entre cidadania e liberdade, destacando esta última como central na obra de Paulo Freire.

No artigo “Educar para a cidadania ou para a liberdade?” Tonet (2005a, p. 470) abre a introdução apontando que

O termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. É comum ouvir-se falar, por estes autores, em educação cidadã, educar para a cidadania, formar cidadãos críticos. Embora haja diferenças entre os diversos autores acerca do conteúdo deste termo, pode-se dizer que, de modo geral, ele é tomado como sinônimo de liberdade. Vale dizer, contribuir para a formação de cidadãos seria contribuir para a formação – sempre processual – de indivíduos cada vez mais livres e humanos.

Embora Tonet (2005b) relacione Freire à esquerda democrática, que associa cidadania à liberdade, Freire também concebe a cidadania como um meio para alcançar a emancipação. Em seu entendimento, a emancipação não implica em uma liberdade absoluta, mas sim na conscientização do passado opressivo e na busca por inéditos viáveis através da luta coletiva, sustentada pelas utopias. Em “Pedagogia do Oprimido”, encontramos semelhanças com o pensamento marxiano, como evidenciado no seguinte trecho:

Marx (1975, 1978, 1986), como vimos, parte do exame da origem ontológica do homem, constatando que o ato fundante do ser social é o trabalho. E que este é uma síntese entre subjetividade e objetividade, o que permite definir o homem não apenas como um animal racional, mas como um ser da práxis. Ao ser a mediação entre o homem e a natureza e ao produzir os bens materiais necessários à existência humana, o trabalho põe-se como o fundamento de toda e qualquer forma de sociabilidade (Tonet, 2005a, p.6).

Freire argumenta que os seres humanos são essencialmente seres da práxis, da ação transformadora, destacando-se dos demais animais pela capacidade

3 Surgiram entre os séculos XVI e XIX, no Brasil colônia, como locais de resistência, autonomia e preservação cultural dos escravizados negros que fugiram e seus descendentes. A Constituição de 1988 reconhece o direito dos remanescentes de quilombos à terra e à proteção do Estado.

de refletir sobre sua realidade, intervir e modificá-la. Essa atividade de transformação está intrinsecamente ligada ao trabalho, que na sociedade capitalista é frequentemente desumanizado e explorado.

[os oprimidos] Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa (Freire, 2013, p. 35).

Portanto, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si” (Freire, 2013, p. 29), é tarefa fundamental para um país como o Brasil, cindido pelas oportunidades educacionais diferenciadas, e precisa ser assumido como um projeto de sociedade. E na EJA a questão do trabalho deve ser assumida como projeto educativo.

A valorização da liberdade por Freire pode estar ligada à sua experiência nas ditaduras militares na América Latina, inclusive no Brasil, quando foi exilado, e em países africanos em luta pela independência. Isso questiona se cidadania seria sinônimo de liberdade para Freire e concordaria com Tonet (2005) quando esse último sugere que uma abordagem educacional que visa formar indivíduos livres deve estar ligada à emancipação humana, que se baseia no trabalho livre, em contraste com a emancipação política, que inclui a cidadania, mas é restrita pela estrutura da sociabilidade capitalista.

Abordagens sobre o conceito de cidadania da EJA na Educação em Ciências

Em relação aos resultados do segundo momento dessa pesquisa, foram publicados apenas três trabalhos que abordam a interface EJA e cidadania e que foram analisados (quadro 1). O VII ENPEC (2009) cujo tema foi Ciência, Cultura e Cidadania, nenhum trabalho articulou cidadania e EJA.

Os estudos destacam diferentes abordagens pedagógicas para promover a conscientização e a participação dos alunos nessa temática. O trabalho de Santos, Souza e Santos (2019) examina o Ensino de Ciências por Investigação (ENCI) como uma estratégia para promover a alfabetização científica e o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Eles argumentam que o ENCI capacita os alunos a desenvolverem habilidades cognitivas críticas, como a formulação de hipóteses e

a análise de dados, contribuindo assim para uma postura engajada na elaboração do conhecimento e na participação cívica.

Figura 2
Trabalhos apresentados nos ENPEC como resultado da pesquisa do termo cidadania articulado a modalidade EJA a partir dos títulos.

Año	Título
2019 - XII ENPEC	O Ensino de Ciências por investigação frente às peculiaridades da modalidade EJA: Em busca de alfabetização científica e cidadania (Santos, Souza e Santos, 2019)
2013 - IX ENPEC	Córrego Maria Mendes e cidadania na Educação de Jovens e Adultos (Pereira; Pitolli, 2013)
2011- VIII ENPEC	Relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA): Representações e cidadania (Santos; Quinato; Oliveira, 2011)

No estudo de Pereira e Pitolli (2013) relata a implementação de uma sequência didática na qual a queda de uma passagem viária serve como ponto de partida para discutir questões de cidadania com alunos da EJA. Essa experiência prática incentivou a participação dos alunos em atividades cívicas dentro e fora da escola, demonstrando como eventos locais podem despertar um senso de responsabilidade coletiva e ação cidadã entre os estudantes.

Por fim, Santos, Quinato e Oliveira (2011) exploram a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) na EJA, adotando uma abordagem dialógica e problematizadora inspirada na pedagogia de Paulo Freire. Eles destacam a importância de discutir temas controversos e promover o diálogo crítico na sala de aula, permitindo que os alunos negociem significados, repensem suas visões de mundo e compartilhem valores, contribuindo assim para uma educação voltada para a prática da cidadania.

Entre os três trabalhos publicados, percebemos algumas similaridades, como, por exemplo, a de que em nenhum deles explora-se o conceito de cidadania, o que nos leva a pensar que é tomada como pressuposto, sem questioná-lo. A contribuição de Tonet (2015b), vai ao encontro dessa compreensão, quando o autor assinala que no campo da educação o termo já é lugar comum, seu significado é tido como evidente e, portanto, não requer uma análise aprofundada.

Em todos os textos a menção à cidadania está ligada à postura crítica das pessoas frente a problemas reais e cotidianos, assumindo uma correspondência entre cidadania e criticidade. A ideia de cidadania ligada aos direitos se dilui nos textos analisados. Uma leitura

atenta seguida de uma busca de palavras através da ferramenta Ctrl F revelou que nenhum dos textos traz a palavra direito.

A concepção de cidadania apresentada tem relação com a presença marcante e crescente das ciências e tecnologias no cotidiano das pessoas e a importância de preparar os cidadãos para interagir e a se posicionarem criticamente frente a isso, sendo capazes não só de manusear e operar certos recursos tecnológicos, mas que sejam também, conforme o excerto de Santos, Quinato e Oliveira, (2011),

minimamente capazes de julgar seus possíveis benefícios e malefícios à sociedade, de onde vem esses avanços, como eles foram desenvolvidos, se seu desenvolvimento acarretou problemas de ordem social, ambiental ou econômica, devem ser capazes de julgar se esses avanços são realmente os mais indicados para utilização em sua realidade ou se existe alguma alternativa menos impactante, enfim, devem possuir a consciência de que esses avanços científicos e tecnológicos que chegam até ele já possuem intrínsecos em si toda uma gama de acontecimentos e características que devem ser levadas em conta na sua decisão por adoção ou não (SANTOS; QUINATO; OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Essa preocupação está alinhada as DCNEJA (Parecer CNE/CEB 11, 2000). Sendo assim,

o ensino de Ciências na EJA é um instrumento da formação do cidadão, pois a disciplina de Ciências na EJA favorece modificações nos alunos (que se tornam mais conscientes) e valida um entendimento dos estudantes com relação ao mundo permitindo que os mesmos compreendam a dinâmica da natureza e o papel do ensino na qualidade de vida (PEREIRA; PITOLLI, 2013, p. 2).

Percebemos nos textos que há uma ligação entre a postura crítica e o exercício da cidadania, da ação cidadã, como se eles fossem sinônimos. Segundo nossa análise, a defesa que se faz é a de que, quanto mais instruídos, alfabetizados cientificamente, conscientes do problema de forma mais ampla e integral, mais os alunos conseguem avaliar, fazer escolhas, cobrar posturas dos representantes, ou seja, participar da vida social e política ativamente e não recebendo tudo de forma passiva e apática. Os autores correlacionam o acesso ao conhecimento na EJA, nos moldes que defendem, como garantia para a cidadania.

Essa linha de pensamento se liga a ideia de cidadania

encontrada no pensamento freiriano, intrínseca ao processo de conscientização, sendo um caminho para a emancipação humana. Contudo, parece faltar um aprofundamento de como entendem as relações entre o papel da educação e a conscientização do povo, de que todos são cidadãos, ou seja, são pessoas conscientes de seus direitos e de como foram conquistados. Sem essas considerações, deixa de ser enfatizado que os direitos não são dados, é preciso lutar por eles constantemente.

Parece razoável admitir que a educação em ciências, ao pensar suas contribuições para a formação do cidadão, precisa apresentar os problemas atuais do campo da EJA, como a valorização da aproximação do cotidiano dos estudantes e abordagens de temas emergentes e controversos. Cabe dizer que os trabalhos analisados tangenciam essas questões, mas parecem deixar em segundo plano uma perspectiva de luta por garantia de direitos, movimento que não evidenciam. Defendemos, então, juntamente com Souza, Aquino e Amorim (2016, p. 259)

Que discutir formação cidadã sem articular a discussão sobre os direitos que deveriam ser de fato legítimos, num estado democrático de direitos, é sem dúvida incoerente e inócua para o processo de conscientização que a escola deve favorecer aos seus estudantes. Somente a partir da reflexão sobre as suas realidades, dos direitos negados, facilmente identificados nas relações e experiências sociais vividas, os estudantes podem encontrar na escola o espaço para refletirem suas realidades, reconstruírem seus pensamentos e olhares sobre a sociedade em que vivem.

Esses resultados dialogam com os trabalhos de Fonseca et al. (2021) que ao desenvolverem um projeto internacional, envolvendo cinco países⁴ latinoamericanos, investigaram como o conceito de cidadania estava presente no campo da pesquisa em educação científica latino-americana com efeitos de colonialidade do saber, além de investigarem documentos oficiais curriculares. Inspirados em Freire, o projeto teve como objetivo compreender os discursos sobre a construção de cidadanias tendo como Sul uma perspectiva latinoamericana contra-hegemônica na educação em ciências. O grupo brasileiro, destaca num levantamento com os anais dos ENPECs, a grande influência do conjunto de políticas públicas brasileiras mais recen-

4 Brasil, Chile, Colômbia, México e Perú.

tes, como as leis 10.639/035 e 11.645/086 e das lutas dos movimentos sociais, na construção de cidadanias, além das influências de produções acadêmicas periféricas, produzidas a partir do Sul global. (Souza et al, 2023).

Nessa direção, percebemos essas referências nas produções dos últimos ENPECs, em especial nos anos de 2017 e 2019 em que houve maior número de trabalhos com perspectivas de cidadanias críticas e emancipatórias, colocando no centro do debate da área de Educação em Ciências e Biologia questões como a branquitude, as desigualdades sociais, a fome, questões de gênero, o racismo, a homo-lesbo-transfobia. Esses debates, bastante importantes no cenário latino-americano, trazem importantes reflexões sobre de que maneira a pesquisa e o ensino de Ciências e Biologia podem - e devem - atuar na transformação das realidades deste território.(p.9)

Fazendo um link, concordamos com os autores que afirmam perspectivas críticas, decoloniais e interculturais de cidadania na educação em ciências contribuem com a luta antirracista, e contemplam a pluralidade de identidades étnicas, de gênero, orientação sexual e classes sociais nesse território latinoamericano.

Na próxima seção, discutiremos com autores que serviram de base para a construção da ideia de cidadania em Freire.

Discusión

O conceito de cidadania é complexo e contestado, o que exige uma análise crítica de sua utilização em diferentes contextos históricos, especialmente diante do atual conservadorismo (Andrade e Costa, 2019). Souza (2002) destaca que o uso estratégico da cidadania pode refletir os interesses da democracia liberal-burguesa. É importante desconfiar do excesso de positividade atribuído ao termo nas políticas públicas, incluindo na educação, e reconhecer sua dimensão eurocêntrica estabelecida pelo processo colonizador (Alves, 2010). Enfrentar o discurso conservador sobre a cidadania é crucial para assumir seu potencial trans-

formador (Alves, 2010). Assim, apresentamos diferentes concepções de cidadania presentes na literatura, reconhecendo a diversidade de entendimentos conforme o contexto histórico e as abordagens teóricas adotadas, sem pretender esgotar o debate ou realizar um ensaio teórico denso.

Recorremos, então, aos textos de Paulo Cruz Terra (2013), que elucida o conceito de cidadania a partir de diferentes autores tanto estrangeiros como brasileiros, e o texto de Ivo Tonet (2005a; 2005b), que trata da articulação educação, cidadania e emancipação humana/liberdade.

No livro de Terra (2013) “Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870 – 1906)” o primeiro autor citado é Thomas Marshall (20002) que analisa e distingue, muito próximo da contribuição de Murilo (2000) que já nos referimos, três dimensões de cidadania, sempre atrelada à ideia de direitos, quais sejam: a) direitos civis - que dizem respeito a liberdades individuais como a expressão da fé; b) direitos políticos - que se referem a participação dos indivíduos no exercício político como, por exemplo, o direito ao voto ; c) direitos sociais - dimensão mais ampla, entre eles estão o direito à alimentação, saúde, moradia, trabalho, educação, entre outros.

O segundo autor abordado é Brian Turner (1990) que diferencia 4 tipos de cidadania, tomando exemplos de alguns países, como critério de classificação: a) espaço público/conquista de cima para baixo (Inglaterra); b) espaço privado/conquista de cima para baixo (Alemanha); c) espaço público/conquista de baixo para cima (França); c) espaço privado/conquista de baixo para cima (Estados Unidos). O texto também cita Marx (2010) e para ele o homem (ser humano) é diferente do cidadão na sociedade burguesa. De acordo com essa concepção, nossa emancipação passa pela internalização dessa ideia de cidadão abstrato pelo homem concreto, processo que se dá a partir da solidariedade com os semelhantes.

Entre os autores brasileiros, Paulo Cruz Terra (2013) cita José Murilo de Carvalho (2000) que cunha o termo Estadania, baseado no modelo interpretativo de Turner sobre a formação da cidadania brasileira de cima para baixo com forte participação do Estado. Carvalho defende que, no país, esse modelo verticalizado dificultava que as manifestações populares tivessem impactos significativos. Os movimentos, quando muito, conseguiam apenas reagir. Ricardo de Aguiar Pacheco (2001) traz uma visão diferente, mais positiva em relação ao papel do povo na conquista da cidadania. Pacheco defende que a população poderia até ser po-

5 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

6 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

liticamente subordinada, mas conseguia também fazer propostas, defender interesses, apoiar candidatos e até mesmo derrubar governos. Para ele, o cidadão é um sujeito histórico que se entende portador de direitos. Outros autores que vão ao encontro das ideias de Pacheco, ou seja, que também defendem a participação popular na construção da cidadania brasileira, também são citados por Terra (2013), tais como: Maria Odila da Silva Dias; Keila Grinberg; Vantuil Pereira; Andrea Marzana e Martha Abreu; Josiane Francia Cerasali.

Ao evocar diferentes autores, Terra traça a ideia de cidadania como contestada, por isso, se refere a cidadanias, no plural. É um conceito em disputa, não foi dado, nem está pronto. É, portanto, dependente dos resultados de um processo histórico que é feito a partir das relações entre a atuação do estado e das populações trabalhadoras. Por isso mesmo é necessário desnaturalizá-lo.

Em seu livro, Tonet (2005b), autor marxiano, argumenta que “a cidadania é ontologicamente incapaz de levar os homens à emancipação e à liberdade. Ou melhor, a noção e a estratégia da cidadania compõem uma certa visão de liberdade, determinada e limitada historicamente” (p. 4). Ele discute diferentes concepções de cidadania e identifica três correntes de pensamento:

i) Teoria liberal - todos os homens são iguais e livres por natureza. A cidadania, como concebida por pensadores como Kant, Hobbes, Locke e Rousseau, é vista como uma forma de mitigar, e não de erradicar, as desigualdades sociais, representando um horizonte possível dentro da ordem capitalista, que parece insuperável. Segundo Tonet (2005b), nessa perspectiva, as desigualdades surgem como consequência do desenvolvimento das igualdades e liberdades naturais, podendo gerar conflitos entre os indivíduos. Para evitar esses conflitos, a sociedade institui uma autoridade para manter limites, perpetuando assim a desigualdade social como algo legítimo e inerente. A desigualdade é vista como um aspecto intrínseco à natureza humana, resultante do exercício da liberdade natural, e tentar eliminá-la seria negar a própria essência humana. Embora o conceito de cidadania ainda não estivesse plenamente desenvolvido, a igualdade e a liberdade naturais forneciam a base para seu desenvolvimento futuro, onde todos os indivíduos eram considerados, em potencial, cidadãos, sujeitos de direitos e deveres. A concretização da cidadania, então, se dá através de um processo histórico e complexo. Marshall (1967), conforme interpretado por Tonet (2005b), parte do princípio de que existem classes sociais em conflito e defende a intervenção do Estado para evitar

que as desigualdades sociais comprometam o acesso de todos a um mínimo de recursos sociais. Na visão liberal clássica, reconhece-se a relação entre democracia, cidadania e classes sociais, porém sem buscar eliminar completamente as desigualdades sociais, consideradas inerentes. Autores como Hannah Arendt (1979) e Norberto Bobbio (1992) questionam a ideia de igualdade natural, argumentando que ela é resultado da ação coletiva, enquanto os direitos humanos não derivam diretamente da natureza humana, mas devem ser protegidos.

ii) Esquerda democrática - cidadania é um elemento constitutivo da “condição humana”, associada a emancipação. Sua relação com o capitalismo é considerada contingente, já que sociedades anteriores a possuíam. A possibilidade de uma cidadania socialista é sugerida, assim como existiu formas cidadãs em sociedades antigas e medievais. A ligação entre cidadania e democracia é vista como uma estratégia de transcender o capitalismo, com a esquerda democrática argumentando que apenas sua abolição permitiria a plena realização desses ideais. Autores como Coutinho (1980; 2000) e Chauí (1997) defendem que a cidadania e a democracia são valores universais, não exclusivamente burgueses, resultantes das lutas da classe trabalhadora. Argumentam que a democracia possibilita a criação de novos direitos e contrapoderes sociais, elevando a política e o direito à sua plenitude. Coutinho (2000) destaca que Marx considera os direitos civis como necessários, mas insuficientes para a plena cidadania, que só seria alcançada em uma sociedade sem classes, ou seja, socialista. Santos (1999) afirma que o socialismo representa a democracia infinita, um processo contínuo de lutas pela emancipação humana, onde a construção da cidadania é um processo interminável em direção à verdadeira liberdade humana.

iii) Perspectiva marxiana – a cidadania é articulada à matriz econômica do capitalismo; é sinônimo de emancipação política e não humana. Tonet (2005b) diferencia a emancipação política da emancipação humana, considerando a última como mais abrangente e completa, pois envolve todos os indivíduos em uma forma de sociabilidade constantemente aprimorável, sem obstáculos intransponíveis.

Na leitura de Tonet (2005b), Marx enfatiza que a cidadania faz parte do conceito de emancipação política, mas para ele a política⁷ tem um caráter essencialmen-

7 A política é uma força social que adquire uma função específica na sociedade. Essa força, originalmente pertencente a todos, é apropriada por grupos específicos que a usam para seus próprios interesses, contrários aos da maioria. Assim, a política, aparentemente separada da sociedade, se apresenta como se representasse o interesse

te negativo. Ele a considera uma expressão da alienação e um obstáculo à plena realização humana, não inerente à natureza social. Marx não enxerga a política como uma resposta coletiva aos conflitos internos, mas como uma ferramenta das classes dominantes para manter sua posição privilegiada. Isso contrasta com as visões liberais e de esquerda democrática, que defendem a independência da política em relação à economia, enquanto os marxistas veem uma dependência ontológica entre elas.

O autor destaca que para Marx o trabalho assalariado, fundamento da sociabilidade capitalista, impede a entrada do trabalhador em uma comunidade genuinamente humana, embora não impeça sua participação política. O trabalho alienado é visto como obstáculo à autoconstrução humana, expropriando o trabalhador de sua essência e tornando-o uma mercadoria, sem liberdade nem consciência. Para os marxianos, a cidadania tem origem na compra e venda da força de trabalho na sociabilidade capitalista, resultando na produção de mercadorias. Marx reconhece o progresso da emancipação política, mas rejeita a ideia de que seja a última etapa da emancipação humana⁸, defendendo uma forma mais avançada e não utópica de sociabilidade.

Segundo a concepção marxiana, ser cidadão não implica ser um ser humano integral, mas pertencer à comunidade política, onde até mesmo ao buscar mudanças se aceita as regras sociais estabelecidas. É importante ressaltar que essa discussão sobre a cidadania se refere apenas a ela ser o maior propósito da humanidade, não como mediação para alcançar esse horizonte. Nesse caso, “afirmar a limitação essencial da cidadania não significa nem desqualificar a sua importância no processo social nem tomar posição a respeito da importância que ela possa ter na luta pela superação da sociabilidade da qual ela faz parte” (TONET, 2005b, p. 77).

Tonet (2005a, 2005b), ao avaliar as diferentes concepções de cidadania, se aproxima do que Alves (2010) aborda em seu texto, que

Inicialmente calcada no universalismo iluminista que apontava para o pertencimento a um grande corpo, que era toda a humanidade, a categoria ci-

coletivo na forma do Estado, com seu aparato jurídico, político, ideológico e administrativo. (TONET, 2005b).

8 A emancipação humana, conforme Marx, não é um estado final, mas um nível de sociabilidade. Para Marx, emancipação humana é sinônimo de comunismo, com a primeira destacando a liberdade e o segundo a nova forma de sociabilidade. (TONET, 2005b).

dadão foi recebendo, à medida que se constituíam os Estados - Nação do século XIX, conotações cada vez mais restritas e espelhadas na nacionalidade, que se constituía a partir da nova direção desses Estados (ALVES, 2010, p. 148).

Tonet (2005b) examina as concepções de cidadania de diversos autores da educação, incluindo Paulo Freire, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto e José Carlos Libâneo. A escolha por esses e não outros, segundo Tonet, é a influência de seus trabalhos que articulam muitas vezes, cidadania e educação. Para ele, apesar de nenhum dos autores conceituar cidadania atribuindo ao termo um conteúdo evidente que dispensaria apresentações, todos destacam que a cidadania é parte de um processo complexo e contraditório na sociedade burguesa, marcado por lutas, avanços e retrocessos. Eles defendem a necessidade de superar o capitalismo em direção ao socialismo, visando uma sociedade mais livre e humana, onde a cidadania possa se desenvolver plenamente. A educação, nesse contexto, desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Segundo Tonet, as afirmações de Paulo Freire no texto “Alfabetização como elemento de formação da cidadania” (1993) sobre a educação para a cidadania e a alfabetização como instrumento político estão alinhadas com seu objetivo maior de construir uma sociedade verdadeiramente livre. Sua luta visava promover a autonomia plena das pessoas, tornando-as sujeitos ativos e não objetos passivos da história. Ao falar da plenitude da cidadania, é razoável inferir que ele se refere à plenitude da liberdade, entendida como um processo contínuo de construção. Freire busca formar pessoas que possuam direitos e deveres, que lutem por eles, defendam-nos e os realizem, com o Estado desempenhando um papel garantidor nessa condição. Em suma, contribuir para a formação de cidadãos é contribuir para a formação de indivíduos conscientes e livres, o que está expresso no conceito de cidadão.

Conclusiones

A partir das ponderações feitas até aqui, buscamos compreender e dialogar com autores para examinar o conceito de cidadania e como o termo aparece em pesquisas no campo do ensino de ciências. Concluímos que operar com ele requer cuidados, pois a própria interpretação do que se entende por cidadania pode ser contestada, dependendo dos autores, suas filiações teóricas e o contexto histórico em que o conceito é construído. O esforço deste trabalho foi o de explorar as possibilidades, mas também os limites intrínsecos

do conceito, para compreender melhor os sentidos que são assumidos quando a cidadania é mobilizada como conceito central para muitas políticas curriculares de EJA que pautam o ensino de ciências. Enfim, todo esse investimento nos ensinou que é preciso considerar, seriamente, as disputas de sentido para poder assumir nossas escolhas de pesquisa e guiar nossa compreensão dos critérios que os professores de ciências da EJA acionam para definir seus objetivos, seus conteúdos e suas práticas.

Referencias

- Alves, C. C. (2010) Problemas da relação Educação - Cidadania na História Brasileira. In: *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Felgueiras, M.L., & Vieira, C. E. (Orgs.). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Andrade, R. C., & Costa, L. F. X. (2019). A categoria cidadania na BNCC de geografia: as finalidades formativas no processo de recomposição burguesa. *Revista Tamoiós*, 15(2), 156-171.
- Arendt, H. (1979). *As origens do totalitarismo*. Documentário.
- Arroyo, M. A. (Org.). (1986). *Da escola carente à escola possível*. Loyola.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Campus.
- Brasil. (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2016). Senado Federal.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Parecer CNE/CEB 11/2000. (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica.
- Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Civilização Brasileira.
- Chauí, M. (1997). *Convite à filosofia*. (9a ed). Ática.
- Coutinho, C. N. (1980). *A democracia como valor universal*. Ciências Humanas.
- Coutinho, C. N. (1992). *Democracia e socialismo*. Cortez.
- Fonseca et al. (2021). Una perspectiva latinoamericana para la configuración de una educación en biología, en clave de construcción de ciudadanías. *Revista Tecné, Epistem y Didaxis*. 3488-3494.
- Freire, P. (1987). *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*. Políticas e Educação: ensaios. Cortez. <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1028>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora Unesp.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido* [recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Educação como prática da liberdade* [recurso eletrônico]. Paz e Terra.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar.
- Marshall, T. H. (2002). *Cidadania e classe social*. Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Marx, K. (2010). *Sobre a questão judaica*. Boitempo.
- Pacheco, R. A. (2001). *O cidadão está nas ruas: representações e práticas acerca da cidadania republicana em Porto Alegre (1889 - 1991)*. Editora da UFRGS.
- Pagan, A. A., Nicolli, A. A., Silva, M. G. L., Nascimento, S. S., & Cassiani, S. (2023). *Só há feliz ano novo com respeito e esperança no futuro*. Editorial. RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 23, 1-6.
- Pereira, C. A., & Pitolli, A. M. S. (2013). *Córrego Maria Mendes e cidadania na Educação de Jovens e Adultos*. [Apresentação de trabalho]. Atas do IX ENPEC. Recuperado de: https://abrapec.com/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0630-1.pdf Acesso em 11 mai. 2024
- Santos, B. de S. (1996). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, P. G. F., Quinato, G. A. C., & Oliveira, E. R. (2011). *Relações ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) em salas de aula de educação de jovens e adultos (EJA): representações e cidadania*. In: Atas do VIII ENPEC. http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0847-2.pdf.
- Santos, D. F., Souza, L. S., & Santos, V. A. (2019). *O ensino de ciências por investigação frente às peculiaridades da modalidade EJA: Em busca de Alfabetização Científica e Cidadania*. In: Atas do XII ENPEC. <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1818-1.pdf>
- Souza, A. H. L., Aquino, M. S., & Amorim, A. (2016). *A concepção de educação para cidadania na Educação de Jovens e Adultos: Aspectos teóricos e práticos*. *Revista Teias*, 17(46), 251-261.
- Souza, R. et al. (2023) *Quais cidadanias estão presentes na pesquisa em educação em biologia no Brasil? Aproximações com propostas latino-americanas nos anais do ENPEC*. Atas do XIV ENPEC, Caldas Novas.
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitzoski, J. J. (2015). [orgs.]. *Dicionário Paulo Freire*. CEAAL.
- Terra, P. C. (2013). *Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870 - 1906)*.

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Tonet, I. (a). (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, Florianópolis, 23(2), 469-484.

Tonet, I. (b). (2005). Educação, cidadania e emancipação humana. Unijuí.

Educação CTS a partir do Sul Global: proposições para uma formação cidadã decolonial crítica na educação em ciências

(STS Education from the Global South:
propositions for a decolonial critical citizenship formation in
science education)

Victor Bianchetti

victorbianchetti@gmail.com

Instituto Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0003-4144-206X>

Suzani Cassiani

suzanicassiani@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

<https://orcid.org/0000-0001-8824-9342>

Recibido: 30-05-2024 / Aceptado: 09-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumo

Este trabalho teórico surge da reflexão sobre a promoção da Educação Científica e Tecnológica em perspectivas contra hegemônicas e socialmente referenciadas, em especial no contexto do Sul Global, onde os efeitos de colonialidade condicionam estruturas opressoras de desumanização. A partir dessa inquietação, problematizamos a polissemia que cerca o conceito de cidadania, tão presente na produção acadêmica do campo da Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade, mas, por vezes, esvaziado de sentidos emancipatórios. Diante dessa percepção, desenvolvemos o conceito de Formação Cidadã Decolonial Crítica, de maneira a contemplar a luta pela superação dos efeitos de colonialidade na Educação Científica e Tecnológica. Para isso, lançamos mão dos pressupostos do campo decolonial, bem como de Paulo Freire e outros autores do Sul Global. Além disso, nos inspiramos nas experiências vivenciadas ao longo do processo de doutoramento do autor e do projeto de pesquisa “A educação em biologia e a construção de cidadanias: uma perspectiva latino-americana”, que contou com a participação de pesquisadores de cinco países da América Latina. Em nossa proposição, a Formação Cidadã Decolonial Crítica se sustenta na dialética freireana Denúncia e Anúncio, fundamentada em quatro pilares (i) identificação das contradições e (ii) estudo das contradições, (iii) recusa à adaptação e a (iv) práxis decolonial crítica transformadora. Com base nessas dimensões, acreditamos ser possível favorecer o estabelecimento de relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade coerentes do Sul Global.

Palavras-chave: Educação Científica. CTS. Cidadania. Decolonialidade. Sul Global.

Abstract

This theoretical work arises from reflection on the promotion of Scientific and Technological Education from counter-hegemonic and socially referenced perspectives, especially in the Global South context, where the effects of coloniality state oppressive structures of dehumanization. Based on this concern, we problematize the polysemy that surrounds the concept of citizenship, so present in academic production in the field of Science-Technology-Society Education, but, at times, emptied of emancipatory meanings. Given this perception, we developed the concept of Decolonial Critical Citizenship Training, to contemplate the struggle to overcome the effects of coloniality in Scientific and Technological Education. To do this, we use the assumptions of the decolonial field, as well as those of Paulo Freire and other authors from the Global South. Furthermore, we were inspired by the experiences lived throughout the author's doctoral process and the research project "Education in biology and the construction of citizenships: a Latin American perspective", which included the participation of researchers from five countries in Latin America. In our proposition, Critical Decolonial Citizen Training is based on the Freirean dialectic of Denouncement and Announcement, based on four pillars: (i) identification of contradictions, (ii) study of contradictions, (iii) refusal to adapt and (iv) critical decolonial praxis transformative. Based on these dimensions, we believe it is possible to favor the establishment of coherent Science-Technology-Society relationships in the Global South.

Key words: Science education. STS. Citizenship. Decoloniality. Global South.

Introdução

Em agosto do ano de 2014, a atriz brasileira Denise Fraga publicou em sua coluna no jornal Folha de São Paulo um texto com o título "Química, pra que te quero?". Na ocasião, algumas entidades científicas e pesquisadores da área ficaram profundamente incomodados com o teor do texto¹, que, em linhas gerais, questionava a obrigatoriedade do ensino de química na educação básica. Logo no início da coluna, a autora é incisiva ao questionar "Que me perdoem os químicos,

mas alguém poderia me dizer por que ainda se estuda química nas escolas?".

Ainda que os argumentos do texto de Fraga se diferenciem daqueles que apresentamos neste artigo, optamos pela estratégia discursiva de inserir no início deste trabalho essa questão que, em um movimento de antecipação, pode desestabilizar o posicionamento dos pesquisadores e das pesquisadoras do campo da Educação Científica e Tecnológica (ECT). Dentre os diversos sentidos que emergem da leitura da questão-título do texto de Fraga, destacamos aquele que coloca em xeque os objetivos e a relevância do ensino de ciências na educação básica. A questão ganha contornos ainda mais inquietantes quando lançamos nosso olhar para o momento de desinformação e negacionismo vivenciado na atualidade.

De início, anunciamos que não pretendemos embarcar em nenhum discurso de negação do conhecimento científico. Demarcamos, neste artigo, o nosso compromisso de partir de uma produção científica socialmente referenciada, por meio da problematização de visões científicas universais, autoritárias, neutras e salvacionistas, que podem, inclusive, influenciar a queda do prestígio social da ciência moderna.

Dentre os mais diversos fatores que condicionam o afastamento de parte da população daquilo que é pautado por argumentos científicos hegemônicos, destacamos a (in)capacidade da ciência moderna para superar as mazelas do capitalismo, do racismo, do patriarcado e de outras formas de dominação/opressão, sobretudo nos contextos de Sul Global. Materializando a afirmação anterior, podemos nos questionar: onde está o conhecimento científico quando, ao final de 2021, havia cobertura vacinal contra a COVID-19 superior a 70% nos países do Norte Global, enquanto apenas 8% da população do continente africano havia sido vacinado contra a COVID-19 no mesmo período (Lawal et al., 2022)? Onde está o conhecimento científico e tecnológico quando, no período pandêmico, um novo bilionário surgia a cada 30 horas, em média, ao mesmo tempo em que, a cada novo bilionário, um milhão de pessoas entravam na condição de extrema pobreza (Mota; Lara, 2022)? Onde estava a ciência quando, em 2022, o Brasil bateu recorde na produção de grãos (CONAB, 2023) e, ao mesmo tempo, voltou a figurar no mapa da fome (UNICEF, 2023)?

Respondemos às questões anteriores partindo do argumento de que a agenda da ciência moderna hegemônica esteve, desde o embrião, e segue a serviço do modelo de produção vigente, bem como da manutenção, ou aprofundamento, das relações de poder

¹ Após a publicação do texto na Folha de São Paulo, a Sociedade Brasileira de Química (SBQ) chegou a publicar uma nota de resposta à Denise Fraga. Esse documento segue disponível e está hospedado no site da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/respostaquebramanifestacao-da-sociedade-brasileira-de-quimica-em-resposta-a-coluna-de-denise-fraga-da-folha-de-sao-paulo-de-382014/>

pautadas na raça, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores dicotômicos que pautam a (des)humanidade na sociedade moderna. Ainda que alguns grupos de cientistas estejam comprometidos com a transformação da sociedade em um mundo mais justo, a perspectiva hegemônica da ciência sustentou a escravização de pessoas não brancas por meio do racismo científico (Verrangia; Silva, 2010), assim como possibilitou a ascensão da burguesia eurocêntrica e segue funcionando para dar conta das demandas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (Quijano, 1992, 2010).

Ainda hoje, a perspectiva utilitarista da tecnociência dita uma agenda neoliberal no processo de produção do conhecimento científico. Nesse sentido, o fazer científico não coincide com uma inerte busca pelo conhecimento (Tello, 2017). Mais do que isso, conforme evidenciado pelo acúmulo acadêmico do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o progresso científico não necessariamente está associado ao estabelecimento de uma sociedade melhor, sobretudo quando estamos inseridos em contextos marginalizados pelo universalismo da racionalidade científica.

Diante do exposto, uma das hipóteses defendidas neste trabalho é de que o afastamento entre a agenda científica e a luta pela dignidade humana, sobretudo nos contextos de Sul Global, pode ser um fator que tem reduzido o prestígio da comunidade científica junto aos estratos sociais desfavorecidos. Vivenciamos este momento histórico de conhecimento científico pungente, com desenvolvimento de vacinas em tempo recorde e empreendimentos de inteligência artificial que impressionam. Contudo, paralelamente, testemunhamos o crescimento de movimentos negacionistas (Silva; Videira, 2020).

Certamente, o diagnóstico da complexidade dessa realidade envolve diversos fatores, como o contexto político, econômico e cultural. Não obstante, façamos, enquanto cientistas e educadores, um exercício de reflexão sobre a responsabilidade da própria ciência nesse quadro negacionista. É urgente que a produção científica e tecnológica guine para perspectivas contra-hegemônicas e socialmente referenciadas, em especial no contexto de Sul Global, onde as mazelas condicionadas pelas estruturas sociais são mais evidentes. Almejamos uma produção científica com intencionalidade transformadora, que seja aliada dos movimentos sociais e que, dessa maneira, seja instrumento para que diferentes grupos sociais avancem em seus movimentos emancipatórios. Tomando esse giro axiológico como um compromisso, qual será o papel da Educação Científica e Tecnológica?

Em um artigo anterior (Bianchetti; Linsingen; Cassiani, 2019), apresentamos os resultados de uma investigação de trabalhos acadêmicos que têm como base o campo da educação CTS e que foram publicados em periódicos reconhecidos na área de pesquisa em ECT. Como um dos principais resultados, evidenciamos que a maioria dos artigos analisados apresentou temáticas universais, ou seja, que não estão relacionados à comunidade dos estudantes de maneira arraigada (Bianchetti; Linsingen; Cassiani, 2019, p. 84).

Esse resultado deixa evidente que, em muitas ocasiões, mesmo que haja avanços no que tange à superação do ensino tradicional criticado por Denise Fraga na coluna citada no começo deste artigo, acabamos por recair na construção do conhecimento científico a partir de contextos desconectados, ou não-prioritários para os estudantes brasileiros e de outros países latinoamericanos, se afastando do processo de superação das contradições vinculadas às realidades do Sul Global.

Nesse sentido, levando em consideração a conjuntura social brasileira e a produção científica analisada por Bianchetti, Linsingen e Cassiani (2019), este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma proposta de subversão da agenda tradicionalmente empregada na educação CTS, de maneira a desenvolver a Educação Científica e Tecnológica em perspectiva socialmente referenciada, contribuindo com um processo de uma formação cidadã decolonial-crítica. Nesse sentido, este ensaio teórico tem como questão orientadora: de que maneiras a educação científica pode contribuir para a formação cidadã decolonial-crítica de estudantes brasileiros e de outros países latinoamericanos, favorecendo o estabelecimento de relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade coerentes com o contexto do Sul Global?

Sem a pretensão de apresentar um manual didático, ao propor respostas para a pergunta orientadora deste trabalho, pretendemos indicar caminhos para modificações necessárias aos currículos de Ciências. Almejamos contribuir para um processo de resignificação da ECT, de maneira a considerar reflexões pertinentes ao contexto de um país desigual e marginalizado. Dessa maneira, acreditamos que as discussões apresentadas neste trabalho podem contribuir para que as pessoas envolvidas na ECT a reconheçam como um instrumento de modificação da estrutura social, capaz de contribuir na realização de denúncias às estruturas opressoras e de anúncios de formas para superá-las. A partir desse movimento, entendemos que será possível caminhar no sentido de sintonizar a ECT e, como desdobramento, a produção científica das demandas sociais.

Como forma de organização, este artigo seguirá com uma discussão sobre os múltiplos sentidos de cidadania na educação científica. Em seguida, são apresentados alguns elementos para a promoção do ensino de ciências em perspectiva socialmente referenciada, de maneira a contribuir para a formação cidadã decolonial-crítica de estudantes da educação básica, promovendo relações CTS a partir do contexto do Sul Global.

Formação Cidadã na Educação Científica: de que cidadania(s) estamos falando?

Difícilmente, alguém se oporia à ideia de que a escola deve preparar os estudantes para o exercício da cidadania. Na educação científica e tecnológica, algumas pesquisas apontam o desenvolvimento da formação cidadã como um objetivo e/ou como resultado de intervenções pedagógicas, com um destaque especial para os trabalhos vinculados ao movimento CTS. Todavia, questionamos o entusiasmo que costuma cercar a ideia de “formação cidadã”. Precisamos ir além da verbalização desse conceito, aparentemente suficiente, mas que dá brechas para forças reacionárias se estabelecerem.

Na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, os termos cidadania, cidadão e cidadã, somados, aparecem 87 vezes, mas isso não garante que as pautas de luta por justiça social, ambiental e superação das contradições típicas do Sul Global estejam satisfatoriamente contempladas no texto do documento. A pesquisadora Radha D’Souza alerta que uma linguagem genérica e conceitualmente ambígua impede a formação de conceitos e o desenvolvimento de instrumentos analíticos, tão essenciais para a transformação social estrutural (D’Souza, 2010, p.155).

Nessa perspectiva, concordamos com Martins (2019) quando o autor afirma que todos educam para a cidadania. Porém, cabe a reflexão: para qual cidadania educamos? A relação entre cidadania e educação pode partir de pressupostos críticos ou neoliberais. Martins (2019) identifica cinco concepções de cidadania inseridas no campo da educação:

- a) a cidadania como saber, o mais ingênuo deles;
- b) a cidadania como “inclusão”, o mais funcional ao capitalismo (cf. Saes, 2003, p. 13);
- c) a cidadania como ação voluntária, conceito crítico-dialógico;
- d) a cidadania como ação revolucionária, conceito crítico-dialético;
- e) a cidadania regressiva, conceito reacionário (Martins, 2019, p.158).

Com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre a polissemia acerca do conceito de cidadania, sobretudo

no campo educacional, nos baseamos nas categorias propostas por Martins (2019) para explorarmos possíveis abordagens das relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade que emergem de uma temática recorrente no contexto brasileiro: as “latinhas” de alumínio e os catadores de materiais recicláveis. Nosso objetivo não é esgotar as possibilidades de leituras, interpretações e enfoques da temática, mas apontar a não neutralidade e a polissemia existente na ideia de “formação cidadã”, que é muitas vezes naturalizada nas múltiplas abordagens do movimento CTS na educação científica. Como ponto de partida para essa reflexão, utilizamos uma charge (ver Figura 1) intitulada “Cidadania” e produzida pelo cartunista e ilustrador Arionauro da Silva Santos.

Figura 1
Charge como instrumento de reflexão sobre o conceito de cidadania



Fonte: Santos (2018)

No primeiro quadro da Figura 1, o homem ao lado da placa apresenta ao público um dever quando diz que “Devemos manter a cidade limpa”. Além disso, o personagem aponta possíveis consequências do não cumprimento dessa “obrigação cidadã”, como alagar as ruas e atrair ratos e insetos. No quadrinho seguinte, a mesma pessoa aparece jogando lixo na rua, descumprindo a orientação que ela havia dado anteriormente. De que maneiras esse texto poderia ser abordado na educação escolar, sobretudo na ECT? Quais relações CTS podem ser estabelecidas a partir da charge?

Tomando como ponto de partida as categorias elaboradas por Martins (2019), inicialmente, propomos a produção de sentidos de cidadania como um saber ao interpretar a Figura 1. Levando essa concepção em consideração, poderiam ser destacados os direitos e os deveres dos cidadãos, alertando para as consequências de não se seguir uma regra. Na escola, o docente poderia articular a tirinha com leis, cartilhas de órgãos públicos com caráter educativo, destacando

que “a rua é de todos e, portanto, todos deveriam cuidar dela”. Nos campos da CT, poderiam ser discutidas as propriedades dos materiais, o tempo de decomposição dos mesmos e os riscos sanitários relativos à manipulação e ao descarte incorreto de lixo urbano.

Nessa perspectiva, o conhecimento tecnocientífico poderia auxiliar no entendimento sobre a importância de os cidadãos cumprirem seus deveres. Entretanto, é pertinente considerarmos a seguinte reflexão: essa abordagem de cidadania, com enfoque na promoção do saber sobre os direitos e deveres dos cidadãos, contribui para a transformação da sociedade? Martins (2019) defende que essa concepção é “*ingênuo porque concebe o cidadão como indivíduo que apenas conhece direitos e deveres. (...) o cidadão assim definido se torna passivo e acrítico.*” (Martins, 2019, p.158).

Diante dessa análise, consideramos que a formação cidadã nas escolas não deve se ater somente ao ensino e aprendizagem de direitos e deveres, uma vez que a perspectiva de cidadania como saber não demonstra potencial de transformação da sociedade, pelo contrário, estimula a conformação ao que já está estabelecido na sociedade.

Considerando as categorias propostas por Martins (2019), outra abordagem possível para a Figura 1 seria o enfoque de cidadania como inclusão. Nesse caso, a partir da charge poderiam ser propostas outras reflexões que encaminhassem os estudantes para uma posição de adaptação às demandas da sociedade. No campo da ECT, poderia ser abordada a temática dos resíduos sólidos, coleta seletiva, propriedades e transformações dos materiais, com destaque para a reciclagem das latas de alumínio.

Nessa perspectiva, os malefícios associados ao consumo dos produtos vendidos em latas de alumínio e as péssimas condições de trabalho dos catadores e das catadoras de materiais recicláveis seriam silenciados e o destaque estaria em uma suposta sustentabilidade no uso desse material. Em outros termos, o consumo dos produtos, a forma de produção, a exploração e a condição laboral das pessoas que recolhem o material e que trabalham na reciclagem são naturalizados e dão lugar ao argumento de que as empresas envolvidas no processo são ambientalmente responsáveis – já que as latas são quase todas recicladas.

Nesse ponto, o exercício da cidadania se confunde com o exercício do consumo consciente, evidenciando a quem serve esse tipo de reflexão. O produto sustentável é um fetiche capitalista, que reduz a sustentabilidade a um valor de mercado (Leff, 2012, 2015).

Que sentido é esse de sustentabilidade relacionado à reciclagem de latinhas de alumínio? Em vez da sustentabilidade das relações harmônicas entre seres vivos e recursos naturais, promove-se a sustentabilidade do sistema de produção vigente e do lucro das grandes empresas. Ou a sustentabilidade do mercado, como nomeia Lima (2003).

Para além da ideia de consumo consciente e sustentabilidade, a visão de cidadania como inclusão tem forte influência sobre a educação escolar. Ao analisar o documento da BNCC, percebemos sua organização em competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Portanto, a BNCC normatiza o que os estudantes devem aprender para atender às demandas do mercado (Santos; Moreira, 2020). Martins (2019, p.159) explica que essa concepção de cidadão como cliente reverbera na educação escolar, com propostas educativas muito em voga nos dias atuais de crise estrutural do modo de produção capitalista, como a “pedagogia das competências”. Mészáros alerta que

Da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (Mészáros, 2008, p.55).

A ideia de incluir os estudantes é bastante sedutora, mas, ao pensar sobre a cidadania como inclusão é necessário nos questionarmos: onde queremos incluir nossas/os estudantes? Uma das formas de inclusão na lógica neoliberal que tem ganhado destaque na sociedade contemporânea, inclusive nos currículos da educação básica, é o empreendedorismo.

O empreendedorismo ganhou força a partir da crença de que o estado, os movimentos sociais e o próprio mercado são ineficientes na superação dessas contradições, encaminhando a busca pela solução para cada pessoa, de maneira isolada e individual. O alto nível de desemprego, a precarização do trabalho e dos direitos trabalhistas em consequência do avanço neoliberal que tomou o Brasil a partir da década de 1990, têm empurrado as pessoas historicamente subalternizadas para a informalidade e o discurso empreendedor se torna atrativo (Oliveira; Castro; Santos, 2017).

Entretanto, essa busca pelo empreendedorismo parece paradoxal. Se a desigualdade de classe, racial, de gênero – dentre outras opressões – têm profundas relações com o capitalismo (Dussel, 2000; Grosfoguel, 2010; Quijano, 2010) de que maneira empreender e,

consequentemente, fortalecer o sistema capitalista pode contribuir para a superação dessas estruturas marginalizantes?

Ainda que cada vez mais pessoas sejam seduzidas pelo discurso empreendedor, na realidade brasileira e em outros países da América Latina e Ásia, a busca pela autonomia e por “ser patrão de si mesmo” não tem se concretizado ao empreender. A jornada de trabalho desses “empreendedores” é, em média, 69,95 horas, o que configura 14 horas de trabalho por dia útil e a suposta autonomia não ocorre devido ao forte vínculo do empreendedor com o mercado formal, seja nas definições do produto comercializado e do preço praticado, ou na obtenção de matéria-prima (Oliveira; Castro; Santos, 2017).

Nesse sentido, incluir pelo estímulo ao empreendedorismo faz parte das estratégias capitalistas de atar as pessoas marginalizadas na lógica de produção e exploração capitalista (Sabino, 2010). Portanto, neste trabalho, defendemos uma visão incongruente às observadas nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, sobretudo com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), e rejeçamos o conceito de cidadania como inclusão. Uma educação escolar que pretende ser instrumento de transformação social não pode ser pautada por conhecimentos e práticas que visam a inclusão das estudantes em um sistema que é excludente por convicção e que opera para a manutenção dos privilégios de alguns.

Retornando às categorias elencadas por Martins (2019) e à análise da Figura 1, passamos agora a refletir sobre a categoria cidadania regressiva (Martins, 2018). Para tanto, pensamos de que maneiras a abordagem da charge poderia surtir a construção de uma visão cidadã reacionária no âmbito escolar. Nessa perspectiva, a ação do personagem que joga uma lata de alumínio na rua pode ser naturalizada e, até mesmo, apoiada, sob a justificativa pífia de manter o emprego dos catadores de lixo e dos trabalhadores de limpeza urbana.

Nesse ponto de vista, os profissionais são desumanizados e todo o percurso de subalternização que eles sofrem é naturalizado sob a falácia meritocrata: “só estão ali porque não se esforçaram o bastante”, ou ainda, “tudo é uma questão de escolha, se alguém está insatisfeito com o próprio trabalho basta se esforçar para conseguir algo melhor”. No campo da ECT, poderia ser abordado apenas o processo de decomposição dos materiais, sem refletir sobre os impactos da atitude do personagem e muito menos sobre a estrutura da sociedade. Mais uma vez, naturalizando e reforçando o esqueleto de opressões da sociedade moderna. So-

bre o conceito de cidadania em perspectiva regressiva, Martins (2018) afirma que

nos dias atuais, considerando os avanços de uma nova direita no Brasil e no mundo, surge uma terceira perspectiva do conceito [de cidadania] aqui em discussão, qual seja a cidadania regressiva. Dela resulta um tipo novo de cidadão, que participa ativamente da vida comunitária e social, de atividades políticas, de organizações de diferentes tipos, atua nas ruas e em redes sociais, mas não para manter, ampliar ou conquistar direitos e bens materiais, simbólicos e sociais para todos e todas, e sim para reduzi-los (...) (Martins, 2018, p. 46).

Os exemplos apresentados até aqui buscaram evidenciar a polissemia, não casual, que habita o conceito de cidadania. Neste ponto, acredito que já tenha ficado explícito algumas dessas diferentes vertentes ideológicas acerca do conceito. Aquelas que apresentamos até agora – cidadania como saber, cidadania como inclusão e cidadania regressiva – são abordagens opostas a uma educação crítica, uma vez que não possibilitam ler a realidade com lentes progressistas e, portanto, não oportuniza reflexões e ações com potencial de transformar a sociedade em um ambiente mais fraterno e justo.

Para Martins (2019), além das três categorias abordadas anteriormente, há dois enfoques críticos para o conceito de cidadania no âmbito educacional: cidadania crítica-dialógica e cidadania crítica-revolucionária. Ambas são críticas, mas propõem intervenções diferentes na sociedade. Segundo o autor, a primeira é crítica pela capacidade de ler e intervir na sociedade, entretanto essa intervenção se dá sobre um problema pontual, sem tencionar a estrutura capitalista de exploração.

Ao abordar a charge com base na perspectiva de cidadania crítica-dialógica pontuada por Martins (2019), poderia ser feito um levantamento sobre a ocorrência de enchentes no bairro, se há algum recurso hídrico assoreado e sobre outras possíveis consequências de se jogar o lixo na rua. No que se refere à ECT, poderiam ser estudados os parâmetros físico-químicos de qualidade da água, bem como os processos envolvidos em Estações de Tratamento da Água e em Estações de Tratamento do Esgoto. Como projeto final do estudo, poderia ser desenvolvido um trabalho de conscientização da comunidade escolar interna e externa sobre as consequências de jogar o lixo na rua. Ademais, poderia ser criado um sistema de coleta seletiva entre estudantes e a comunidade, que se comprometeriam a produzir objetos necessários para a escola a partir dos materiais coletados.

Nesse cenário, as/os estudantes agiriam de maneira crítica ao identificar um problema (o descarte incorreto de resíduos sólidos) e intervir para a resolução desse problema (criar campanhas de conscientização e a cooperativa). É possível que essa intervenção causasse alguma alteração na comunidade escolar. Entretanto, não estaria enfrentando diretamente a estrutura social que gera tantos problemas sociais no contexto brasileiro. Sobre isso, Martins (2019) afirma que, na perspectiva de cidadania crítica-dialógica, o cidadão “coloca-se em diálogo com os outros indivíduos e comunidades para que, articulados, formulem e implantem propostas superadoras de problemas da vida comunitária, mas, não os estruturais da vida social capitalista” (Martins, 2019, p. 160).

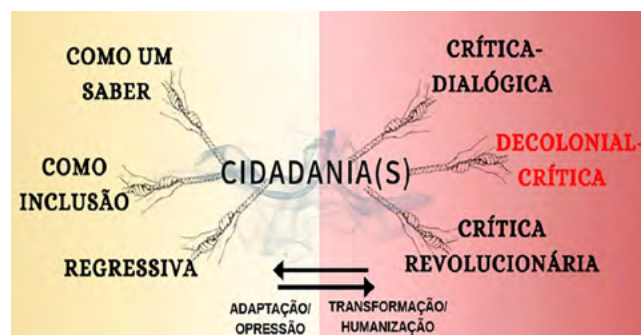
Em contrapartida, na categoria cidadania crítica revolucionária, proposta por Martins (2019), a leitura crítica da realidade deve gerar a luta por uma transformação profunda, capaz de subverter a lógica opressora do capitalismo. Em outros termos, o autor define essa visão como uma ação revolucionária. Nesse sentido, a leitura da Figura 1 poderia encaminhar discussões sobre o processo de desumanização dos trabalhadores e das trabalhadoras de limpeza urbana, bem como sobre consumismo e (in)segurança alimentar. A partir dessas discussões, poderiam ser construídas redes de formação política e ambiental com enfoque no desenvolvimento de formas de consumir alternativas às grandes indústrias alimentícias do sistema capitalista. Em relação a essas duas últimas categorias, temos uma discordância com Martins (2019). Acreditamos que é por meio do diálogo, na perspectiva de Paulo Freire (2011), que os educandos, em parceria com o educador, podem perceber que a contradição vivenciada na comunidade escolar está diretamente relacionada a uma estrutura social que acarreta desigualdades. Sendo assim, defendemos que a perspectiva crítica-dialógica também é revolucionária, uma vez que parte da humanização coletiva dos sujeitos por meio da denúncia e da superação de situações-limites que os impedem de serem mais. Nesse sentido, o diálogo orientado para a emancipação, permeado de denúncias e anúncios coletivos, é um instrumento fundamental para a superação das mazelas do sistema capitalista.

Diante da polissemia acerca do conceito de cidadania discutida anteriormente e considerando um dos objetivos principais desta pesquisa – propor elementos de ressignificação da agenda da ECT de maneira a articulá-la à luta contra as contradições da realidade latinoamericana, aproximamo-nos das últimas categorias propostas por Martins (2019). Contudo, além de realizarmos a ressalva do parágrafo anterior, julgamos

necessário demarcar no conceito de formação cidadã a luta contra as estruturas opressoras que operam no nosso contexto, sobretudo o racismo, o capitalismo e o patriarcado. Portanto, entendemos ser necessário produzirmos outros sentidos sobre a formação cidadã no contexto da ECT e fazemos a defesa de que a educação escolar, mais especificamente, a ECT promova uma Formação Cidadã Decolonial Crítica.

A Figura 2 explicita a fluidez de sentidos e a disputa acerca do conceito de cidadania. No esquema, as vertentes neoliberais e regressivas de cidadania pontuadas por Martins (2019) são alocadas no campo amarelo, caracterizando as práticas pedagógicas adaptativas ou reacionaristas (cidadania como um saber, como inclusão, ou regressiva). Já no quadro vermelho, são abarcadas as concepções críticas de Martins (2019) (cidadania crítica-dialógica e crítica revolucionária), bem como a nossa proposição de promoção da cidadania decolonial-crítica.

Figura 2:
Tensionamentos de sentidos do conceito de cidadania



Fonte: Bianchetti (2022).

Com o intuito de formular o conceito de cidadania decolonial-crítica, lançamos mão de alguns aspectos da Teoria Crítica, sobretudo a partir das ideias de Paulo Freire. Além disso, buscamos inspiração nos pressupostos dos estudos decoloniais, de maneira a valorizar os conhecimentos e as experiências de resistência dos povos que historicamente têm sido marginalizados em função da manutenção dos privilégios de um grupo dominante opressor. Esses pressupostos, aliados à experiência com a pesquisa de doutoramento desenvolvida pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora deste trabalho (Bianchetti, 2022), possibilitaram a proposição de uma abordagem socialmente referenciada para a ECT, visando a promoção da formação cidadã decolonial crítica com base no estabelecimento de relações CTS coerentes com o contexto do Sul Global, rompendo com a perspectiva neutra e salvacionista da ciência.

A Formação Cidadã Decolonial Crítica como alternativa para subverter a agenda da Educação Científica e Tecnológica no contexto do Sul Global

Nesta seção, nos propomos a sistematizar o conhecimento produzido ao longo da tese de doutoramento escrita e orientada pelos autores deste trabalho (Bianchetti, 2022), com o intuito de reiterar o argumento de que a ECT pode ser socialmente referenciada e comprometida com a luta por uma sociedade mais justa, sobretudo a partir do estabelecimento de relações CTS a partir do Sul Global. Acreditamos que até aqui foram apresentados elementos suficientes para argumentar que, por muitas vezes, a educação escolar e o ensino de ciências não estão sintonizados às lutas pela superação das estruturas opressoras que condicionam a nossa sociedade como um contexto desigual em diferentes aspectos.

Mais do que apontar o silêncio sobre essas questões na educação científica, destacamos algumas proposições visando a promoção da ECT em perspectiva socialmente referenciada e orientada para a emancipação. As propostas apresentadas não têm como pretensão universalizar metodologicamente as abordagens progressistas no ensino de ciências, o que seria um tanto contraditório diante das críticas tecidas ao universalismo e aos efeitos de colonialidade do ser, saber, poder e da mãe natureza (Walsh, 2012). Tampouco, acreditamos ter chegado a um formato ideal, a ser replicado em qualquer contexto, como uma espécie de salvação para a educação. Acreditamos que a transformação é construída na luta coletiva daqueles que sofrem as opressões e seus aliados, sendo que a educação científica e tecnológica também pode ser um espaço de leitura crítica e transformação da realidade, de maneira a reconhecer as injustiças sociais e denunciar as estruturas opressoras, estabelecendo diálogos orientados para a emancipação. Nesse sentido, encaminhamos algumas proposições de ressignificações para a ECT, inclusive para as abordagens CTS, com o intuito de promover uma educação científica escolar mais coerente com o contexto latinoamericano, privilegiando uma Formação Cidadã Decolonial Crítica.

Reconhecemos que este momento é delicado para tecer críticas ao ensino de ciências, já que cada vez mais somos convocados a combater o negacionismo crescente na nossa sociedade. Por isso, caso ainda haja alguma dúvida para o(a) leitor(a), não defendemos nenhuma teoria negacionista para a educação científica. A nossa crítica à ciência reside, principalmente, na pilhagem epistêmica (Freitas, 2016; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020), no apagamento das contribuições de

povos não brancos para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e na orientação da produção científica para a manutenção dos privilégios de poucos a partir da exploração e desumanização da maioria das(os) cidadãs(ãos) que residem em localidades do Sul Global.

Nesse sentido, nossa proposta não pretende demarcar um novo “ponto zero” para a ciência (Castro-Gómez, 2007) e para a educação científica, de maneira a desconsiderar tudo o que já foi produzido. Ao contrário, reivindicamos os créditos aos sujeitos silenciados pelo eurocentrismo ao longo da produção científica e propomos que ciência e a educação científica sejam instrumentos de subversão da lógica opressora, em detrimento do alinhamento e da instrumentalização do capitalismo, do machismo, do racismo e de todas outras categorias binarizadas que estruturam a sociedade moderna.

Para isso, defendemos uma formação cidadã que seja decolonial e crítica. Crítica para promover a leitura da realidade concreta, realizando denúncias (diagnósticos) e anúncios (prognósticos) (Nobre, 2005; Freire, 2011). Decolonial para articular as opressões vivenciadas aos efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza, que são resultado do racismo, do patriarcado e do capitalismo (Quijano, 1992, 2010; Walsh, 2012). Nessa perspectiva apresentamos na Figura 3 uma sistematização esquemática da nossa proposição de Formação Cidadã Decolonial Crítica para a ECT.

Figura 3:
Proposta de ciclo para a Formação Cidadã Decolonial Crítica na ECT



Fonte: Bianchetti(2022)

Em linhas gerais, a Figura 3 indica a situação limite como ponto de partida e chegada para o processo formativo. Essa parece ser uma condição essencial para

uma proposta socialmente referenciada e orientada para a emancipação. Partir da realidade para realizar denúncias e voltar à realidade com instrumentos para transformá-la, no sentido de superar as contradições. A seta de Denúncia parte da realidade concreta (micro/ local), onde são vivenciadas as situações-limites, e desemboca na realidade estrutural (macro/ global), em que são observados os efeitos de colonialidade que condicionam as opressões. Destarte, a organização da nossa proposição de ciclo formativo para a cidadania decolonial crítica se dá interligando as escalas local e global (Freire, 2011), por acreditarmos que as situações-limites da realidade micro não estão destacadas das estruturas da sociedade e, em alguma medida, estão atravessadas pelos efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza (Walsh, 2012) que estruturam as opressões na nossa sociedade de Sul Global a partir do racismo, do patriarcado, do capitalismo e de outras formas de opressão. A partir do momento em que situamos as contradições em relação às estruturas opressoras que operam na modernidade, podemos nos voltar para a realidade com mais entendimento sobre o processo de exploração e desumanização vivenciado, o que pode oportunizar a intervenção na realidade, ou seja, o anúncio da superação daquilo que oprime. Nesse sentido, ao projetar o contexto social de uma comunidade escolar na totalidade das diversas realidades brasileiras e de outros países do Sul-Global, podemos desnaturalizar as contradições vivenciadas pelos sujeitos e caminhar para o enfrentamento delas.

Em vista disso, temos defendido a presença da dialética freireana Denúncia-Anúncio na educação escolar, mais especificamente, na Educação Científica e Tecnológica, devido ao potencial subversivo quando trabalhados de maneira indissociável e coletiva. A indissociabilidade da Denúncia e do Anúncio reside no entendimento de que só pode haver anúncio se a realidade for analisada criticamente para que sejam identificadas as contradições de cada contexto. Paralelamente, a denúncia por si só não encaminha a transformação da realidade e perde seu caráter crítico-transformador se não for acompanhada de proposições orientadas para a emancipação.

A coletividade também é um elemento essencial para o movimento de diagnóstico e prognóstico da realidade, uma vez que, em alguma medida e de alguma maneira, todos somos parte de uma estrutura desigual, que pode ser transformada quando houver a libertação e a humanização de todos, sejam oprimidos ou opressores. Nesse sentido, a libertação do oprimido é também a libertação do opressor (Freire, 2011). Além disso,

mesmo considerando que as contradições do contexto de Sul Global atravessam as pessoas de maneiras diferentes a partir da associação ou dissociação dos parâmetros de humanidade pautados pelo eurocentrismo na modernidade, a intersecção das opressões se constitui com base no fortalecimento de um padrão privilegiado, ou seja, do homem branco, ocidental, hétero, cis, burguês, dentre outras categorias de privilégio. Em oposição a essa estrutura de privilégios, propomos a Formação Cidadã Decolonial Crítica a partir da articulação de denúncias e anúncios, visando possibilitar o desenvolvimento da educação científica e tecnológica em perspectiva socialmente referenciada e emancipatória. Em relação ao processo de denúncia, propomos que seja feita a partir da (i) identificação das contradições e do (ii) estudo das contradições. Já no que se refere ao processo de anúncio, propomos a (iii) recusa à adaptação e a (iv) práxis decolonial crítica transformadora como formas de caminhar no sentido de combater as contradições.

Diante dessas proposições, passamos agora ao detalhamento das etapas de desenvolvimento da Formação Cidadã Decolonial Crítica. Para isso, quando oportuno, retornaremos à charge apresentada na Figura 1, destacando a mobilização das relações CTS no contexto da temática das latinhas de alumínio. Em um primeiro momento, quando apresentamos a charge, tínhamos como objetivo explorar os diferentes sentidos de cidadania expostos por Martins (2019) por meio da projeção dessas concepções em possíveis abordagens na educação científica e tecnológica. Portanto, foi exemplificado como a tirinha poderia ser abordada por um(a) professor(a) que considerasse a cidadania como um saber, a cidadania como “inclusão”, a cidadania regressiva, a cidadania crítica dialógica e a cidadania crítica revolucionária.

Naquela oportunidade, pontuamos que nos aproximamos das perspectivas críticas de cidadania, mas que poderíamos avançar no sentido de considerar os efeitos de colonialidade no contexto do Sul Global. Neste ponto, passamos a considerar a cidadania em perspectiva decolonial e crítica para propor o conceito central deste trabalho, a Formação Cidadã Decolonial Crítica.

1) A identificação das contradições como ponto de partida para a Formação Cidadã Decolonial Crítica

A proposta de Formação Cidadã Decolonial Crítica que apresentamos parte do diálogo como dispositivo de construção coletiva do conhecimento sobre a realidade. Nessa perspectiva, o diálogo assume uma

dimensão freireana, uma vez que, a partir da fé no potencial dos homens e das mulheres, considera as condições sócio-históricas e as contradições que impedem os sujeitos de exercerem a sua humanidade, orientando ações coletivas para a promoção da emancipação (Freire, 2011).

Nesse sentido, o diálogo é ponto de partida para a identificação de contradições e realização das denúncias. No contexto escolar, a fim de sintonizar as práticas de ensino e aprendizagem às demandas da comunidade em que a escola está inserida, é fundamental estabelecer vínculos com os sujeitos e organizações que atuam no entorno. Destarte, pelo diálogo busca identificar problemáticas locais para desencadear as definições dos temas geradores (Freire, 2011) dos processos pedagógicos. Diante disso, não se trata de depositar os conhecimentos produzidos pela academia na comunidade escolar, nem de adaptar o currículo às demandas da agenda neoliberal da educação e da ciência, como se fosse uma doação dos iluminados aos ignorantes. Trata-se da construção conjunta da agenda e da realização de ações de pesquisa socialmente referenciadas, bem como das estratégias de ensino e de divulgação do conhecimento produzido coletivamente, em consonância ao que Freire (2020) defende na obra “Extensão ou Comunicação?”.

Figura 4:
Manchetes de reportagens sobre o alto índice de reciclagem de latinhas de alumínio no Brasil



Brasil bate recorde na reciclagem de latinhas de alumínio em 2021

O índice de reaproveitamento chegou a 98,7%, um recorde tanto em quantidade quanto em proporção em mais de três décadas.

2 Fonte:

Site do Governo do Brasil (imagem à esquerda) e site do g1 (imagem à direita).

Dito isso, como o diálogo pode contribuir para o desen-

2 Disponíveis em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/meio-ambiente-e-clima/2022/04/indice-de-reciclagem-de-latas-de-aluminio-chega-a-99-e-brasil-se-destaca-como-recordista-mundial>. Acesso em 13 ago 2023.
<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/04/19/brasil-bate-recorde-na-reciclagem-de-latinhas-de-aluminio-em-2021.ghtml>. Acesso em 13 ago 2023.

volvimento de uma Formação Cidadã Decolonial Crítica no âmbito da Educação Científica e Tecnológica? Conforme anunciado anteriormente, vamos retornar à análise da charge apresentada na Figura 1, visando exemplificar algumas estratégias de promoção da Formação Cidadã Decolonial Crítica. Na Figura 1, o personagem da tirinha é flagrado jogando o que parece ser uma latinha de alumínio na rua, sendo que o mesmo personagem havia orientado algumas pessoas a jogarem o lixo no lixo no quadro anterior.

De que maneiras essa situação poderia ser abordada visando contribuir para a Formação Cidadã Decolonial Crítica dos estudantes? Um primeiro movimento poderia ser identificar alguma contradição da comunidade local vinculada ao descarte de materiais, sobretudo os materiais recicláveis. Frequentemente, vemos notícias associadas ao alto índice de reciclagem de latinhas de alumínio no Brasil, conforme evidenciado na Figura 4.

Por detrás de toda a vangloriação dos altos índices de reciclagem das latinhas de alumínio, está a exploração da mão de obra dos/as catadores/as de latinhas, em sua maioria pessoas negras (Dagnino; Johansen, 2017). Com base em reportagem publicada pelo portal G1 em julho de 2023, um catador tem que recolher cerca de 18.500 latinhas para ganhar o equivalente a um salário mínimo (R\$1320,00).

Nesse sentido, visando compreender essa realidade de maneira crítica, se faz necessário dialogar com os sujeitos que estão diretamente envolvidos com o processo de reciclagem, os(as) catadores(as). A partir desse diálogo socialmente referenciado, as contradições poderão ser desnaturalizadas e a denúncia sobre o processo de desumanização dos/as catadores/as de papel em prol do acúmulo de riqueza poderia ser realizada de maneira coletiva e sistematizada, buscando formas de superação das situações-limites.

Considerando a abordagem dialógica para identificação das contradições, uma das possibilidades seria convidar catadores(as) para conversar com os(as) estudantes sobre as condições de trabalho e os desafios de desempenhar a função na sociedade, bem como sobre os conhecimentos mobilizados no exercício da profissão. Outra possibilidade, seria programar visitas dos(as) estudantes a cooperativas de catadores(as) para conhecer de perto a realidade de quem trabalha separando materiais descartados pela população em geral.

3 <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/07/17/para-ganhar-salario-minimo-catador-tem-que-recolher-quase-185-mil-latinhas-diz-pesquisa.ghtml>

Nesse sentido, mais do que identificar as contradições relacionadas ao tema, a aproximação com os(as) catadores(as) poderia encaminhar a construção de conhecimentos necessários para compreender profundamente as contradições, o que nos leva ao próximo elemento do movimento de realização de denúncias: o estudo das contradições.

2) O estudo das contradições a partir do estabelecimento de redes CTS socialmente referenciadas

Como proposta da Formação Cidadã Decolonial Crítica, uma vez identificada uma contradição incidente na realidade da comunidade escolar, é preciso aprofundar o conhecimento sobre ela. Nessa perspectiva, é fundamental lançar mão dos conhecimentos necessários para a interpretação do problema levando em conta a complexidade da situação-limite (Freire, 2011), com vistas a mobilizar a transformação da realidade de maneira coletiva e emancipatória.

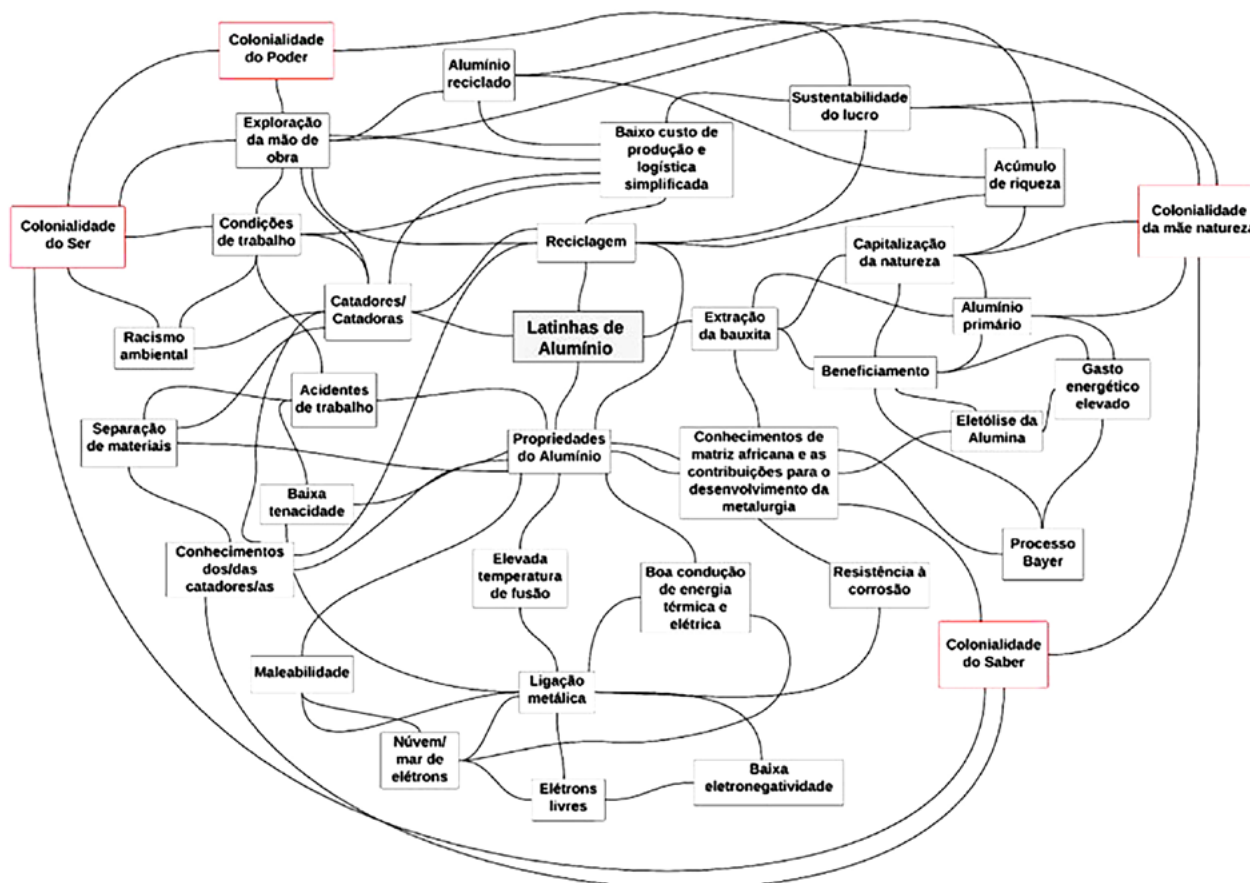
Conforme temos defendido, a ciência moderna hegemônica não tem dado conta de subverter as estruturas opressoras da sociedade moderna, sobretudo porque é um dos instrumentos de manutenção dos

privilégios da elite burguesa, branca, masculina, cisheteronormativa, dentre outras categorias de privilégio. Diante dessa denúncia, a educação científica pode contribuir para a emancipação dos grupos oprimidos? Nossa aposta é que a educação científica seja engajada, devendo ser um espaço de luta por justiça social e na luta contra a poluição do planeta, para que os conhecimentos científicos sejam mobilizados em perspectiva contra-hegemônica.

Para isso, em trabalho anterior (Bianchetti, 2022), elencamos algumas características da ciência e da educação científica em perspectivas contra-hegemônicas, quais sejam: partir de uma visão crítica da história da ciência, de forma a denunciar a suposta gênese eurocentrada de todo conhecimento científico e anunciar as contribuições dos povos não brancos para o desenvolvimento da ciência moderna, rompendo com os efeitos de colonialidade do ser e do saber; orientar a produção e a educação científica para a superação das contradições próprias da realidade do Sul Global, denunciando a suposta neutralidade da ciência e a atuação da ciência moderna a manutenção dos privilégios da branquitude, do cis-patriarcado e dos grupos dominantes do sistema capitalista; e expandir a formação e a educação cientí-

Figura 5:

Rede de relações CTS socialmente referenciadas e os efeitos de colonialidade relacionados às latinhas de alumínio



Fonte: Bianchetti (2022)

fica de maneira a integrar outras formas de conhecimento necessárias para a superação das contradições identificadas no contexto do Sul Global.

Considerando essas características, propomos a realização do estudo das contradições a partir do estabelecimento de relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, de forma a considerar a realidade local dos estudantes, possibilitando compreender em que medida e de que maneiras o conhecimento científico e tecnológico contribui e/ou pode contribuir para a manutenção e/ou para a superação das contradições identificadas no contexto escolar. Nesse sentido, propõe-se que as relações CTS sejam situadas na realidade das localidades de Sul Global, destacando os efeitos de colonialidade do ser, do poder, do saber e da mãe natureza que atuam para manutenção do status quo.

Retornamos à situação analisada a partir da charge e da temática das latinhas de alumínio para apresentar um exemplo de resignificação das abordagens CTS. Na Figura 5, é apresentada uma rede de relações CTS no contexto da reciclagem de latinhas de alumínio.

Essa rede CTS parte da temática central das latinhas de alumínio e evidencia que, mais do que os conhecimentos da ciência moderna e hegemônica, se faz necessário valorizar os conhecimentos dos(as) catadores(as) de latinha, bem como todas as contradições por trás das suas atividades. Nesse sentido, ao abordar a questão da reciclagem de latinhas no Brasil, não devemos deixar de levantar as questões relativas ao trabalho dos(as) catadores(as) de materiais recicláveis, que são os maiores responsáveis pelo alto índice de reciclagem de alumínio.

Contudo, não podemos naturalizar esse índice e devemos problematizar: a quem interessa a reciclagem das latas de alumínio? Quais conhecimentos são necessários para reciclar o alumínio das latinhas? Quais são as condições de trabalho dos(as) catadores(as)? Por que a maioria dos/as catadores é preta ou parda? Como os catadores/as são vistos pela sociedade? Quais questões de gênero atravessam essa situação-limite? Para responder essas e outras perguntas, devemos levar em conta os conhecimentos científicos (destacando a origem africana do conhecimento sobre os metais e a metalurgia), mas também devemos considerar o conhecimento dos/as catadores/as no processo de separação dos materiais. Além disso, é imprescindível identificar na rede das relações CTS os efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza.

Essa associação com os efeitos de colonialidade permite identificar que as contradições vivenciadas pelos catadores de papel fazem parte de uma estrutura global opressora e de herança colonial, pautada no racismo e na exploração da mão de obra pelos grupos dominantes. Nesse sentido, os catadores de latinhas de alumínio sofrem diversos efeitos de colonialidade, por exemplo: colonialidade do ser, quando as condições de trabalho subumanas são naturalizadas pela sociedade moderna, tal qual a escravização era naturalizada sob o argumento de que os negros eram racionalmente inferiores aos brancos; colonialidade do poder, quando um grupo dominante explora a mão de obra dos homens e das mulheres, gerando acúmulo de riqueza de um lado e pobreza do outro; colonialidade do saber, quando o conhecimento dos/as catadores/as é desvalorizado e não se tem incentivo para que as cooperativas sejam autônomas no processo de reciclagem e venda do alumínio, ficando a cargo de indústrias (representantes do capital) o trabalho (e o lucro) da reciclagem; e colonialidade da mãe natureza, quando os recursos naturais são mercantilizados visando o enriquecimento dos grupos privilegiados.

A partir dessa análise, é possível sustentar o argumento de que a questão do descarte de lixo e dos catadores de latinhas está diretamente vinculada à herança colonial da sociedade moderna e, portanto, a realidade local é cercada por efeitos de colonialidade que estruturam a sociedade em perspectiva mais ampla, conforme evidenciado na Figura 5. Esse movimento permite projetar a realidade micro, ou as situações-limites, em uma realidade macro, estruturada pelos efeitos de colonialidade pautados pela raça, gênero e classe.

Por esse prisma, a realização de denúncias vai além da identificação das contradições. É necessário aprofundar o conhecimento sobre as situações limites, lançando mão da ciência em perspectiva contra-hegemônica e das epistemologias do sul (Santos; Menezes, 2010), de maneira a estabelecer relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade que permitem perceber a presença dos efeitos de colonialidade que atuam para a manutenção de determinada situação opressora e desumanizadora. Uma vez estabelecidas essas relações, é possível traçar estratégias para anunciar formas coletivas de superação das contradições.

3) A recusa à adaptação e a desnaturalização do racismo, capitalismo e patriarcado

Conforme pontuado anteriormente, a dialética freireana Denúncia-Anúncio é indissociável e essa indissociabilidade é indispensável para pensar a transformação de qualquer realidade. A denúncia por si só recai na

realidade e perde o seu potencial subversivo se não for aliada ao anúncio de formas de superação.

Nesse sentido, defendemos que o primeiro movimento do anúncio é a recusa à conformação e à adaptação. Partimos do pressuposto freireano de que o mundo não é injusto, desigual e opressor. Ele está assim. Está assim por meio da ação de uns que querem manter os seus privilégios em detrimento da humanidade de outros. E, da mesma maneira que um grupo age para manter o mundo assim, nós podemos agir para transformá-lo naquilo que desejamos. E parte disso está em considerar a humanidade de todos, todas e todes. Sendo assim, defendemos que o anúncio parte desse reconhecimento, ou seja, parte da recusa ao capitalismo, ao machismo e ao racismo e de outras categorias binarizadas que pautam a (des)humanidade na sociedade moderna.

Diante do exposto, levando em consideração a estrutura da sociedade, é necessário que seja feito um movimento de desnaturalização do racismo, capitalismo e patriarcado, culminado em uma recusa à adaptação e na orientação para a emancipação. No contexto escolar, essa desnaturalização das estruturas opressoras pode gerar uma pedagogia do nunca mais (Candau; Sacavino, 2013). A partir do momento em que a humanidade de todos é respeitada, podemos gritar nunca mais (Sacavino, 2006). Nunca mais para o genocídio dos jovens negros, nunca mais para a homofobia, nunca mais para a intolerância religiosa, nunca mais para o machismo e a misoginia, nunca mais para a branquitude, nunca mais para o racismo estrutural, nunca mais para o acúmulo de riquezas, nunca mais para a exploração da mão de obra, nunca mais para a capitalização da natureza e para a violência contra os povos indígenas e quantos “nunca mais” forem necessários para romper com as estruturas opressoras.

No contexto da educação científica e tecnológica, também podemos bradar “nunca mais” para o racismo científico e para o silenciamento das contribuições africanas e afro diaspóricas para a ciência. Esse desvelamento da subalternidade imposta ao povo africano na história recente pode trazer à tona toda potência da África e dos africanos, para além da história de resistência às barbáries dos colonizadores europeus.

Retornando à problematização feita acerca das latinhas de alumínio, o resgate da história de potência e resistência dos povos africanos pode evidenciar aos estudantes em parceria com os catadores de materiais recicláveis que nem sempre foi assim e que há, portanto, outras formas de se viver e estar no mundo. Essa conclusão, apesar de simples, pode ser o embrião da

transformação da realidade, uma vez que os sujeitos assumem coletivamente a possibilidade de serem mais.

Nesse momento, seria prepotente e desumanizador antecipar as soluções que poderiam ser criadas pelos catadores em parceria com a comunidade escolar. Contudo, podemos pensar em alguns elementos que poderiam contribuir para a emancipação dos sujeitos vinculados à situação limite das latinhas de alumínio. Uma vez que a recusa às estruturas opressoras é delineada, se faz necessário construir estratégias de superação delas. Partimos do pressuposto que as contradições vivenciadas no contexto do Sul Global estão intimamente relacionadas aos efeitos de colonialidade. Dito isso, a superação dessas contradições pode passar pelo estabelecimento de uma práxis decolonial transformadora, em que os sujeitos munidos da coletividade e dos conhecimentos construídos a partir dela, se mobilizam para estabelecer uma nova forma de ser e estar no mundo.

4) A práxis decolonial transformadora como instrumento de superação das contradições

A práxis decolonial transformadora aparece como o último elemento da Formação Cidadã Decolonial Crítica que propomos. Contudo, isso não significa que é o ponto final da formação. Conforme alertado em momento anterior, não temos a pretensão de criar uma abordagem teórico-metodológica salvacionista para a educação científica e tecnológica. Tampouco, acreditamos que cabe somente à educação o papel de instrumentalizar os sujeitos para a emancipação social. Acreditamos que esse desafio é coletivo e que a luta, em perspectiva decolonial e crítica, é construída nos diversos espaços sociais. Na medida em que as pessoas se conscientizam sobre as situações-limites que as cercam e sobre as estruturas que estabelecem essas contradições, elas podem se unir em um movimento libertador de luta pela valorização da humanidade de todos, desnaturalizando o racismo, o machismo e o capitalismo.

Dito isso, a práxis decolonial transformadora tem como fundamento o estabelecimento de intervenções fundamentadas na realidade, de maneira a enfrentar os efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza (Walsh, 2012). A decolonialidade do saber encontra terra fértil no movimento dialógico que orienta a Formação Cidadã Decolonial Crítica, uma vez que os saberes de todos são considerados no processo de emancipação social e, mais do que isso, a autoria do conhecimento científico moderno é contestada, reconhecendo as contribuições dos povos não

brancos para a ciência e para a tecnologia. Ademais, mesmo os conhecimentos produzidos pelo e no Norte Global podem ser articulados no processo de emancipação, desde que em perspectiva contra-hegemônica. Em relação à decolonialidade do ser, a Formação Cidadã Decolonial Crítica parte do reconhecimento da humanidade de todos e, portanto, deve ser superada qualquer dicotomia moderna que estabelece o que é racional e o que é selvagem, o que é sofisticado e o que é primitivo, o que é desenvolvido e o que é atrasado, o que é civilizado e o que é bárbaro, o que é sujeito e o que é objeto. Levando essa premissa em consideração, os povos que não são brancos poderiam exercer sua humanidade de maneira plena, conquistando a igualdade de acesso às oportunidades, além de terem as suas subjetividades respeitadas.

Os movimentos de decolonialidade do ser e do saber tendem a subverter a lógica colonial de poder, uma vez que a dominação dos povos de origem europeia sob os povos negros e indígenas parte da alegação/imposição de que há superioridade da raça branca e, por isso, os privilégios dos brancos seriam justificáveis. Nesse sentido, à medida em que superamos os efeitos de colonialidade do ser e do saber, que subjulgam a humanidade dos negros, dos indígenas e dos povos não brancos a partir do conceito de raça, os efeitos de colonialidade do poder são desestabilizados, apontando no horizonte uma nova forma de viver no mundo. Dentro dessa outra forma de viver, deve-se levar em conta a relação com o ambiente e a luta contra a capitalização e a mercantilização da natureza, tão marcantes no sistema capitalista. Até porque, para além do ideal de viverem de maneira respeitosa com o ambiente, a capitalização da natureza e a extração de recursos naturais a partir da exploração de mão de obra são engrenagens fundamentais para o acúmulo de riqueza e manutenção dos privilégios de uma elite opressora. Ademais, as pessoas negras são as que mais sofrem com os impactos socio-ambientais da exploração da natureza. Logo, manter essa lógica de exploração da natureza só alimenta o racismo ambiental e, portanto, os efeitos de colonialidade do ser.

Dito isso, nos cabe a pergunta: quais os caminhos para a implementação da práxis decolonial transformadora, de maneira a superar os efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza no âmbito da educação científica? Certamente, apresentamos alguns elementos importantes para trilhar a decolonialidade, sobretudo no âmbito da educação escolar e da educação científica. Contudo, não há receita pronta para a superação das contradições. Temos que criar ações inovadoras (não no sentido neoliberal), capazes de subverter a lógica desumanizadora que estrutura a

nossa sociedade. Respeitar a humanidade de todos é compreender que as respostas, as estratégias e as táticas vão surgir a partir da construção coletiva, onde todos possam se perceber como sujeitos do processo de transformação. Sendo assim, há de surgir o inédito e ele há de ser viável.

De volta à situação das latinhas de alumínio e dos catadores de materiais recicláveis, temos relatado como essa questão poderia ser abordada na escola e principalmente no âmbito da educação científica. Já vimos que essa temática permite o estabelecimento de redes de relações CTS socialmente referenciadas, possibilitando várias abordagens no ensino de ciências, sobretudo na realização das denúncias. Entretanto, os conhecimentos científicos também podem instrumentalizar a práxis decolonial transformadora, de maneira a criar estratégias de subversão do modelo de produção do capitalismo, seja pela proposição de modelos mais sofisticados, seja pelo boicote organizado, ou até mesmo pela criação de cooperativas fundamentadas na tecnologia social (Dagnino, 2014) que, nas brechas, podem vencer alguma batalha na guerra contra as estruturas opressoras.

Diante do exposto, acreditamos que os estudantes em parceria com a comunidade escolar poderiam encontrar formas de propor transformações na realidade local, de forma a superar uma situação limite, ou, pelo menos, avançar no processo coletivo de superação. Nesse sentido, a práxis decolonial transformadora ocorre no território dos sujeitos envolvidos com a situação limite e orienta a ação para a emancipação a partir da humanização e da consequente superação dos efeitos de colonialidade.

Transpor essa abordagem para a educação científica e tecnológica não é trivial. E, certamente, quem chegou até aqui esperando um passo-a-passo se frustrou. Contudo, reconhecemos as lacunas da nossa proposição como os espaços criativos, respeitando a autonomia dos sujeitos envolvidos na educação científica e as especificidades de cada contexto. Esperamos que a nossa proposição de Formação Cidadã Decolonial Crítica seja um chamado para todos/as os/as profissionais da educação científica, sobretudo os/as progressistas. Que as nossas aulas sejam cada vez mais socialmente referenciadas e cada vez mais orientadas para a emancipação e que a Educação Científica e Tecnológica encontre seu caminho na luta contra a barbárie.

Um projeto, muitas mãos, mentes e corações

Para além das reflexões advindas da tese que fun-

damenta este artigo (Bianchetti, 2022), as denúncias e anúncios da cidadania decolonial crítica, em 2019, inspiraram investigadores de cinco países da América Latina, que começaram a se perguntar sobre quais cidadanias precisávamos construir em nossos territórios, em virtude da percepção da polissemia do conceito de cidadania. Assim, iniciamos um projeto sobre as "A educação em biologia e a construção de cidadanias: uma perspectiva latinoamericana" (Cassiani et. al 2021; Fonseca et al, 2022; Caurio et. all, 2023). Nossa hipótese a priori, era compreender até que ponto a área da pesquisa em educação em ciências estava submetida aos efeitos de colonialidade do saber provenientes do Norte Global, por meio de referências teóricas e metodológicas, bem como tentativas de homogeneização nos currículos de educação em ciências do Sul Global. Portanto, o projeto em sua primeira fase investigou os sentidos de cidadanias presentes em publicações da área de educação em ciências. Essas discussões nos remeteram a sínteses sobre as cidadanias presentes e quais as que estavam silenciadas, em termos de opressões como o racismo, sexismo, capacitismo, aporofobia, entre outras. Essas questões foram trazidas para a discussão da construção de cidadanias. No projeto, que está em andamento em sua terceira fase, intitulada "Esperanzar", propomos uma educação científica mais engajada em cooperação com a Educação Básica e a Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia.

Enfim, em nossa compreensão, como a ECT e sua pesquisa tem passado por um processo de resignificação, é preciso aprofundar tanto aspectos teóricos, quanto metodológicos da pesquisa na área. As metodologias decoloniais de pesquisa surgem como uma crítica e uma alternativa às abordagens tradicionais de pesquisa que estão fundamentadas em perspectivas eurocentradas. Elas buscam desconstruir os sistemas de poder, dominação e hierarquia que foram impostos pelas práticas coloniais e propor novas formas de conhecimento e pesquisa que são mais inclusivas, plurais e sensíveis às diversidades culturais e epistemológicas. (Cassiani; Marin; Karidy, 2023).

Diante desse compromisso, nos grupos em que temos atuado, é perceptível que estamos aprendendo juntos a cada dia numa pesquisa mais engajada na promoção da ECT comprometida com pressupostos em diferentes frentes, tais como:

- Foco na cooperação e não na competição: fazer juntos e não apenas para ou sobre eles, de forma horizontalizada.
- Dissolução de fronteiras entre pesquisa e ação, nas quais a geração de conhecimento e a intervenção social acontecem ao mesmo tempo;

- Compromisso com a transformação social e luta ambiental, no qual os pesquisadores tentam promover as mudanças sociais e a justiça ambiental e racial;
- Participação ativa dos interlocutores: aqui chamamos assim e não sujeitos da pesquisa, já que os participantes da pesquisa contribuem para a temática e, quando possível, para a formulação de perguntas, a produção de dados e suas análises, bem como para os resultados e para a proposição de mudanças.
- Reflexão-ação: os interlocutores devem ser encorajados a refletir sobre suas próprias posições, conhecimentos, trajetórias, expectativas.
- Disseminação diferenciada dos resultados, transcendendo os limites da publicação somente acadêmica em formatos acessíveis a um público mais amplo, incluindo políticos, profissionais da educação e a comunidade em geral. Portanto, palavras como co-construção, co-teorização, co-docência, co-pesquisa entram no horizonte na ECT (Cassiani; Marin; Karidy, 2023).

Finalizando: "desaprender o aprendido para voltar a aprender"

As discussões apresentadas neste trabalho podem contribuir para que as pessoas envolvidas na ECT reconheçam como sujeitos propositores de mudanças da estrutura social, capaz tanto de denunciar às estruturas opressoras, bem como anunciar outros caminhos de enfrentamento. A partir desse movimento, entendemos que será possível caminhar no sentido de sintonizar a ECT e, como desdobramento, à produção científica das demandas sociais. Concordando com Walsh (2009, p.15), defendemos que

Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como diz o intelectual afro colombiano Manuel Zapata Oliveira; desescravizar as mentes como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumento do avô do movimento Afrocolombiano Juan Garcia.

É preciso, portanto, desaprender o aprendido. Afinal, somos filhos de Paulo Freire! Nessa perspectiva, este ensaio teórico teve a intenção de questionar e indicar outras formas de compreender a educação científica e sua contribuição na formação cidadã decolonial-crítica de estudantes no contexto do Sul-Global, favorecendo o estabelecimento de relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade coerentes do Sul Global para e com o Sul Global.

Referências

- Bianchetti, V., Von Linsingen, I., & Cassiani, S. (2019). Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. *Educação e Fronteiras*, 9(25), 71–91. <https://doi.org/10.30612/eduf.v9i25.11012>
- Bianchetti, V. (2022). Formação cidadã decolonial crítica: uma proposta socialmente referenciada para a educação científica e tecnológica (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240920>
- Candau, V. M. F., & Sacavino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, 59–66.
- Cassiani, S., Marin, Y., & Karidy, M. (2023). Decolonizando a educação em ciências e sua pesquisa: provocações sobre processos teórico-metodológicos. In Dutra et al (Eds.), *Educação, Ambiente, Corpo & Decolonialidade* (pp. 73–102). Livraria da Física.
- Cassiani, S., et al. (2021). Educação em biologia e construção de cidadania: Uma perspectiva latinoamericana contra-hegemônica. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC, Caldas Novas, Goiás.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91).
- Caurio, M., et al. (2023). Discursos sobre educação em Biologia, Construção de Cidadanias e Educação das Relações Étnico-Raciais no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Brasil (2011-2019). *Bio-Grafias*, 3091–3100.
- CONAB. (2023). Com novo recorde, produção de grãos na safra 2022/23 chega a 322,8 milhões de toneladas.
- Dagnino, R., & Johansen, I. (2017). Os catadores no Brasil: características demográficas e socioeconômicas dos coletores de material reciclável, classificadores de resíduos e varredores a partir do censo demográfico de 2010. *Mercado de Trabalho*, 62. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7819>
- Dagnino, R. (2014). Dimensões para a análise e desenvolvimento de tecnologia social. In *Tecnologia social: contribuições conceituais e metodológicas* (pp. 185–206).
- D'Souza, R. (2000). As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da globalização. In B. de S. Santos & M. P. G. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 145–171).
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 24–32).
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho. In *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio* (pp. 670–686).
- Freitas, H. (2016). *O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura*. Oguns Toques Negros.
- Fonseca, G., et al. (2022). Una Perspectiva Latinoamericana Para La Configuración De Una Educación En Biología, En Clave De Construcción De Ciudadanías. *Bio-Grafias*.
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologia do Sul* (pp. 455–491).
- Lawal, L., Aminu Bello, M., Murwira, T., Avoka, C., Yusuf Ma'aruf, S., Harrison Omonhinmin, I., Maluleke, P., Tsagkaris, C., & Onyeaka, H. (2022). Low coverage of COVID-19 vaccines in Africa: current evidence and the way forward. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*. <https://doi.org/10.1080/21645515.2022.2034457>
- Leff, E. (2012). *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Cortez.
- Leff, E. (2015). *Saber Ambiental. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder* (11ª ed.). Vozes.
- Lima, G. da C. (2003). O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade*, 6(2), 99–119. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2003000300007>
- Martins, M. F. (2018). Educação, cidadania regressiva e movimentos sociais regressivos: o MBL em questão. *Crítica Educativa*, 4(2), 41–68. <https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.364>
- Martins, M. F. (2019). Todos educam para a cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, 26(1), 149–166. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p149-166>
- Martins, M. F. (2000). Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. *Revista de Ética*, 2(2), 106–118.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª ed.). Boitempo.
- Mota, A. E., & Lara, R. (2022). Desigualdade, fome e produção de alimentos. *Revista Katálysis*, 25, 437–442. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e89701>
- Nobre, M. (2005). *Teoria Crítica* (1ª ed.). Companhia das Letras.
- Oliveira, A. S. de, Castro, C. A. de, & Santos, H. S. dos. (2017). Trabalho informal e empreendedorismo:

- faces (in)visíveis da precarização. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 4(3), 86–105. <https://doi.org/10.21910/rbsd.v4n3set./dez..2017.124>
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 84–130).
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Rosa, K., Alves-Brito, A., & Pinheiro, B. C. S. (2020). Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 37(3), 1440–1468. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1440>
- Sabino, G. T. (2010). EMPREENDEDORISMO: reflexões críticas sobre o conceito no Brasil. *Anais do Seminário do Trabalho*, 7, 1–16.
- Sacavino, S. (2006). Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?.
- Santos, A. da S. (2018). Cidadania: lixo na rua. *Ariano Cartuns*.
- Santos, M. S. B., & Moreira, J. A. da S. (2020). Políticas curriculares na BNCC e o ensino das ciências da natureza e suas tecnologias no ensino médio curricular. *Horizontes: Revista de Educação*, 8(15), 61–80. <https://doi.org/10.30612/hre.v8i15.10343>
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Eds.). (2010). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Silva, V. C., & Videira, A. A. P. (2020). Como as ciências morrem? Os ataques ao conhecimento na era da pós-verdade. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 37(3), 1041-1073. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1041>
- Tello, A. E. E. (2017). La libertad de investigación científica: una interpretación integrada de sus dimensiones subjetiva y objetiva (La libertad de investigación científica).
- UNICEF. (2023). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2023. Urbanización, transformación de los sistemas agroalimentarios y dietas saludables a lo largo del continuo rural-urbano.
- Verrangia, D., & Silva, P. B. G. (2010). Cidadania, relações étnico-raciais e educação: Desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 705–718. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica*.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In P. Medina (Ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y diyuntivas políticas*. Plaza y Valdés.

Un análisis bibliométrico y de contenido de metodologías activas en el campo educativo.

A bibliometric and content analysis of active methodologies in the educational field.

Juan Luís Cabanillas
jluiscabanillas@usal.es
Universidad de Salamanca
<https://orcid.org/0000-0001-8458-3546>

María Cruz Sánchez-Gómez
mcsago@usal.es
Universidad de Salamanca
<https://orcid.org/0000-0003-4726-7143>

Irene del Brío-Alonso
brioalonso.irene@usal.es
Universidad de Salamanca
<https://orcid.org/0000-0003-1991-8033>

Recibido: 30-05-2024 / Aceptado: 09-07-2024 / Publicado: 31-07-2024

Resumen

Los educadores han adoptado cada vez más Metodologías Activas en todos los niveles educativos, y algunos incluso realizan investigaciones en este campo. El objetivo general de la investigación ha sido realizar un estudio bibliométrico para obtener un conocimiento exhaustivo de la literatura científica sobre Metodologías Activas en educación dentro de la base de datos International Web of Science. Este estudio implicó un análisis de descripciones bibliométricas clásicas, índices de coautoría y colaboración, redes de contenidos y mapas temáticos, utilizando documentos indexados en el área de educación de 2004 a 2023. El conjunto de datos final estuvo compuesto por 2053 documentos. Para ello se utilizó el software R-Bibliometrix, que proporciona todas las herramientas necesarias para realizar un análisis bibliométrico exhaustivo, siguiendo el flujo de trabajo del mapeo científico. En este estudio sobre tendencias globales de investigación en Metodologías Activas en educación se identificó un aumento continuo de la producción científica en este campo. Se destacó que España lidera la colaboración internacional en este ámbito. Se destacó el protagonismo de autores como Hwang, Gwo-Jen y se observó que Estados Unidos lidera la producción científica en metodologías activas, seguido por países europeos, Australia y China. Además, se identificaron revistas de alto impacto en el campo, junto con las metodologías activas más investigadas y las variables analizadas, que se alinean con trabajos anteriores. Estos hallazgos subrayan la creciente importancia de las Metodologías Activas en la investigación educativa y su aplicación en contextos mediados por la tecnología. También destacan

la diversidad de factores considerados en su estudio, como el impacto del COVID-19 y la educación en línea. Se justifica una extensión de este trabajo, que podría implicar la consulta de otras bases de datos relevantes como ERIC y Scopus.

Palabras clave: Metodologías activas; TIC; Análisis bibliométrico; Educación; Aprendizaje activo.

Abstract: Educators have increasingly adopted Active Methodologies at all educational levels, and some even conduct research in this field. The general research objective has been to conduct a bibliometric study to gain a comprehensive understanding of the scientific literature on Active Methodologies in education within the International Web of Science database. This study involved an analysis of classic bibliometric descriptions, co-authorship and collaboration indices, content networks, and thematic maps, using documents indexed in the area of education from 2004 to 2023. The final dataset consisted of 2053 documents. For this purpose, the R-Bibliometrix software was utilized, providing all necessary tools to conduct a thorough bibliometric analysis, following the scientific mapping workflow. In this study on global research trends in Active Methodologies in education, a continuous increase in scientific production in this field was identified. It was noted that Spain leads international collaboration in this area. The prominence of authors such as Hwang, Gwo-Jen was highlighted, and it was observed that the United States leads scientific production in active methodologies, followed by European countries, Australia, and China. Additionally, high-impact journals in the field were identified, along with the most researched active methodologies and variables analyzed, which align with previous works. These findings underscore the growing importance of Active Methodologies in educational research and their application in technology-mediated contexts. They also highlight the diversity of factors considered in their study, such as the impact of COVID-19 and online education. An extension of this work is warranted, which could involve consulting other relevant databases such as ERIC and Scopus.

Key words: Active methodologies; ICT; Bibliometric analysis; Education; Active learning.

1. Introducción

El Proceso de Bolonia, busca armonizar los sistemas educativos de educación superior en Europa para adaptarse a los cambios globales y a la sociedad del conocimiento (Fernández, 2006), fomentando un aprendizaje continuo a lo largo de la vida. En este contexto, la educación superior enfrenta desafíos, como la necesidad de un enfoque flexible y constructivo del

conocimiento, vinculado a la investigación científica, lo que implica cambios en los modelos educativos, organizativos y en la relación teoría-práctica para preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente. Esto implica una serie de transformaciones en la educación superior, que incluyen: transición a un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, hacia una estructura más integradora y constructiva, y reevaluación de la relación teoría-práctica para preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente (Martínez et al., 2005). De esta forma, se cambió a un enfoque basado en competencias en la educación universitaria, donde se destaca la importancia de adaptar los programas de estudio y subordinar los contenidos disciplinares a estas competencias, definidas como "saber hacer complejo e integrador" (Lasnier, 2000). Esto implica cambios significativos en la organización curricular y en los métodos de enseñanza y aprendizaje, que pasan de centrarse en el profesor a enfocarse en el estudiante y en situaciones de aprendizaje contextualizadas y complejas.

El contenido disciplinar se convierte en un vehículo para desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje que integren el conocimiento teórico con el procedimental y contextualizado. La teoría cognitiva y constructivista del aprendizaje se ajusta mejor a este enfoque, que requiere un proceso activo, reflexivo y social para lograr un aprendizaje significativo y duradero. En este nuevo paradigma, el estudiante es el protagonista del aprendizaje, mientras que el papel del profesor se centra en guiar, evaluar y apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje autónomo (De la Cruz, 2005). La tarea principal del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudándole a desarrollar estructuras cognitivas que le permitan gestionar la información de manera efectiva.

Muntaner Guasp et al. (2020) destacan que actualmente, las concepciones educativas centradas en competencias se han integrado en el Proceso de Convergencia Europea y el modelo impulsado por la OCDE. Se observa una tendencia hacia la adopción gradual de Metodologías Activas (MA) que responden mejor a las necesidades de la sociedad contemporánea. Esto implica una mayor formación en resolución de problemas, desarrollo de la capacidad crítica y autonomía del estudiante, relegando la mera memorización y repetición de contenidos.

Sus objetivos principales incluyen el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento, la interacción con compañeros, el desarrollo de estrategias meta-cognitivas, la interacción con el entorno real y el fomento de competencias como la autonomía y el pen-

samiento crítico. Estas metodologías comparten características como el establecimiento de un escenario de trabajo, el trabajo en grupo, el aprendizaje por descubrimiento y la conexión con situaciones del mundo real. Es crucial que se brinden al estudiante situaciones complejas para resolver, con productos observables y evaluables, donde el estudiante sea el agente activo y el profesor actúe como guía (Servicio de Innovación Educativa, 2008).

El estudio de Segura-Robles et al. (2020) destaca un aumento en la producción científica relacionada con las MA en educación, resaltando la relevancia del flipped classroom y el aprendizaje basado en proyectos. Aunque España lidera la colaboración internacional en este campo, sus principales asociaciones son con universidades nacionales, y la mayoría de las publicaciones españolas están en inglés, lo que subraya la importancia del idioma inglés en el ámbito académico. Por otro lado, la investigación de Rodríguez-Sabiote et al. (2020) señalan que el uso de las MA está impulsando una mayor adopción de la tecnología en la educación, lo que refleja una transición hacia un entorno de aprendizaje digital para abordar los desafíos contemporáneos y desarrollar habilidades digitales tanto en docentes como en estudiantes, adaptando así los procesos educativos a las demandas actuales (Cabanillas et al., 2019; Cabanillas et al., 2020).

Dado este contexto explorado, se plantearon las preguntas de investigación ¿Qué evolución temporal muestran las publicaciones sobre las MA?, ¿Qué autores y países son referentes en la publicación sobre MA?, ¿Cuáles son las revistas y los artículos que tienen un mayor impacto en la investigación sobre MA? y ¿Qué líneas emergentes aparecen en la actualidad y en el futuro en la investigación sobre MA? El equipo de investigación planteó el objetivo general: “Desarrollar un estudio bibliométrico con el fin de conocer en profundidad la literatura científica sobre MA en educación en la base de datos Internacional Web of Science (WoS)”. Para darle respuesta, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

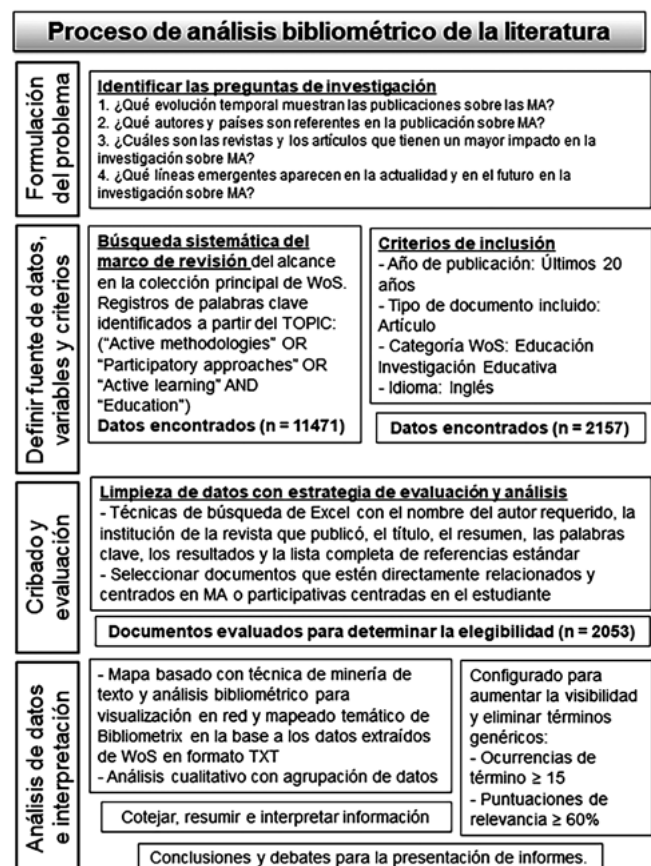
- Analizar la evolución temporal de las publicaciones sobre las MA (OE1).
- Determinar los autores y países de referencia en la publicación sobre MA (OE2).
- Determinar las revistas y los artículos de referencia en la investigación sobre MA (OE3).
- Explorar las líneas emergentes que aparecen en la actualidad y en el futuro en la investigación sobre MA (OE4).

2. Método

En la Figura 1, se muestra de forma gráfica el desarrollo metodológico empleado en esta investigación. Para su ejecución, se recuperaron los datos originales de Web of Science (Core Collection) realizando la búsqueda en “Topic” (título, palabras clave y resumen) con el uso de las palabras clave “Active Methodologies”, “Participatory Approaches”, “Active Learning” y “Education”, con el uso de la ecuación de búsqueda: TOPIC: Active Methodologies OR Participatory Approaches OR Active Learning AND Education, obteniendo 11471 resultados. Se seleccionaron trabajos indexados en los últimos 20 años (2004-2023) y se incluyeron documentos en formato de artículo científico en el área específica de educación de WoS y en inglés, obteniendo un total de 2157 documentos. Posteriormente, se construyó un corpus depurado de 2053 documentos relacionados con MA centradas en el alumnado, siguiendo criterios de inclusión y exclusión específicos.

En la fase de análisis de desempeño, mediante el uso del paquete R “Bibliometrix”, se calcularon y reportaron los resultados del análisis básico sobre la investigación relacionada con la cronología, la autoría y los países con mayor publicación, las revistas y documentos más relevantes y el análisis del contenido de los abstracts, trazando un mapa temático basado en redes de pa-

Figura 1. Procesos metodológicos desarrollados en el análisis bibliométrico.



labras compartidas y agrupaciones. De acuerdo con Agbo et al. (2021) el mapeo científico con el paquete R de Bibliometrix es una técnica valiosa para el análisis sistemático de publicaciones científicas. Este tipo de estudios proporcionan herramientas útiles para analizar la evolución de una disciplina, su estructura social y conceptual (Zupic & Čater, 2015). Además, se han realizado estudios similares, dentro del campo de la educación, en áreas como la analítica del aprendizaje la realidad aumentada el aprendizaje multimedia y el diálogo en el aula, identificando publicaciones destacadas, medios de publicación, académicos prolíficos y tendencias en cada campo.

3. Resultados

Los resultados del análisis sistemático se han categorizado en cuatro grupos para examinar la productividad y el estado actual del uso de las MA en el área de la educación. El primer grupo se centra en su temporalidad y el segundo grupo aborda la autoría y los países con mayor producción. El tercer grupo se enfoca en las revistas científicas de referencia y los documentos

que generan un mayor impacto, para finalmente, en el cuarto grupo, realizar un análisis del contenido de los resúmenes de los documentos, proporcionando así una comprensión detallada y exhaustiva de diversos aspectos relacionados con la investigación en este ámbito educativo.

3.1 Cronología de los documentos

En la Figura 2 se representa el número de publicaciones realizadas por año, en el tramo temporal seleccionado para el estudio. Como se puede observar, la producción muestra un crecimiento paulatino en el número de artículos indexados en WoS con una tasa anual de crecimiento del 5,65%. El mayor incremento en la producción, se realiza en el tramo entre 2017 y 2018 pasando de 137 documentos a 154 documentos (+ 50 registros). En los años 2021, 2022 y 2023 se publica el mayor número de documentos en este ámbito temático (217, 264 y 307 registros respectivamente).

3.2 Autoría y países de publicación

Figura 2.
Total de documentos publicados por año

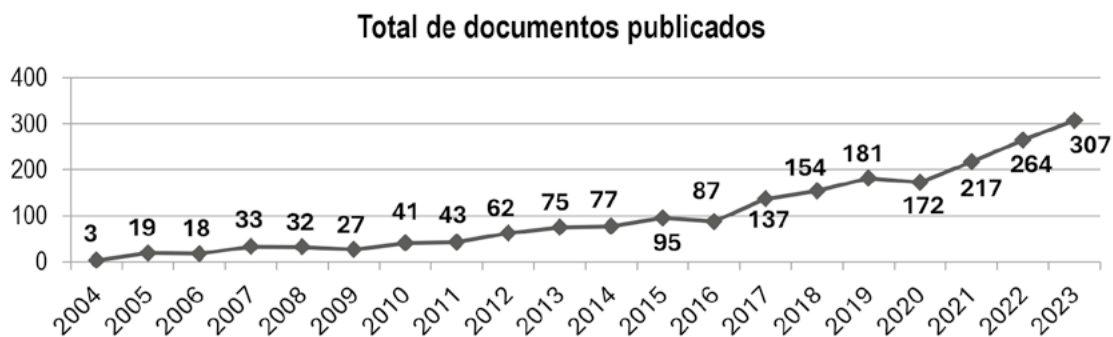
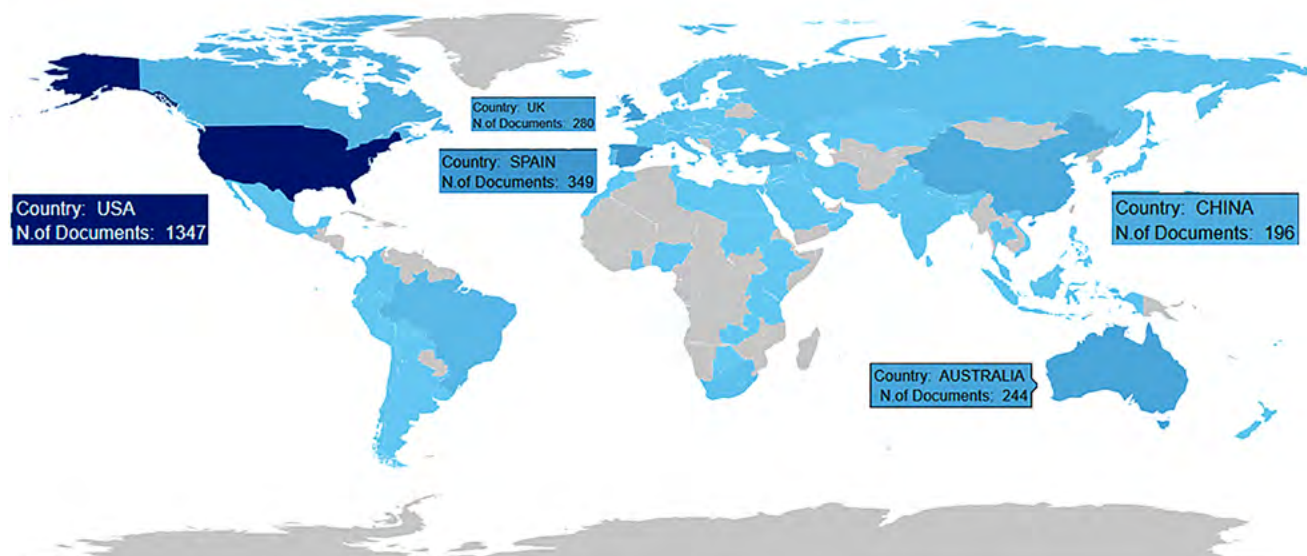


Tabla 1.
Top 7 autores más destacados por volumen de publicación en MA

Autor	Institución	D	H-Index	PT WoS	AC	STC
Henderson, Charles	Universidad del Oeste de Michigan	6	28	162	1865	3280
Majumdar, Rwitajit	Universidad de Kioto	5	8	69	250	301
Hwang, Gwo-Jen	Universidad Nacional de Ciencia y Tecnología de Taiwán	5	66	466	9292	16247
Javier Sierra	Universidad de Salamanca	5	6	16	72	101
Ogata, Hiroaki	Universidad de Kioto	5	24	264	2069	2515
Borrego, Maura J.	Universidad de Texas	5	29	120	2196	2968
Niemi, Hannele	Universidad de Kioto	5	10	35	536	585

Nota: D = Documentos publicados; TP WoS = Total de publicaciones en WoS; AC = Artículos citantes; STC = Suma temporal de citaciones.

Figura 3.
Documentos publicados por año.



Otro aspecto fundamental en un análisis sistemático de la literatura es identificar a los autores que han realizado una notable contribución científica en el campo objeto de estudio. En la Tabla 1 se muestra el top 7 de los autores con mayor volumen de publicación en este ámbito temático. Se muestra que el ámbito temático alcanza una especial relevancia, ya que cuatro de los autores tienen un H-index superior a 20, son citados por más de 1865 artículos y han recibido más de 2500 citas en WoS.

Como autores más destacados, están Gwo-Jen Hwang docente e investigador de la Universidad Nacional de Ciencia y Tecnología de Taiwán, que cuenta con un H-Index de 66 y Maura Borrego docente e investigadora de la Universidad de Texas que posee un H-Index de 24.

En la Figura 3 se representa el mapa mundial de documentos publicados. Hay que destacar que Estados Unidos genera el mayor número de publicaciones en esta área frente al resto de países (1347 documentos). En segundo y tercero lugar, se sitúan dos países situados en el continente europeo, España y Reino Unido (349 y 280 documentos respectivamente). A continuación, se ubican Australia (244 documentos) y China (196 documentos).

El país sudamericano con mayor volumen de publicaciones es Brasil (105 publicaciones) y el país de referencia de África es Sudáfrica (60 documentos). En la parte superior del ranking, se ubican mayoritariamente países europeos como Portugal (96 documentos), Turquía (94 documentos), Holanda (92 documentos) y Noruega (69 documentos), aunque también destaca Canadá (144 documentos).

Tabla 2.
Top 7 revistas de investigación con mayor relevancia en el área de las MA.

Nombre	Editorial	TDP	JIF	JCI	Cuartil
Education Sciences	MDPI	99	3	1,46	Q1
BMC Medical Education	BMC	90	3,6	1,59	Q1
European Journal Of Engineering Education	Taylor & Francis LTD	57	2,3	1,02	Q2
Nursing Education Perspectives	Lippincott Williams & Wilkins	42	1	0,48	Q3
Frontiers in Education	Frontiers Media SA	41	2,3	1,11	Q2
Education and Information Technologies	Springer	35	5,5	2,55	Q1
Computers & Education	Elsevier	34	12	3,73	Q1

Nota: TDP = Total de documentos publicados; JIF = Journal Impact Factor (2022); JCI = Journal Citation Indicator (2022).

3.3 Revistas y documentos más relevantes.

En la Tabla 2 se representa el top 7 de revistas con más publicaciones en el área objeto de estudio. Education Sciences (99 documentos) y BMC Medical Education (90 referencias) encabezan este top, mientras que en las posiciones sexta y séptima, se ubican Education and Information Technologies (35 documentos) y Computers & Education (34 documentos) respectivamente, que son dos referentes dentro del área educativo, lo que nos indica que las MA son una temática de estudio que genera interés en las principales editoriales y revistas científicas de WoS, dentro del campo educativo.

En la Tabla 3 se muestra el top 7 documentos en base al volumen de sus citas. La variabilidad de las citas se sitúa entre 394 y 203 con un valor promedio de 274,57. Las referencias utilizadas se sitúan entre 31 y 107 con un valor promedio de 65,51. El artículo que recibe un mayor número de citas, es el titulado: "It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms" donde se investiga el impacto de reducir el tiempo de clase presencial en química y trasladarlo a un aula de aprendizaje activo, concluyendo que a pesar de la reducción en el contacto directo, los estudiantes obtuvieron resultados de aprendizaje comparables o mejores, sugiriendo que las aulas de aprendizaje activo son más eficientes pedagógicamente. A pesar de que este trabajo haya sido publicado en 2014, adquiere un amplio impacto en la comunidad científica al alcanzar 394 citas. Hay

que destacar, que cuatro de los documentos situados en el Top 7, han sido publicados en Computers & Education, entre ellos, los que se sitúan en primer y segundo lugar respectivamente, evidenciando la relevancia de este medio en la investigación sobre las MA.

3.4 Análisis de contenido.

Se llevó a cabo un análisis exhaustivo del contenido de los resúmenes de los documentos indexados, y se presenta en la Figura 4 el mapa de los temas más recurrentes en dichos documentos. La mayoría de las publicaciones examinadas se centran en la educación superior, con una escasa repercusión en otros niveles educativos como primaria, secundaria o formación profesional.

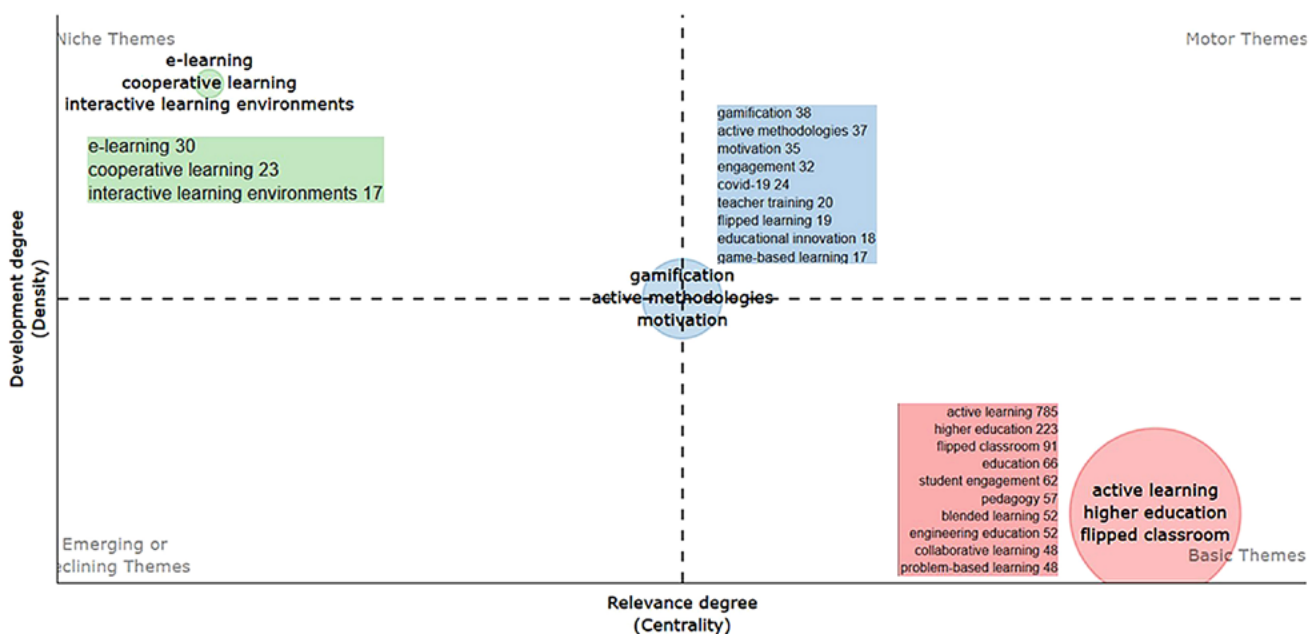
Entre las MA más investigadas, en orden de prioridad, destacan el flipped learning, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en problemas, el pensamiento crítico, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como el aprendizaje basado en el juego y la gamificación. Además, se estudia el uso de este tipo de aprendizaje activo en el contexto del aprendizaje mediado por la tecnología, como el blended learning, e-learning y aprendizaje online. Asimismo, se identificaron las principales variables o categorías de análisis en estos estudios, entre las que destacan el currículo, la sostenibilidad, la autoeficacia, la motivación, el asesoramiento, las competencias STEM y la influencia del COVID-19 en el uso de las MA.

Tabla 2.
Top 7 artículos con mayor relevancia en el campo de las MA.

Authors	Title	Publication medium	Year	C	R
Baepler, P., Walker, J. D. Driesen, M.	It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms	Computers & Education	2014	394	31
Lee, E. A. L., Wong, K. W., Fung, C. C.	How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach	Computers & Education	2010	298	107
Healey, M.	Linking research and teaching to benefit student learning	Journal of Geography in Higher Education	2005	281	95
Huizenga, J., Admiraal, W. Akkerman, S., Ten Dam, G.	Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game	Computers & Education	2009	280	38
Sáez-López, J. M., Román-González, M., Vázquez-Cano, E.	Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using "Scratch" in five schools	Computers & Education	2016	258	50
Ten Dam, G., Volman, M.	Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies	Learning and Instruction	2004	208	75
Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., Antonenko, P.	Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis	Educational Technology Research and Development	Re-2019	210	25

Nota: C = Citas; R = Referencias.

Figura 6.
Mapa temático de las MA.



versal, donde destaca el uso de la metodología flipped classroom como modelo clave. Se incluyen también como básicas, otras MA como el blended learning, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas. En cambio, el e-learning, el aprendizaje cooperativo y los entornos interactivos de aprendizaje se ubican como temas con una pérdida de relevancia e importancia en la literatura científica, en favor de los mencionados previamente. En la zona central de los ejes, se sitúan las MA que involucran el juego y el aprendizaje gamificado, con una clara influencia en la motivación del alumnado.

Discusión y conclusiones

Este estudio se dedicó a evaluar las tendencias globales en la investigación de publicaciones sobre MA en el campo de la educación, abarcando un amplio período que va desde 2004 hasta 2023. En relación con el OE1, los hallazgos indican una tendencia notablemente ascendente en la producción científica vinculada a las Metodologías Activas durante estos años. Esta tendencia de crecimiento en la cantidad de investigaciones y publicaciones no solo se observa en los datos recopilados para este estudio, sino que también es consistente con los resultados de estudios anteriores que han examinado cronologías similares en el campo de la educación, como el trabajo realizado por Segura-Robles et al. (2020).

En relación con OE2, el autor Hwang, Gwo-Jen, de la Universidad Nacional de Ciencia y Tecnología de Taiwán, emerge como una figura central en el ámbito de

las publicaciones sobre MA. Hwang se destaca no solo por sus 5 publicaciones durante el período analizado, sino también por su H-Index de 66 y un total de 466 publicaciones indexadas en la WoS. Su considerable producción científica y alta citación reflejan su influencia y liderazgo en este campo.

Además de Hwang, otros autores como Maura J. Borrego de la Universidad de Texas y Charles Henderson de la Western Michigan University también juegan un papel significativo en la investigación sobre MA. Borrego y Henderson tienen 5 y 6 publicaciones respectivamente en el periodo analizado, con H-Index de 29 y 28. Estos índices indican una notable influencia y reconocimiento en la comunidad científica, consolidando su posición como investigadores destacados en este ámbito.

En términos de contribuciones por país, Estados Unidos se coloca a la vanguardia en la producción de trabajos relacionados con MA. Esta supremacía se evidencia no solo en el número de publicaciones, sino también en la calidad y el impacto de las mismas. En contraste, países europeos como España y el Reino Unido, junto con Australia y China, se encuentran considerablemente rezagados en términos de producción científica en este campo. Esta disparidad sugiere diferencias significativas en el enfoque y el volumen de investigación entre estas regiones y Estados Unidos. Los resultados obtenidos plantean interrogantes sobre la percepción de que España lidera la colaboración internacional en investigación en Metodologías Activas (Segura-Robles et al., 2020), especialmente en rela-

ción con los países de habla hispana. Aunque existe una colaboración notable entre universidades españolas, las principales asociaciones se producen a nivel nacional más que internacional. Este patrón contrasta con la mayor parte de la investigación publicada en inglés, lo que sugiere una conexión más sólida con las naciones de habla inglesa en términos de colaboración y difusión científica.

La predominancia de publicaciones en inglés y la colaboración entre investigadores de países anglófonos reflejan una dinámica de investigación que favorece estas regiones. Esto pone de manifiesto la necesidad de fomentar una mayor colaboración internacional y la publicación en múltiples idiomas para diversificar y enriquecer el campo de las MA. La orientación hacia la producción científica en inglés puede limitar la visibilidad y el impacto de los investigadores de habla no inglesa, subrayando la importancia de estrategias que promuevan una mayor inclusión y representación global en la investigación educativa (Montero-Díaz et al., 2018)

En respuesta al OE3, se ha identificado que las revistas científicas que poseen el mayor número de publicaciones indexadas en el ámbito de las MA son Education Sciences, publicada por MDPI, y BMC Medical Education, de BMC. Education Sciences lidera con 99 artículos indexados, mientras que BMC Medical Education sigue de cerca con 90 publicaciones. Estas revistas se destacan por su enfoque en la educación y por proporcionar una plataforma para investigaciones innovadoras y relevantes en este campo de estudio.

Al analizar el impacto de los artículos, se observa que los trabajos más citados en este dominio son Baepler et al. (2014), que ha acumulado 394 citas, y Lee et al. (2020) con un total de 298 citas. Estas cifras demuestran la influencia significativa de estos estudios dentro de la comunidad académica, subrayando su relevancia y la calidad de su contribución al conocimiento sobre MA.

Es particularmente notable que una proporción considerable de los artículos más citados han sido publicados en la revista Computers & Education. Esta revista se destaca no solo por la cantidad de artículos publicados, sino también por el alto impacto que estos artículos tienen en la investigación sobre MA. Computers & Education se ha consolidado como una de las publicaciones más influyentes en este ámbito, ofreciendo una plataforma que atrae investigaciones de alta calidad y que generan un gran interés y citación en la comunidad científica. Su enfoque en la integración de la tecnología en la educación proporciona insights valiosos y relevantes que han sido ampliamente reconocidos y

utilizados por otros investigadores en el campo. Además, el hecho de que las revistas Education Sciences y BMC Medical Education también figuren entre las más productivas indica una diversidad de enfoques y áreas de especialización dentro del campo de las MA. Mientras Computers & Education se centra en la tecnología educativa, Education Sciences y BMC Medical Education abordan una gama más amplia de temas en la educación, incluyendo aspectos pedagógicos y médicos, lo que enriquece el cuerpo de conocimiento y proporciona una base más amplia para futuras investigaciones.

Finalmente, en relación con el OE4, los resultados del estudio revelan que entre las MA más investigadas se encuentran varias estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas. Entre estas, destacan el aprendizaje invertido, que permite a los estudiantes explorar el contenido fuera del aula y utilizar el tiempo de clase para actividades más interactivas; el aprendizaje experiencial, que enfatiza el aprendizaje a través de la experiencia directa; y el aprendizaje basado en problemas, que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales como parte central del proceso de aprendizaje.

Además, se ha prestado considerable atención al pensamiento crítico, que es crucial para el desarrollo de habilidades analíticas y evaluativas; el aprendizaje basado en proyectos, que motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos significativos; y el aprendizaje cooperativo y colaborativo, que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre pares. Otra metodología destacada es el aprendizaje basado en juegos y la gamificación, que utiliza elementos de juego para hacer el aprendizaje más atractivo y motivador.

La aplicación de estas metodologías en contextos de aprendizaje mediados por tecnología también ha sido un área de gran interés. Esto incluye modalidades como el blended learning, que combina la instrucción presencial y en línea; el e-learning, que se centra en el aprendizaje completamente en línea; y el aprendizaje en línea, que proporciona flexibilidad y accesibilidad a los estudiantes. Estos enfoques tecnológicos continúan siendo relevantes debido a la necesidad de conocimientos tecnológicos adecuados para optimizar las actividades activas, como se ha observado en investigaciones previas (Cabanillas-García et al., 2019; 2020).

Las principales variables analizadas en estos estudios abarcan una amplia gama de aspectos educativos y contextuales. Entre ellas se incluyen el currículo, que examina cómo se estructuran y presentan los conte-

nidos educativos; la sostenibilidad, que se refiere a la viabilidad a largo plazo de las metodologías implementadas; y la autoeficacia, que evalúa la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades para aprender y aplicar nuevos conocimientos.

Otros factores importantes son la motivación, que es fundamental para el compromiso y el éxito de los estudiantes; el asesoramiento, que proporciona el apoyo necesario para el desarrollo académico y personal; y las competencias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), que son cruciales en un mundo cada vez más tecnológico. Además, el impacto de la COVID-19 en el uso de estas metodologías ha sido un tema de investigación significativo, dado cómo la pandemia ha acelerado la adopción de tecnologías y metodologías activas en la educación.

Estos bloques de contenido y variables coinciden con los hallazgos de trabajos anteriores (Rodríguez-Sabio et al, 2020; Parra-González et al., 2020), lo que refuerza la consistencia y relevancia de estas áreas de estudio en la investigación educativa contemporánea. Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser reconocidas y abordadas en investigaciones futuras. Una de las principales limitaciones radica en el hecho de que la investigación se basó exclusivamente en la base de datos WoS. Esto puede haber restringido el alcance y la diversidad de las publicaciones analizadas, ya que WoS, aunque es una base de datos extensa y bien respetada, no incluye todas las publicaciones relevantes en el campo de la educación. La dependencia de una única fuente de datos puede llevar a una representación parcial de la literatura disponible, omitiendo estudios valiosos que se encuentran en otras bases de datos.

Además, el análisis final de las publicaciones estuvo sujeto a decisiones específicas tomadas por los investigadores. Estas decisiones incluyeron la definición de criterios de inclusión y exclusión, los cuales determinaron qué estudios se consideraron relevantes y cuáles fueron descartados. Este proceso, aunque necesario para dar coherencia al estudio, introduce un grado de subjetividad que puede haber influido en los resultados. Las interpretaciones y conclusiones derivadas de este análisis deben, por lo tanto, considerarse dentro del contexto de estas decisiones metodológicas.

Para superar estas limitaciones y enriquecer el campo de estudio, se proponen varias líneas de investigación futuras. Una recomendación clave es ampliar este trabajo de revisión a otras bases de datos académicas como Scopus o ERIC. Estas bases de datos contienen un vasto número de publicaciones adicionales que

pueden proporcionar una visión más completa y diversa sobre las tendencias y hallazgos en el uso de MA en la educación. Comparar los resultados obtenidos de WoS con los de otras bases de datos permitirá una validación cruzada de los hallazgos y posiblemente revelará nuevas tendencias y estudios que no fueron capturados inicialmente.

Otra línea prometedora es la aplicación de metaanálisis. Este enfoque estadístico permite combinar los resultados de múltiples estudios para obtener una estimación más robusta y precisa de los efectos investigados. El uso de metaanálisis podría ayudar a sintetizar los hallazgos de manera cuantitativa y proporcionar conclusiones más generales sobre la eficacia y el impacto de las MA en diferentes contextos educativos. Además, se sugiere generar líneas de discusión basadas en las opiniones y percepciones de profesores y estudiantes. La inclusión de perspectivas cualitativas puede ofrecer una comprensión más profunda y contextualizada de cómo las MA son implementadas y percibidas en el entorno educativo real (Del Brío-Alonso et al., 2023; Gutiérrez-Pérez et al., 2023).

Agradecimientos. Este trabajo fue cofinanciado por la Unión Europea bajo el programa Erasmus+, proyecto GIRLS (ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000089166).

Referencias bibliográficas

- Agbo, F. J., Oyelere, S. S., Suhonen, J., & Tukiainen, M. (2021). Scientific production and thematic breakthroughs in smart learning environments: a bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 8, 1-25. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-020-00145-4>
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & education*, 78, 227-236. <https://doi-org.usal.idm.oclc.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Cabanillas-García, J. L., Luengo, R. y Carvalho, J. L. (2019). Diferencias de actitud hacia las TIC en la formación profesional en entornos presenciales y virtuales (Plan@ vanza). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (55), 37-55. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.03>
- Cabanillas-García, J. L., Luengo, R. y Carvalho, J. L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- De La Cruz, M. A. (2003). Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias. Instituto

- de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Del Brío-Alonso, I., Cabanillas-García, J. L., Sánchez-Gómez, M. C., & Franco-Martín, M. (2023). Mixed Study on the use of Flipped Classroom Methodology in the Subject of Community Mental Health Care. In Milrad, M., et al. Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 13th International Conference. MIS4TEL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 764, (23-33). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41226-4_3
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Gutiérrez-Pérez, B. M., Martín-García, A. V., Cabanillas-García, J. L., & Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Use of Exergames with Elderly Adults, a Qualitative Study. In Milrad, M., et al. Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 13th International Conference. MIS4TEL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 764, (116-123). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41226-4_12
- Lasnier, R. (2000). Réussir la formation par compétences. Guérin.
- Lee, E. A. L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 55(4), 1424-1442. <https://doi-org.usal.idm.oclc.org/10.1016/j.compedu.2010.06.006>
- López-Robles, J. R., Guallar, J., Otegi-Olaso, J. R., & Gamboa-Rosales, N. K. (2019). El profesional de la información (EPI): bibliometric and thematic analysis (2006-2017). *El profesional de la información*, 28(4), e280417. <http://eprints.rclis.org/38939/>
- Martínez, B., Fernández, A., Gros, B. y Romaña, T. (2005). El cambio de cultura docente en la universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *El Espacio Europeo de Educación Superior*. En V. Esteban Chapapría (Ed.), XXIV Seminario Inter-Universitario de Teoría de la Educación. (pp. 95-163). Espacio Europeo de Educación Superior.
- Montero-Díaz, J., Cobo, M. J., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F. y Herrera-Viedma, E. (2018). Mapeo científico de la Categoría «Comunicación» en WoS (1980-2013). *Comunicar*, 26(55), 81-91. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-08>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C. y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Parra-González, M., Segura-Robles, A., Vicente-Bújez, M. R., & López-Belmonte, J. (2020). Production analysis and scientific mapping on active methodologies in Web of Science. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 15(20), 71-86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.15619>
- Rodríguez-Sabiote, C., Úbeda-Sánchez, Á. M., Álvarez-Rodríguez, J., & Álvarez-Ferrándiz, D. (2020). Active learning in an environment of innovative training and sustainability. Mapping of the conceptual structure of research fronts through a bibliometric analysis. *Sustainability*, 12(19), 8012. <https://doi.org/10.3390/su12198012>
- Segura-Robles, A., Parra-González, M., & Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on active methodologies in education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(2), 259-274. <https://www.learntechlib.org/p/217625/>
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Contribuyendo a la investigación y conocimiento

RAE

Revista Agustina de Educación



website: www.unsa.edu.pe/inedu/
e-mail: rae@unsa.edu.pe