



EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

*Gustavo García
Javier Augusto Nicoletti
Walter Federico Gadea Aiello
(Coordinadores)*

***Educación y participación
para una sociedad inclusiva***

Gustavo García

Javier Augusto Nicoletti

Walter Federico Gadea Aiello

(Coordinadores)

Autores:

Javier Augusto Nicoletti

Gustavo García

Marcelo Claudio Perissé

Francisco José García Moro

Walter Federico Gadea Aiello

Miguel Palomo García

Laura Marcela Forero Guerrero

Educación y participación para una sociedad inclusiva / Gustavo Javier

García... [et al.] ; compilado por Gustavo Garcia ; Javier Nicoletti ; Walter

Gadea Aiello.- 1a ed.- General Rodríguez : Gustavo Javier García, 2020.

Libro digital

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-5735-6

1. Derecho a la Educación. 2. Educación Alternativa. 3. Inclusión Escolar. I. García, Gustavo Javier. II. García, Gustavo, comp. III. Nicoletti, Javier, comp. IV. Gadea Aiello, Walter, comp.

CDD 371.9046

ISBN 978-987-86-5735-6



Publica: Ciencia y Técnica Administrativa

<http://www.cyta.com.ar>

correo: cyta@cyta.com.ar

Buenos Aires, Argentina

agosto de 2020

ISBN: 978-987-86-5735-6

URL: http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/Educa_y_Participa.pdf

Índice

Tabla de contenido

Presentación	V
Formación de formadores en el campo de la educación	1
Educación para el cambio	12
La educomunicación como herramienta de empoderamiento de mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena	27
El problema epistemológico de las <i>fake news</i>	52
La participación de estudiantes con discapacidad	66
Referencias de los autores	77

Presentación

El libro *Educación y participación para una sociedad inclusiva* lleva adelante la coordinación de diversos trabajos que aportan a la temática desde diversos aspectos.

El primer artículo realizado por Javier Augusto Nicoletti, Gustavo García y Marcelo Claudio Perissé, se denomina *Formación de formadores en el campo educativo*. Es un trabajo que analiza el diseño de un programa de formación de formadores como aspecto estratégico, con consecuencias directas en la continua búsqueda de mejorar de la calidad educativa, mediante una educación participativa para una sociedad inclusiva.

El segundo artículo, *Educación para el cambio*, elaborado por Francisco José García Moro, Walter Federico Gadea Aiello y Miguel Palomo García, profundiza en lo que significa ser persona en acción para el cambio social en la actual sociedad. Se explora el posicionamiento en sociedad como oportunidad necesaria para el pleno desarrollo, dando cuenta de lo que significa la intervención educativa en un mundo de contrastes.

El tercer artículo, *La educomunicación como herramienta de empoderamiento de mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena*, es un trabajo realizado por Laura Marcela Forero Guerrero y Walter Federico Gadea Aiello. El estudio valida el impacto de la educomunicación en el Programa Cartagena Siente, como campo fundamental en el proceso de construcción, ejecución y análisis de iniciativas sociales.

El cuarto artículo, tiene por título *El problema epistemológico de las fake news*, y corresponde a un trabajo realizado por Miguel Palomo García, Francisco José García Moro y Walter Federico Gadea Aiello. Tiene por objetivo señalar la dificultad de poner en práctica procesos educativos en la era de las *fake news*, así como la incidencia epistemológica que ejercen en la sociedad.

Finalmente, el quinto artículo, *La participación de estudiantes con discapacidad*, es un estudio de Gustavo García, tiene por objetivo realizar una aproximación reflexiva analítica acerca de una educación que permita la participación e inclusión real de las personas con discapacidad.

Gustavo García - Javier Augusto Nicoletti - Walter Federico Gadea Aiello

Formación de formadores en el campo de la educación

Javier Augusto Nicoletti

Gustavo García

Marcelo Claudio Perissé

-ARGENTINA-

Introducción

La formación de los formadores en el campo de la educación es un aspecto estratégico en los planes educativos, principalmente por sus consecuencias directas en la mejora de la calidad educativa, siendo un escenario que les permite a los responsables de formar capacitarse y acceder la innovación estratégica y a producciones confiables del área que colaboren con una educación participativa para una sociedad inclusiva.

Desde una perspectiva ampliada, son notorias las manifestaciones que distintos encuentros internacionales del campo educativo han manifestado respecto del valor de la educación y dentro de ello, el valor de contar con formadores que estén formados y comprometidos con la mejora de la educación.

En el año 1990, la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", proclamó, entre otras cuestiones, *“universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”* (Artículo 3°), *“centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje”* (Artículo 4°), *“ampliar los medios y el alcance de la educación básica”* (Artículo 5°), *“mejorar las condiciones de aprendizaje”* (Artículo 6°), *“la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional docente y el de los administradores y demás personal (...)”* (Artículo 7°) y *“desarrollar políticas de apoyo”*

(Artículo 8°). Bajo este marco, se observa un compromiso mundial permanente por la calidad de la educación y que ésta pueda ser de alcance para todas las personas.

En el año 2000, el Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000:20), señala que *“los docentes cumplen una función esencial en el suministro de educación, y la calidad de la instrucción depende en gran medida de que las aulas cuenten con personal docente competente y bien capacitado”*, a su vez, los participantes recalcaron la importancia del perfeccionamiento profesional, dando cuenta además que *“la motivación del personal docente está estrechamente vinculada a la calidad de la enseñanza (...)”*. De allí, el consenso manifiesto de la necesidad de capacitar a los docentes como medio para una mejora de la calidad de enseñanza.

En el año 2015, se realiza el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea, el cual participaron cerca de 1.600 participantes pertenecientes a 160 países. El Preámbulo de la Declaración de Incheon (ED-2016/WS/2) puso de manifiesto el compromiso en relación a una educación de calidad, y en este marco, plantea velar para que los docentes *“(...) reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”* (Punto 9). En cuanto al compromiso explicitado de promoción de *“oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos”* (Punto 10), se plantea que *“ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación”*. Docencia e investigación son dos aspectos que se interrelacionan y enriquecen en el acto educativo, y por lo tanto deben estar conectados al momento de formar a los que forman en educación.

La permanente transformación de la realidad y los avances de las nuevas tecnologías en todas las áreas de la sociedad, incluido el campo educativo, ponen de relieve la importancia de fortalecer los programas de formación a los formadores, dada la vinculación evidenciada entre dicho fortalecimiento y el desarrollo de propuestas educativas de calidad que respondan con innovación y pertinencia a los distintos procesos educativos.

Formar a las personas que enseñan, comunican e interactúan en ámbitos educativos, conlleva el compromiso de realizar propuestas de capacitación dedicadas a investigar, vislumbrar, a relacionar, a confrontar, a concertar y, finalmente, dar respuestas a la realidad de la sociedad.

En definitiva, es una práctica que repercute en forma directa en el mejoramiento de la calidad educativa con el objeto de actualizar y mejorar las prácticas desarrolladas por los formadores y sus alcances.

Diseño de programa de formación de formadores en el campo educativo

En tanto derecho humano, la educación se encuentra relacionada con otros derechos como el caso del derecho humano a la salud, Dentro de la complejidad de la educación, la formación de formadores es un factor estratégico dentro del sistema educativo por sus contribuciones y alcances.

La capacitación de un formador debe sustentarse en conocimientos renovados que tengan la capacidad y la adecuación correspondiente de enfrentar a los retos del acto educativo tanto actuales como futuros, puesto que como plantea la UNESCO (2015:33), *“el derecho a una educación de calidad es el derecho a un aprendizaje con sentido y adecuado”*.

Llevar adelante procesos de formación de formadores involucrará adentrarse en una intervención integradora y coherente en cuanto a su programación, contenidos, justificación metodológica y procedimientos concretos de implementación. Su práctica necesita de un diseño que contenga herramientas para potenciar

Por ello, supone el análisis de aspectos complejos, tanto por la diversidad de sus objetivos de trabajo, como por los efectos y dimensiones que se pretenden lograr a través de su práctica. La búsqueda constante de la calidad educativa, y con ello la relevancia por implementar procesos destinados a formar formadores demanda un estudio constante, entre otros, de los siguientes aspectos (Nicoletti, Perissé y Garcia, 2019):

- planes curriculares,
- metodología educativas,
- reconceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales,
- diseño, desarrollo y valoración de proyectos educativos,
- estrategias de colaboración en red,
- interacción con las tecnologías en las prácticas educativas,
- producción e innovación de conocimientos para el campo.

Partiendo del planteo que la formación de formadores aborda la complejidad del diálogo y construcción de nuevos saberes; esta complejidad implicará, entonces, que la formación de formadores en el campo educativo se encuentre respaldada por programas que cuente con un diseño que responda con pertinencia y creatividad a la contribución de soluciones de los requerimientos de la educación, los cuales son de carácter permanente a la vez que cambiantes.

En este sentido, el diseño de un programa de formación de formadores implica una proyección ordenada en un ciclo de etapas destinadas a generar un programa que sea significativo y confiable.

Estas etapas son:

1) Etapa diagnóstica - inicial de elaboración del programa de formación de formadores.

Para ello, se requiere realizar un diagnóstico destinado a:

- reconocer la misión y objetivos organizacionales donde desarrollan los participantes sus tareas educativas
- reconocer características relevantes del entorno social donde desarrollan los participantes sus tareas educativas
- delimitar los objetivos de la propuesta en forma claridad y con precisión terminológica.
- precisar la disponibilidad de tiempo para la formación, la infraestructura, los medios tecnológicos y los espacios destinados a las prácticas posibles de realizar para llevar a adelante la formación de formadores.
- identificar motivaciones de los participantes.

En función de lograr una propuesta que sea de impacto debe realizarse una adecuación de las características que son propias del diseño de un programa en línea con los puntos identificados. La creación de la propuesta necesita, por lo tanto, de un diagnóstico para su implementación, facilitando un puente entre las necesidades y posibilidades del proceso a realizarse

2) Etapa de formulación inicial del programa de formación de formadores.

Para ello, se requiere integrar una serie de elementos:

- El análisis de diagnóstico de los criterios identificados en la etapa diagnóstica - inicial.
- El análisis de antecedentes que justifican la propuesta global.

- El análisis de la administración global del proceso y con ello precisar la organización requerida para la implementación.
- La elaboración de los contenidos, los cuales deben estar en coherencia con la propuesta, sus objetivos y sus métodos, Al mismo tiempo que con el abordaje de problemas concretos sobre la base de las nuevas conceptualizaciones del campo de intervención.
- El planteo metodológico a emplear y la articulación entre la teoría y la práctica formativa. La presentación justificada de la metodología a emplear es un compromiso que tenderá a motivar el proceso de formación por medio de la exposición de estrategias didácticas y pedagógicas que sean realizables y, por lo tanto, que guíen el modo de capacitación de la propuesta, animando a los distintos actores hacia una participación con altos índices de contribución y diálogo. La metodología que se seleccionará también debe mantener interrelación con los materiales y servicios posibles de disponer, buscando en todo momento que la teoría y la práctica sean parte de todo el proceso.
- La investigación. Dentro de la propuesta, la investigación es un factor de consideración por sus contribuciones al campo de la formación y en la búsqueda de alternativas para alcanzar nuevos conocimientos, y así, mejorar la calidad del proceso.
- La delimitación de la bibliografía a utilizarse durante el proceso de formación de formadores. La bibliografía es la guía conceptual que respalda el desenvolvimiento global del proceso formativo; deberá ser adecuada con los objetivos, contenidos y los métodos explicitados en la propuesta. También debe estar actualizada en función de los nuevos avances e investigaciones en el área.

3) Etapa del diseño final del programa de formadores de formadores

Para abordar el diseño final de la propuesta del programa se requiere del estudio de posibilidad real de su aplicación. Para ello, puede aplicarse un estudio, por medio de observaciones, entrevistas y análisis de información destinado a obtener una mayor precisión sobre los siguientes aspectos:

- Las metas previstas en la aplicación de la propuesta
- Los recursos espaciales y técnicos requeridos en función de cantidad de participantes
- Los requerimientos institucionales y normativos de aplicación de la propuesta
- La programación y ajuste detallado de las distintas unidades de trabajo que conforman la propuesta
- Conformación de un cronograma específico de todas las actividades

4) Etapa de presentación formal del programa de formación de formadores

La presentación formal del programa de formación de formadores es un momento que merece especial atención. Para ello, se necesita de la realización de una revisión global de la propuesta y sus distintos componentes, para su posterior publicación por los medios que se hayan establecidos.

En síntesis, la planificación del diseño implicará un recorrido que parte de un diagnóstico y análisis que aportará la suficiencia de información para consolidar el programa en su organización y proyección de su implementación.

Requiere de un estudio permanente de la situación donde se despliega, a los fines de estar en conexión con las necesidades y expectativas de la sociedad, destacándose por promover la innovación de un conocimiento que pueda impactar en el entorno en el cual se realiza la intervención (Nicoletti, 2014).

El diseño final del programa de formación de formadores en el campo de la educación contará entonces con una lógica aplicable a los objetivos, los contenidos y las diversas metodologías a utilizar en relación a una adaptación con el contexto real de su aplicación, aportando innovaciones en materia educativa, promoviendo la participación, sin dejar de tener en consideración los aspectos éticos y de responsabilidad propios de la acción educativa a realizarse.

Formación de formadores en el campo de la educación: la investigación

La investigación es un factor fundamental en todo proceso educativo. Sus efectos son importantes para el desarrollo de la sociedad, y por ello debe ser realizada con compromiso e idoneidad.

Rome Declaration on Responsible Research and Innovation in Europe (2014:1-2), es una Declaración que pone de manifiesto el valor de llevar adelante investigación e innovación responsable, con soluciones inteligentes, inclusivas y sostenibles. Entre los llamamientos realizados por la Declaración pueden observarse la adaptación de los planes de estudios y el desarrollo de capacitaciones destinadas a fomentar la conciencia, la experiencia y la competencia en investigación responsable.

La puesta en práctica de una propuesta de formación de formadores demandará tener presente el rol estratégico de incorporar la investigación como herramienta básica en el camino de la búsqueda y del fortalecimiento del conocimiento, *requiriendo de una aplicación participativa*”.

El formador de formadores es un docente investigador que valora el campo educativo como relevante y como tal, reconoce en la investigación un camino sólido en la generación, discusión y transmisión de nuevos conocimientos.

El estudio de Perissé (2016:33), advierte que la incorporación de la investigación en el proceso de formación de formadores permitirá advertir la raíz gnosológica y la lógica propia de la especialidad estudiada; relacionar la especialidad del formador con otras disciplinas lindantes, concientizar en la historia del campo disciplinar y en su actual estado del arte en cuanto a indagaciones e innovaciones educativas.

Dentro del programa de formación de formadores en el campo educativo, la investigación debe incorporarse en el planteo general de la propuesta y acompañar el proceso educativo. Por ello, la propuesta investigativa debe ser posible de ser realizable en tiempos determinados, factible en sus variadas técnicas de implementación y efectiva en la calidad de los resultados.

Sobre la base de estudios previos, que destacan las variadas perspectivas educativas (Nicoletti y Perissé, 2018), la función de la investigación es imprescindible en los procesos de formación a formadores (Nicoletti, Perissé y García, 20119). Investigar es una acción que conlleva un abordaje teórico y práctico de carácter aplicado; dado que aporta información para abordar los problemas de la realidad, y permite precisar las posibles debilidades y fortalezas que se presenten, al mismo tiempo de reconocer acciones que permitan mejorar la calidad de prácticas de formación de formadores.

Por lo tanto, en la vinculación de la investigación en el propio proceso de formación de formadores en el campo de la educación, resaltan un conjunto de aspectos a considerar:

- la discusión interna de los saberes disciplinares,
- la exposición epistemológica disciplinar,
- la exploración del conocimiento científico,
- la generación de conocimiento científico
- la experimentación científica del proceso de formación,
- la elaboración y aplicación de materiales e instrumentos para la formación,
- el debate entre conocimientos científicos
- la comunicación científica académica,
- la difusión responsable de información a la sociedad.

De allí, la importancia por explorar y discutir y visibilizar el estado actual del conocimiento, analizando investigaciones, datos confiables, fuentes de consulta contrastados, métodos probados y resultados alcanzados en el campo educativo.

El programa de formación de formadores, debe constituirse como un esquema que integra los aspectos teórico-práctico-investigativo de forma coherente con el sentido de alcanzar metas que estén orientadas hacia una educación de calidad que sea participativa en el marco de una sociedad inclusiva.

En este sentido, es necesario incorporar y determinar con precisión dentro del programa, el apoyo que ofrecerán diversos instrumentos y de medios tecnológicos para alcanzar un planteo estratégico que permita:

- el acceso,
- la organización,
- la promoción,
- la distribución de la información.

El programa deberá contemplar entre sus objetivos, que el formador en el campo educativo sea un docente investigador que cuente con las competencias para la realización de estudios, por medio de:

- técnicas apropiadas para la recolección y sistematización de la información,
- marcos conceptuales para la discusión de resultados
- herramientas teórico – prácticas para la elaboración de conclusiones
- instrumentos para transferir a la sociedad el producto de lo investigado, contrastado y validado de manera responsable.

En línea con el planteo de *The Lund Declaration. Europe must focus on the grand challenges of our time* (2009:2), donde se planteó la necesidad del desarrollo de instrumentos para impulsar y apoyar iniciativas para la cooperación transfronteriza entre instituciones de creación de conocimiento en la creación de entornos de excelencia, incluso para instituciones de investigación menos desarrolladas; la cooperación en red y la comunicación es un factor estratégico para la formación de los actores del campo educativo.

Bajo estas premisas, es oportuno que el programa pueda promover una formación de formadores que reúna capacidad de generar planes de investigación que permitirán, por ejemplo:

- identificar problemáticas actuales en el campo educativo,
- examinar los intereses de los docentes y estudiantes,
- comparar métodos formativos,
- adoptar estrategias de intervención educativas,
- adaptar programas de formación,
- analizar el impacto de la formación
- evaluar programas de formación
- actuar de manera colaborativa entre distintos organismos, centros y campos del conocimiento, generando redes de colaboración educativas

En síntesis, la incorporación de la investigación al diseño del programa de formación de formadores en el campo educativo, fomenta la calidad educativa, capacitando en la elaboración de planes basados en una programación pertinente y orientados a generar, reflexionar y transferir conocimientos destinados, en definitiva, al desarrollo social.

Conclusiones

La puesta en práctica de un programa de formación de formadores en el campo educativo permite generar propuestas destinadas abordar problemáticas necesarias y complejas. La meta es capacitar en forma responsable para mejorar las prácticas educativas, lo que implica adquirir herramientas y métodos para ello, al mismo tiempo que capacitar en la búsqueda, análisis y transferencia de diversidad de conocimientos científicos que colaboren en el desarrollo y bienestar individual y colectivo.

Al momento de diseñar un programa de formación de formadores en el campo educativo, la propia complejidad de su formulación conlleva a tener que recorrer por distintas etapas para alcanzar una propuesta de calidad.

Un programa de formación de formadores en el campo educativo pretenderá el cumplimiento de un conjunto de requisitos de calidad, entre los cuales puede mencionarse:

- El requisito de calidad propia del diseño. Para ello, se requieren de objetivos, contenidos y metodologías que sean significativos y que se encuentren presentados con claridad sobre bases sólidas del conocimiento.

- El requisito de calidad de complementación entre la teoría y la práctica formativa. Para ello, se necesita, dada la naturaleza del acto educativo, fortalecer los enlaces entre la formación teórica y la formación práctica, de forma que ambas puedan integrarse y potenciarse para el alcance de los objetivos propuestos del programa de formación de formadores.
- El requisito de calidad de generación de nuevos saberes al campo. Para ello, se requiere que la investigación forme parte de la propuesta y sus metas, como herramienta destinada a reconocer los saberes existentes, confirmando, modificando y / o generando nuevos.
- El requisito de calidad de valoración de la formación de formadores. Para ello, deberá realizarse una delimitación de aquellas técnicas de evaluación que se utilizarán para realizar una valoración de lo que se realiza, reconociendo los avances y dificultades detectadas tanto durante el proceso formativo, como al momento de su finalización.
- El requisito de calidad de transferencia. Para ello, se precisan los mecanismos y estrategias más adecuados para difundir y visibilizar la experiencia formativa desarrollada y los distintos resultados que se hayan alcanzado.

En definitiva, la formación de formadores de calidad deberá contar con un programa que logre mantener una vinculación ordenada entre sus metas, sus objetivos, sus contenidos, la metodología seleccionada, sus aplicaciones teórico -prácticas, buscando en todo momento, consolidarse por ser de carácter participativo e integrador.

Por ello, es pertinente la incorporación de la investigación dentro del programa, como componente que complementa el desarrollo del proceso, y con ello, que la formación sea un espacio para la discusión y generación de nuevos conocimientos que colaboren con una sociedad inclusiva.

Referencias

Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

ED-2016/WS/2 (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.*

Nicoletti, J.A. (2014). Aportes para la formación de formadores. *RiHumSo - Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales* Universidad Nacional de La Matanza – Año 3- Número 5 – pp. 47-58.

Nicoletti, J.A. y Perissé, M. (coord.) (2018). *Perspectivas educativas*. Buenos Aires: UNLaM.

Nicoletti, J.A.; Perissé, M. y García, G. (2019). Formación de formadores en el campo de la salud. En García, G. y Granato, R. (Coordinadores). *Educación, salud y discapacidad*. G. Rodríguez: García.

Perisse, M. (2016). La epistemología como propedéutica de la enseñanza universitaria. En Nicoletti, J. A. -coordinador-. *Desafíos en educación superior*. Buenos Aires: UNLaM.

Rome Declaration on Responsible Research and Innovation in Europe. 21 November 2014.

Lund Declaration. July 2009 The Lund Declaration. Europe must focus on the grand challenges of our time.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. *Informe Final*. París: UNESCO.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO.

Educación para el cambio

Francisco José García Moro

Walter Federico Gadea Aiello

Miguel Palomo García

-ESPAÑA-

Introducción

La sociedad occidentalizada actual aparece como una multirrealidad compleja, heterogénea, variada y rica, en donde los contrastes y contradicciones parecen dominar el devenir de lo concreto y de lo general. El hombre y la mujer concienciados y consociados de lo acuciante convive con el mismo hombre y mujer impermeables y obcecados a principios que atentan contra lo universal: el bien del mismo en sociedad. La posverdad ilumina, distorsionando, realidades elásticas; con una consistencia etérea que escapa al que no sabe escrutar la realidad social y personal. El YO engloba, más que nunca, piélagos de ideas, intenciones y concreciones que limitan con lo concreto, pero también con lo insondable. La complejidad y la simplicidad a la hora de interactuar con la vida y con nosotros mismos van cogidas de la mano, tensando y destensando mecanismos de comprensión, aceptación e interpretación de lo que me interesa o no en función de «no se sabe qué» en incontables ocasiones.

Este YO inabarcable e inconfundible en su confusión, habita en un mundo en el que, nos guste más o menos, lo lejano se ha tornado en próximo gracias a los avances tecnológicos. Estamos en un mundo globalizado en su realidad global pero más arrimado a lo local de lo que se supondría en un mundo actual. Los localismos extremos, incluso aquellos que defienden el propio yo en su más absoluta visión egocéntrica, no se sonrojan por darle la

mano a visiones globalizadas e interconectadas. Se acepta al otro y lo diverso, pero sin que, ni siquiera, se difumine lo propio.

Esta coexistencia de lo propio y de lo ajeno se ancla en principios relativos de lo que apetece; de aquello que gusta y que conecta, pero como algo difuminado en principios de la vida cotidiana, como clímax que limpia, condenándose a una muerte cierta. El hombre y la mujer de hoy es más, aunque menos; más interconectado, más informado, más concienciado, más instruido, más certificado; pero, al mismo tiempo, la soledad aislada y consentida que mira por lo artificial, se adueña incluso de una ética cómoda porque el rostro no se presenta, sino que se supone y obvia.

En el presente capítulo, los autores reflexionan sobre las posiciones identitarias de los que tienen la responsabilidad ética y social de educar a los futuros líderes sociales; profundizando en las posiciones y estrategias para combatir la conducta narcotizante que evade, desfocalizando, a la persona de su responsabilidad insoslayable de ser feliz para una sociedad feliz. Las reflexiones sobre la buena comunicación; las adecuadas y convenientes estrategias de pensamiento para la promoción de lo importante y no de lo deseable, puesto que no siempre son coincidentes; el redescubrimiento del "rostro" en la mirada del "otro"; la importancia de una inteligencia sosegada basada en el conocimiento y no en una visión compulsiva del mismo; y determinados principios para una buena intervención, es lo que se pretende desarrollar en el presente capítulo.

Derechos humanos e intervención para el cambio positivo

Los derechos humanos no son optativos (Gumicio, 2012), como tampoco la finalidad última de quienes, por un motivo u otro, nos dedicamos a la promoción de la persona en sociedad, sobre todo, de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad (García, 2015). En nuestra sociedad hipermoderna y líquida (Bauman, 2006), intervenir, educar, transformar, facilitar..., no puede estar sujeto a improvisaciones puesto que lo que se improvisa no suele perdurar en el tiempo, y lo que no perdura en el tiempo no es una opción que pueda asumir el que asume la función de escrutador social para promover el cambio social. Sí es cierto que la improvisación es un recurso importante y necesario que jamás debe de convertirse en nuestro método de trabajo; pero, en nuestra sociedad transfronteriza y local, el vértigo de lo inmediato y de

los principios éticos viscosos por su indefinición práctica, no pueden dar pábulo a decisiones que se quedan en lo relativo, circunstancial o accesorio de la vida de la persona.

En la intervención psicosocial, no-improvisar no significa necesariamente elaborar estrategias interventivas tan complicadas que llevan al paroxismo de la desesperación; que suponga confusión para el equipo multiprofesional ni para las personas o colectivos de personas objeto de intervención directa y/o indirecta. Muchas veces, intervenir se reduce a querer intervenir, poder hacerlo y que te dejen hacerlo. En este sentido, el escrutador social, a la hora de decidir si interviene o no, se fundamenta en los siguientes principios no excluyentes entre sí:

Comprender bien lo que se decide. Esta comprensión ha de venir avalada por un conocimiento de lo que se observa sustentado en el estudio, la reflexión y la crítica. El exceso de información que caracteriza nuestra sociedad de la infobesidad (Wolton, 2013), acelera nuestro pensamiento (Cury, 2006) hasta el punto del empacho y el hartazgo, siendo incapaz de digerir comprendiendo, sin alimentarse; llenando el estómago y el alma con ideas que, muchas veces, atentan contra lo que ontológicamente define al que escruta la sociedad para el cambio positivo. En nuestra sociedad sobreinformada, no es suficiente con el poder acceder a la información puesto que ésta viene a uno sin buscarla prácticamente, sino que es necesario anteponer la capacidad crítica como filtro fundamental y relevante (Sánchez, Farrán, Baiges y Suárez-Guerrero, 2019), que permita discriminar lo relevante de lo anecdótico.

Comprender bien lo que supone esa decisión. El rol que asumimos en la sociedad no es cómodo; alentamos a la consciencia y al desarrollo de la conciencia positiva, focalizando nuestra mirada en un idealismo eutópico asentado en el aquí y ahora. Remover lo asentado por tradición o confort supone un cierto vértigo que necesita del acompañamiento y mediación de los que hemos optamos por escrutar lo que aparece para favorecer el desarrollo pleno de la persona en sociedad. Este compromiso que debe de iluminar nuestras decisiones, debe de quedar meridianamente claro en nuestra consciencia.

Valorar si lo que se decide es viable o no. Es tiempo de idealistas que sean capaces de entender, aprehender e interpelar la realidad; no es tiempo de personas que engañan a personas con promesas infantiles de un mundo del mañana mejor sin mejorar el mundo nuestro de hoy.

Tener valentía en la decisión, con la decisión y lo que supone y conlleva.

Tener valentía para tomar decisiones alternativas si es necesario.

Tener valentía y capacidad de aceptar el error como un peldaño que nos puede llevar al éxito. En este sentido, ese porcentaje de fracaso (García, 2015) que necesariamente debemos de ir asumiendo resulta fundamental para, en primer lugar, ir reduciendo la horquilla del mismo; y, en segundo lugar, para comprender y aceptar que la persona -y más la persona en sociedad- es complicada trascendiendo cualquier consideración estadística (Pennac, 2008).

Asumir la reflexión-acción participativa de todos como estrategia idónea de retroalimentación, diseño, desarrollo y como único camino factible de trabajo para el cambio positivo sin que conlleve una merma considerable de las ilusiones del Yo para el NOSOTROS. En nuestro compromiso social, lo que menos necesitamos son más mártires que se estrellan una y mil veces contra fuerzas superiores a la individualidad; hay que actuar de forma inteligente dando la voz a los protagonistas últimos y asumiendo que por sí solos, no hacemos gran cosa (García, 2015).

Competencia crítica en la intervención para el cambio social

Intervenir en una sociedad etérea, aunque marcada con innumerables microvallados, como la nuestra; necesitada de desarrollos aplicados de derechos del hombre y de la mujer asentados en la vida cotidiana (Pantoja, 2012), requieren del escrutador social de competencias complementarias a la formación que lo habilita, suponiendo un refuerzo necesario que le lleva del querer hacer, al buen hacer. En este sentido, el pensamiento crítico es una competencia esencial que hay que desarrollar puesto que los juicios a los que se llega con el mismo se fundamentan en criterios primordiales como la libertad, la autonomía y la verdad, entre otros (Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018).

A la hora de aproximarse al concepto de pensamiento crítico, vemos que se ha hecho y hace desde diferentes disciplinas, buscando cada una de ellas su desarrollo y su aplicación (Altuve, 2010; Valencia y Puente, 2018; Vélez, 2013). La filosofía, la educación, la psicología, las didácticas de las ciencias, entre otras, han reflexionado y reflexionan sobre el pensamiento crítico y su finalidad específica; agudizando, como efecto colateral, la falta de consenso epistemológico y conceptual de lo que es. Aun a pesar de esta dispersión conceptual y epistemológica debido a su naturaleza multicompleja (Valenzuela y Nieto, 2008; Vélez, 2013), algunas de las definiciones arrojan luz de lo que se entiende por pensamiento crítico, teniendo en cuenta que nos podemos centrar en un continuum que va desde la reflexión teórica a una investigación-acción para y en la práctica que busca, tal y como apunta Morales (2014), el cambio social. En la misma línea apuntan Sánchez, Farrán, Baiges y Suárez-Guerrero (2019), indicando que no resulta fácil su conceptualización así como su evaluación; en este sentido, indican, el pensamiento crítico se valora de diferentes formas en función de la postura y de la perspectiva de la que se parta: desde manifestar un opción personal, emitir un juicio más o menos fundamentado, a desarrollar un proceso que supone conocimientos, habilidades y capacidades para comprender y procesar de una forma reflexiva.

Nos interesa especialmente el pensamiento crítico como medio para transformar realidades que van en contra del bien de la persona en sociedad. Este principio supone competencias para interpelar críticamente lo que aparece ante la persona en sociedad y esta competencia no termina con el “darse cuenta de que algo no es cierto o bueno o adecuado”, sino que dándose o dándonos cuenta de ellos implementamos las estrategias necesarias para amortiguar los daños, potenciar lo positivo, utilizando los mecanismos sociales y personales necesarios (García, 2019; 2015). Estamos de acuerdo con Facione (1990), cuando dice que el pensamiento crítico no es sinónimo de buen pensamiento, pero que aun así se constituye en un elemento que permite auto-rectificar. Por otra parte, en nuestro campo de acción –la acción social en general y la educación social en particular– si bien es importante conocer los entresijos, estructuras y componentes del pensamiento crítico, obviamente resulta más importante y fundamental, utilizarlo como un medio que puede vehicular las fuerzas necesarias para propiciar el cambio social a la luz de los principios fundamentales de una sociedad de derechos y deberes.

El pensamiento crítico, al menos en la educación para el cambio social, va mucho más lejos del dominio de ciertas habilidades cognitivas, requiriendo de competencias sociales que posibiliten la solución de problemas en un contexto real y en un tiempo real (Halpern, 1998). Junto con Lipman (1998), consideramos que el pensamiento crítico, en nuestro campo de acción, debe de ser un compromiso con el otro en sociedad, conllevando necesariamente una disposición de acción transformadora de la persona y de la sociedad. No solo es necesario saber pensar y ser capaz de identificar aquello que atenta contra lo fundamental, sino que es necesario actuar. Escutar desde la seguridad de la ventana solo tiene sentido en nuestro compromiso con el otro si sirve para alertar, informar, formar y, sobre todo, educar y comunicar en el reconocimiento de la presencia del otro.

Teniendo en cuenta esta realidad, el papel de los responsables de formar a los futuros escrutadores sociales resulta clave; sin embargo, resulta interesante lo que aportan Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, (2018) cuando apuntan en su investigación que existe unanimidad en los docentes a la hora de considerar el pensamiento crítico importante y esencial para los estudiantes, pero que les resulta difícil a la hora de explicarla y enseñarla. Muchos docentes reconocen la importancia del pensamiento crítico, pero pocos lo incorporan a sus asignaturas de una forma clara y explícita; a su vez, resulta significativo cómo solo el 10% de los docentes encuestados en la investigación lo consideran como acción.

Enseñar a observar la realidad de una forma crítica para favorecer el cambio positivo es una tarea esencial, más aún teniendo en cuenta que no se trata de evaluar/observar, puesto que ya esto se hace de forma inherente, sino de hacerlo con criterio (Nomen, 2019).

Algunas paradojas con las que se encuentra el escrutador social en su intervención social

Cuando el escrutador social valora que es necesario la intervención en el contexto sociocomunitario, es fundamental que no parta desde una visión ignorante de lo que pasa, sino ingenua, en tanto que permanece intacta su capacidad para asombrarse de lo que pasa y de las infinitas posibilidades de cambio personal y social.

Cuando el profesional aplicado reflexiona sobre su acción en la cotidianidad sociocomunitaria, observa una serie de paradojas o principios de Perogrullo, según se

mire, que alertan acerca de situaciones que debemos de conocer y, en la medida de lo posible, controlar. De entre todas las que se encuentran, destacamos las siguientes (García, 2015).

El todo es más que la suma de las partes, aunque depende de las partes y del todo que resulten. La intervención se produce desde plataformas y estructuras organizativas más o menos estables y permanentes en el tiempo. El profesional, cuando interviene, se encuentra influenciado por la propia cultura de la entidad, por las características idiosincrásicas del entorno sociocomunitario en el que ha de intervenir, por las características y necesidades del objeto de intervención y el contexto en el que se desenvuelve, por su propia historia de vida.

El que yo siembre y otro recoja es un poco molesto; más aún cuando se evalúa lo que se recoge. La intervención educativa con personas y colectivos de personas es una tarea complicada cuyos resultados se van atisbando con el tiempo como proceso que es y al estar en un continuo avance, pero cuyas exigencias justificativas se centran en la mayoría de los casos en la perentoriedad de los resultados en el aquí y en el ahora. Esta paradoja, inexistente en la teoría educativa, se da en la práctica educativa como empresa que tiene que auditar sus resultados. Obviamente los resultados son necesarios, importantes y, de todas formas, inevitables; los buenos resultados de un proceso de cambio social necesitan tiempo -meridianamente claro y obvio- que no suelen concederse.

Pensar que el único reto es el objeto de actuación, sea este el niño, joven, adulto o persona mayor, es un craso error. Nuestros compañeros y compañeras, puesto que formamos parte de un equipo; la entidad a la que pertenecemos, con su cultura; la sociedad, con sus complicados sistemas; son elementos fundamentales de la ecuación que pueden potenciar o bloquear el éxito. Y qué decir de nuestro "yo", con sus interpretaciones, juicios de valor, altibajos, nuestras competencias o faltas de ellas. Ser profesional no viene por arte de magia porque se viva de ello, sino porque ello forma parte de nuestras vidas, de nuestra forma de entender el mundo y a las personas.

Un aspecto curioso de comprobar es cómo profesionales con la misma formación y titulación piensan de forma diferente acerca de algún tema concreto. Las personas orientan su vida y su forma de actuar en función de un sistema más o menos complejo de

creencias, conocimientos y valores coherentes y con una fuerte consistencia interna (Elizabet Boatto, María Vélez e Irma Bono, 2011), de tal modo que las líneas de investigación sobre el tema indican que no son las teorías científicas las que las personas utilizan a la hora de resolver los problemas prácticos (Macchiarola y Martín, 2007), sino un conjunto de creencias más o menos consistentes que influyen contingentemente en el hacer del individuo. Este conjunto de creencias es lo que se denomina teorías implícitas. Rodríguez Pérez y González Méndez (1995) establecieron cinco hipótesis sobre las teorías implícitas: 1. Son estructuralmente parecidas a otros esquemas de conocimiento social como el de categorías naturales. 2. Su carácter implícito se refiere tanto al conjunto de proposiciones como a su organización interna. 3. Son relativamente estables y resistentes al cambio. 4. Constituyen un punto de referencia inevitable en los procesos de predicción y toma de decisiones. 5. Reflejan y son el resultado de las particularidades culturales.

Las teorías implícitas son representaciones mentales, formas de ver, comprender, aprehender y actuar sobre el mundo, las cuales forman parte del sistema de conocimientos de una persona. Son esquemas generales de acción que nos sirven para interpretar un acontecimiento, predecir acciones o comportamientos. Están basadas en la acumulación de experiencias personales obtenidas en el seno de un grupo y en un contexto social determinado. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p.14) indican que “las teorías constituyen una función cognitiva individual que facilita la interpretación y ajuste ante el mundo [...permitiendo] al individuo comprender otras realidades construidas por sus semejantes, posibilitando así los intercambios y procesos de negociación característicos de los grupos sociales”. Por su parte, Macchiarola y Martín (2007) indican que son un conjunto de supuestos subyacentes tanto de orden epistemológico, como ontológico y conceptual que influyen a la hora de establecer predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones, etc., las cuales son producto de la construcción del mundo a través de lo más cercano, de lo más íntimo, de la propia experiencia personal. Leyens (1987) nos habla de las teorías implícitas de personalidad, las cuales hacen referencia a las creencias que cada persona tiene sobre el ser humano. Según Moya (1994), éstas son teorías porque las creencias que las componen están estructuradas, presentando una cierta consistencia interna; además están formuladas de forma inconsciente, por eso su carácter implícito. Su carácter inconsciente e implícito conlleva que entendamos a este conjunto

de teorías como ciertas y verdaderas puesto que “su veracidad o falsedad no suele ser puesta a prueba y el individuo las continúa utilizando, tendiendo a fijarse en los datos de la realidad que confirman sus teorías implícitas de personalidad más que en los que las niegan o cuestionan” (Moya, 1994, p.106).

En definitiva, las teorías implícitas constituyen una función cognitiva individual que sirve de base facilitadora de interpretación de la realidad y de ajuste ante el mundo, capacitando al individuo para explicar y comprender los diferentes aspectos de su entorno sociocultural y personal, y permitiendo realizar predicciones acerca de acontecimientos que han de venir; es decir, permiten hacer inferencias. Responden a la necesidad que la persona tiene de comprender las percepciones que tiene de la realidad; de estructurarla, dotarla de orden y significado. Macchiarola y Martín (2007), argumentan que son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, inaccesibles a la conciencia, aunque de algún modo organizadas, estructuradas y sistematizadas, de ahí su carácter implícito y teórico.

Estas teorías van más allá de opiniones o valoraciones, aunque las abarca y contempla, centrándose en creencias; es decir, no en lo que se opina sino en lo que se asume (Castaño, 1994). Son conocimientos semánticos, esquemáticos, prototípicos, relativos a un dominio de la realidad interpretativa (Rodrigo y Correa,1999). No se realizan en el vacío, sino en un contexto social determinado que influye en su proceso de construcción; en esta línea, la influencia social es determinante en tanto que son representaciones que la persona adquiere a partir de la experiencia contraída fundamentalmente en contextos sociales, mediante actividades y prácticas culturales que se llevan a cabo en el seno de las interacciones sociales. Se basan, principalmente, en la acumulación de experiencias sobre un mismo hecho en diferentes episodios o momentos de la vida social, llevando con el tiempo a elaboraciones más complejas, organizadas y objetivas, en tanto que ya se aleja del hecho concreto mediante inferencias, constituyéndose en representaciones semánticas que forman conjuntos organizados de contenidos normalizados en el seno de un grupo y/o contexto determinado. Esta construcción, aunque personal e idiosincrásica, tiene un carácter convencional, puesto que la persona de un mismo grupo tiene experiencias parecidas (Moya, 1994; Rodríguez, Rodrigo y Marrero, 1993).

Donde dije "digo" digo "Diego", me pregunto quién será ese Diego. Cuántos quebraderos de cabeza tenemos los profesionales y los sujetos objeto de intervención por la falta de claridad en lo que se dice para hacer, conllevando confusiones que obstaculizan el proceso, incluso ocasionando perjuicio en lo que se preveía que iba a ser beneficioso. La flexibilidad es positiva, al igual que la capacidad de modificar la estrategia de intervención a lo largo del proceso siempre y cuando sea fruto de una reflexión compartida, informada y comunicada.

En este sentido deberíamos tener en cuenta las siguientes cuestiones para intentar amortiguar los efectos negativos de una mala gestión del conocimiento y de la acción:

- ¿Hablamos de lo mismo?
- ¿Pensamos lo mismo cuando hablamos de lo mismo?
- ¿Sentimos lo mismo cuando pensamos de lo mismo?
- ¿Sentimos lo mismo cuando hablamos de lo mismo?
- ¿Hacemos lo mismo cuando ya hemos hablado de lo mismo?
- ¿Qué hacemos cuando detectamos que no se hace lo acordado?

Yo te quiero, tú me odias; yo te quiero odiar. Más que "el amor todo lo puede", mejor el profesional que todo lo quiere, incluso trabajar con amor. Hoy en día, hablar del amor en el ámbito universitario resulta un poco sospechoso, empalagoso o, a lo sumo, poco académico. Bueno, el amor es algo más que todo eso y supera a todo eso. Erich Fromm, en su célebre libro *El arte de amar*, dice que el amor equivale a dar. Más aún, nos dice que para que realmente haya amor se tienen que dar cuatro condiciones necesarias:

- Conocimiento, tanto de uno mismo como del otro y de la relación que se produce entre ambos.
- Cuidado, de uno mismo, del otro y de los que surge entre ambos.
- Responsabilidad con uno mismo, con el otro y con la relación que surge entre ambos.
- Respeto hacia uno mismo, hacia el otro y hacia la relación que surge entre ambos.

Es fundamental aceptar que el "otro", que puede aparecer equivocadamente bajo la forma de un tú, de un él, de un vosotros, de un ellos o de un eso/s, es un YO QUE ME MIRA,

al que hay que comprender desde la relación de cuidado, conocimiento, responsabilidad y respeto.

El poder de uno es la ruina de todos. En la relación de transformación de realidades no hay lugar para actores principales y secundarios. El todo es más relevante y significativo, cuidando mucho de favorecer el respeto, la responsabilidad, el conocimiento y el cuidado. Todo el potencial y el acto de todos son necesarios para un adecuado proceso de intervención. La primacía del equipo no debe de difuminar la individualidad de cada uno de sus miembros, sino que le da sentido en cuanto lo sitúa en el contexto natural de relación con el otro. El consenso, la unicidad -que no uniformidad- de criterios, el diálogo, la planificación, la delegación, la responsabilidad, la conciencia y consciencia de equipo, la aceptación más allá de la comprensión sin caer en el fanatismo o en el martirio, son elementos esenciales que hay que cuidar por encima de estrellas particulares que encandilen hasta cegar.

Vuela vuela pajarillo que la jaula es grande. La meta de la intervención está íntimamente relacionada con la finalidad de la misma: favorecer un desarrollo pleno y saludable de la persona, evitando las situaciones de dependencia y codependencia. Ante la caza de mi marginado hay que anteponer el derecho que tiene toda persona a su libertad, independencia y autonomía, aunque esto no quita que se necesite de la ayuda de otros para vivir, pero por nuestra propia naturaleza de seres sociales. Una situación perniciosa que se puede producir es la de aquellos profesionales y entidades que necesitan de la existencia del oprimido, no por temas de poder, sino sencillamente para subsistir. Cuando lo que justifica su existencia escasea se ven en la obligación de buscar con carácter de urgencia nuevos yacimientos para, sencilla y llanamente, seguir viviendo; y es que muchas veces no hay otra explicación.

La palabra no es el único recurso educativo. Permitidme compartir con vosotros y vosotras la siguiente anécdota que me pasó en más de una ocasión en mi trabajo educativo: Ante un problema con una persona hablé con ella para ver si cambiaba; como no funcionó, hablé con otro profesional para que hablara con ella para ver si cambiaba; éste habló consiguiendo el mismo resultado que yo. Nos sentamos todo el equipo para hablar con el objetivo de buscar una solución; hablamos y hablamos y al final llegamos a la conclusión de que sería necesario hablar con la familia para ver si ellos, junto con

nosotros, hablábamos con la persona para que cambiara de actitud... Hablando y hablando, la persona hacía lo que hacía porque el hablar por hablar no puede competir con el hacer ante personas que solo se quedan en el hablar sin hacer.

Conclusión

La práctica del escrutador social va más allá del dominio de competencias profesionales que habiliten para el desempeño de una profesión, requiriendo del aprendizaje de competencias psicológicas que humanicen una forma de entender la vida que es ontológicamente humana y social. El saber hacer debe de ir en consonancia con el buen querer, posibilitando a la educadora y educador social reflexionar sobre la realidad social contando con su propio ser, como elemento fundamental que requiere atención, dedicación, acompañamiento, cuidado, respeto, responsabilidad y conocimiento.

Posicionarse acerca de una forma de entender la vida en sociedad como oportunidad necesaria para el desarrollo pleno exige, no sólo el dominio de los rudimentos de la técnica, sino el conocimiento sosegado de lo que significa ser persona -del OTRO y del YO- asumiendo el compromiso activo y profundo con la propia vida -con la del OTRO y con la de UNO- y aceptando la complejidad de la persona, renunciando a la tiranía del inmovilismo, de la apatía, del tedio o del sentido profundo de vacío. La intervención socioeducativa es una tarea compleja que, con frecuencia, requiere de decisiones simples.

Referencias

- Altuve G., J. G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad contable Faces*, 13(20), 5-18.
- Bauman, Z. (2006a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. FCE.
- Bezanilla Albisua, M., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., Arranz Turnes, S., y Campo Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. doi:10.4067/S0718-07052018000100089

- Castaño, C. (1994). Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. Leioa: Servicio de Publicaciones del País Vasco.
- Cury, A. (2006). Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles sino una educación inadecuada. Barcelona: Zenith/Planeta.
- Elizabet Boatto, Y., María Vélez, G. e Irma Bono, A. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica Ust.* 8 (1).
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press
- García Moro, F. J. (2019). De la crítica del pensamiento al pensamiento crítico. *RES, Revista de Educación Social*, 29, 110-114. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1246>
- García Moro, F.J. (2015). Manual de Competencias Psicológicas del Profesional de la Educación Social. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gumucio Dagron, A. (2012). El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos. *Razón y Palabra*, 17(80) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524426026>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4). 449-455.
- Leyens, J. P. (1987). Teorías implícitas de personalidad y representaciones sociales. En D. Pérez et al. (Coord.). *Pensamiento, individuo y sociedad*. Madrid: Fundamentos.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.
- López-Vargas, B. I. y Basto Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*. 13, 2. pp. 275-291.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*. 343

- Morales Zúñiga, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Revista Electrónica “Actividades Investigativas en Educación” 14(2), 1-23.
- Moya, M. (1994). Percepción de personas. En F. Morales (Coord.) Psicología social(pp. 91-119). Madrid: McGraw-Hill.
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? Folia Humanística, 11, 29-43. doi: <http://dox.doi.org/10.30860/0048>
- Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 19, 65-79. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3827746.pdf>
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Barcelona: Mondadori.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Moreno (Eds.). El aprendizaje estratégico. Enseñar a pensar desde el currículo (pp. 75-85). Madrid: Santillana.
- Rodríguez Pérez, A. y González Méndez, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. Revista de psicología general y aplicada. 48. pp. 221-229.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una Aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Sánchez, J.L.S., Farrán, X.C., Baiges, E.B., y Suárez-Guerrero, C. (2019). Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje. Educação e Pesquisa, 45, e193355. Epub May 30, 2019.<https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945193355>
- Valencia, G., y Puente, S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. Revista Brasileira de Educação, 23, 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230086>
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. Revista electrónica de motivación y emoción, 28(XI).

Vélez Gutiérrez, C.F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39.

Wolton, Dominique (2013). *Informar no es comunicar*. Barcelona: Gedisa.

La educomunicación como herramienta de empoderamiento de mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena

Laura Marcela Forero Guerrero

Walter Federico Gadea Aiello

- ESPAÑA -

Introducción

Pensar en equidad de género implica entender el rol que ha ocupado la mujer a lo largo de la historia y con ellos, los sometimientos que ha padecido y que la han llevado a ser víctima de diversas formas de discriminación y violencia que aún se presentan en el mundo. Colombia y en específico, Cartagena, no es ajena a esto, pues en el último año, se registraron 1.500 casos de violencia doméstica en el último año, donde del 93% de las víctimas eran mujeres de comunidades de bajos ingresos.

Bajo ese contexto nace Cartagena Siente, una Ruta de Empoderamiento Socioeconómico que busca aumentar la confianza de las mujeres, fortalecer sus capacidades y orientarlas hacia un futuro más productivo. Inspirado en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODM), este programa impacta a mujeres de 18 a 43 años que han sido víctimas de violencia doméstica, las cuales inician un recorrido por en 4 fases básicas: *Empoderamiento, Formación, Innovación y Productividad* que se desarrollaran a través de talleres y workshops.

En este proceso de reconstrucción, prevención y sanación por parte de víctimas aparece un elemento clave y fundamental, la educomunicación, no sólo como herramienta para gestión del conocimiento de derechos y deberes ciudadanos, sino como canal de

información y construcción social que permite que las víctimas se expresen, aprendan y se conviertan en líderes empoderadas, y con ese concepto parte nuestro objeto de estudio:

Identificar los elementos que desde la Educomunicación están presentes en las diferentes fases del Programa Cartagena Siente y validar su aporte en el proceso de empoderamiento de las 11 mujeres beneficiarias del programa.

Así pues, para dar un contexto a la investigación se desarrolló un marco teórico dividido en 3 capítulos: Violencia de Género, Empoderamiento y Educomunicación, los cuales buscan informar de manera global al lector sobre estas temáticas.

Para el análisis, primero se propondrán unas categorías basadas en contenido documental de autores relevantes de la educomunicación citados en el marco teórico, para posteriormente medir su presencia en las 4 fases del programa, finalmente se relacionan esas categorías de la educomunicación identificadas, con la opinión de las beneficiarias del programa.

A partir de los resultados de ese análisis, será posible validar si la educomunicación es una herramienta de empoderamiento de mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena, lo cual será desarrollado en los resultados, conclusiones y comentarios adicionales que expondrán cuáles son esas estrategias, actividades y contenidos de la educomunicación que tuvieron apreciaciones positivas, y que se convierten en insumo cualitativo y cuantitativo que respaldan la implementación y el aporte pedagógico de este campo en futuros procesos de transformación social con enfoque de género.

Violencia de Género

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer Belém do Pará (1994), al igual que La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995) de la ONU, reconocen 3 tipos de violencia base de otras tantas formas de violación de los derechos humanos contra la mujer:

1. La violencia física
2. La violencia psicológica
3. La violencia sexual

Para el objeto de estudio de este trabajo en el cual se busca encontrar la Educomunicación como herramienta de empoderamiento femenino en mujeres víctimas de violencia, se añadirá la violencia económica, pues según estudios de la Oficina de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer, el 51.6% de pobres en el país son mujeres y el 20% de ellas recibe un salario menor al de los hombres.

Empoderamiento

Empoderar a las mujeres para que participen plenamente en todos los sectores y a todos los niveles de la actividad económica resulta fundamental para crear economías fuertes (Lamelas y Aguayo, 2012); promover las prácticas y objetivos empresariales, mejorar la calidad de vida de las mujeres, de los hombres, de las familias y de las comunidades; establecer sociedades más estables y justas; y alcanzar los objetivos de desarrollo, sostenibilidad y derechos humanos acordados internacionalmente (ONU Mujeres, 2011). En ello radica la importancia del empoderamiento femenino, el cual se manifiesta como un proceso que incorpora los resultados de este y expande sus beneficios a la sociedad.

Hablar de empoderamiento femenino se refiere entonces a una mayor autonomía para las mujeres, a su reconocimiento y a la visibilidad de sus aportaciones, lo implica a su vez que participen plenamente en todos los sectores y a todos los niveles de la actividad económica para construir economías fuertes, establecer sociedades más estables y justas, alcanzar los objetivos de desarrollo y derechos humanos para así mejorar la calidad de vida de las familias.

Íntimamente ligado a la educación, está el acceso a oportunidades laborales para las mujeres víctimas de violencia de género, a este respecto La Organización Internacional del Trabajo (OIT) citada por Chacartegui (2014) ha definido cuatro elementos que son esenciales para poder considerar que un trabajo sea decente:

- El respeto y la promoción de los derechos fundamentales en el trabajo.
- Los derechos colectivos.
- La protección social.
- El diálogo social.

Así pues, podemos ir contemplando el alcance del empoderamiento en el proceso de recuperación de la mujer víctima, el cual debe estar acompañado de estrategias basadas en la educación y en el caso particular de este trabajo de la comunicación y el diálogo como elemento fundamental en la reconstrucción del tejido social y todos aquellos elementos que en perfecta unión pueden generar oportunidades reales a la independencia económica a través del trabajo o iniciativas productivas propias.

Educomunicación

Los primeros indicios de educomunicación se identifican desde los años 20 con el surgimiento de estudios sobre *media literacy* en Europa, Francia y Reino Unido, donde el cine y el periodismo se convirtieron en los medios por excelencia para motivar la reflexión, el buen gusto y el pensamiento crítico entre estudiantes de todas las edades e incluso profesores que buscaban mejorar las experiencias educativas.

Autores como Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, Paulo Freire, Daniel Prieto Castillo entre otros, fueron quienes empezaron a recorrer el camino hacia el reconocimiento de la educomunicación como campo de estudio relevante en Latinoamérica (Barbas, 2012), estructurando los conceptos más importantes sobre la educación para la comunicación y la alfabetización mediática.

Paulo Freire, Brasil: diálogo alfabetizante: _El diálogo se vuelve un tópico de gran importancia para la educomunicación, sobre todo cuando Freire lleva a cabo diferentes estudios durante sus viajes de alfabetización en Brasil, donde demuestra que la educación basada en interlocución es altamente efectiva para propiciar la participación y el aprendizaje de manera más humana especialmente en personas en contextos aislados y con niveles de educación bajos, pues “ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad (...)” (Freire, 1973, p. 46)

Mario Kaplún, Argentina: comunicadores activos: El comunicador argentino fue uno de los primeros en condensar un significado para la comunicación en la educación, rompiendo las estructuras tradicionales de la unidireccionalidad de la comunicación entre emisor y receptor, para conceder un papel transformador al mensaje recíproco.

Daniel Prieto, Argentina: experiencia de aprendizaje: _Prieto cree que el educador se construye primero, dialoga consigo mismo, manteniéndose en contacto con todo tipo de conocimientos propios y ajenos, todo esto para lograr una madurez pedagógica de la palabra basada en el conocimiento de los demás. Para él la comunicación para la educación, es una preposición que sucede en un proceso educomunicativo formal o no formal (UNED, 2011) basado en tres instancias: “la mediación de los contenidos, de la forma y de las prácticas de aprendizaje” (Prieto, 2017, audio).

Ismael Soares, Brasil: Utopía comunicativa: Para complementar las definiciones anteriores, es fundamental reflexionar sobre los elementos que recoge Ismael Soares en su artículo para la Revista Nómadas “Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos”, el PhD en ciencias de la comunicación asume su análisis desde el diálogo, la reciprocidad y la comunidad como una fuerza en cooperación constante y frente a las nuevas tecnologías como una herramienta clave para no deshumanizar la educación.

Roberto Aparici, Argentina: la educomunicación digital: En 2011, el libro de Roberto Aparici “Educomunicación: más allá del 2.0”, logra reunir a más de 15 expertos latinos y españoles que desarrollan las temáticas relacionadas con la educación y la comunicación frente al auge de la cultura digital y como el gran complemento que activa el aprendizaje.

Jorge Huergo, Argentina: educomunicación interactiva: _Desde 1997 el investigador estaba abriendo el debate sobre la reducción que se hace de la educomunicación desde diferentes perspectivas, la primera desde “la reducción de la Comunicación a los medios” y la segunda desde “la reducción de la Educación a la escuela” (Huergo, 1997, p.13), en ambos casos se piensa en la comunicación y la educación desde un contexto únicamente instrumental (UNED, 2011)

Ignacio Aguaded, España: Comunicar desde los medios: Más allá de la producción académica se centra en la generación de contenidos de valor y un interrelacionamiento que pone en práctica las formas de educomunicación transformando al educador en estudiante. La Educación en Medios de Comunicación pretende formar personas conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad, siendo capaces

de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación. (Aguaded, 1995, p. 22)

En este proceso de descubrimiento de la educomunicación como herramienta para gestión del conocimiento de derechos y deberes ciudadanos, también se abren posibilidades de aplicación en comunidades, como canal de información que permite que las víctimas se expresen, aprendan y se conviertan en líderes de reconstrucción, prevención y sanación.

Son necesarios estudios en este campo, pues los contenidos académicos sobre educomunicación no paran de producirse, pero iniciativas reales donde se logre implementar todo ese material académico con este tipo de muestra poblacional son reducidas, por esto, evaluar la percepción de un público tan específico como mujeres vulneradas emocional y físicamente, es de relevancia para determinar los alcances y limitaciones del campo dentro y fuera del aula.

Partiendo de esto, de acuerdo con el panorama actual de las mujeres víctimas de violencia en Cartagena de Indias, donde solo en el 2017, 928 mujeres denunciaron ser víctimas de algún tipo de violencia de género ante el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses Seccional Bolívar, las víctimas en su mayoría provienen de barrios periféricos como Olaya Herrera, el Pozón o Nelson Mandela (COSED, 2017). Es fundamental analizar iniciativas innovadoras que promuevan la libertad, la independencia y la productividad de esta población, generando procesos de reconstrucción de tejido social y empoderamiento.

Fases del Programa Cartagena Siente

La Ruta RESE del Programa Cartagena Siente consta de 4 fases básicas: *Empoderamiento, Formación, Innovación y Productividad*, que, a través de sesiones educativas con profesionales, talleres de desarrollo de habilidades, trabajo en red y desafíos de ideas, busca promover el empoderamiento, la concientización y la restauración del tejido social para formar mujeres resilientes y capaces de competir en el mercado.

FASES DEL PROGRAMA CARTAGENA SIENTE	
FASE	TALLERES
Empoderamiento	Un Encuentro conmigo - la mujer del espejo
	Campañas digitales en contra de la violencia de género
	Proyectándome - mapa de sueños y metas
Formación	Aprender haciendo - servicio y cocina
	Aprender liderando - tipos de violencia y rutas de atención
	Aprender luchando - defensa personal
Innovación y TIC	Mujeres Digitales - computación y redes
	Mujeres Conectadas - orden, tiempo y comunicación
Productividad	Mujeres que trabajan - hoja de vida
	Mujeres que emprenden - espíritu emprendedor e ideas de negocio
	Coaching - PNL

Tabla 1. Fases del Programa Cartagena Siente. Tabla de elaboración propia.

Las 4 fases están compuestas por dos o tres talleres principales, que a su vez se dividen en múltiples actividades diseñadas por profesionales voluntarios. Las etapas fueron

ejecutadas en jornadas independientes de 8 horas durante 4 sábados del mes de julio de 2019.

Con más de 15 instituciones públicas, privadas y fundaciones nacionales e internacionales apoyando la iniciativa, se logró ejecutar cada fase en un espacio idóneo para el aprendizaje, con herramientas físicas y tecnológicas, alimentación y diversos voluntarios en el área de psicología, fotografía, logística y transporte.

Las Mujeres Beneficiarias del Programa Cartagena Siente

Gracias a una base de datos suministrada por el Consultorio Jurídico de la Universidad San Buenaventura Cartagena (USBC), y una visita en campo guiada por Osmairo Maza, líder social del sector Ricaurte del Barrio Olaya Herrera y director de la Fundación “Yo Soy Olaya”, se preseleccionaron los datos de 23 mujeres víctimas de violencia de género o doméstica.

Sólo 11 de ellas mostraron interés de estar en el programa, las otras 12 a pesar de cumplir varias de las características, no estaban listas para iniciar el proceso, no contaban con el tiempo para hacerlo debido a sus hijos, sus parejas, otras ocupaciones del hogar e incluso miedo a la pareja.

Cuadro caracterización de las mujeres seleccionadas Programa Cartagena Siente		
Características	Perfil mujer beneficiaria	Mujeres seleccionadas (11 = 100%)
Edad	Principales víctimas niñas y mujeres de: 11 a 20 años 21 a 30 años 31 a 40 años	Mujeres 21 a 30 años: 8 - 72.73% Mujeres 31 a 43 años: 3 - 27.27%
Origen	Afrodescendientes Inmigrante	Afrodescendientes: 7 - 63.64% Inmigrantes venezolanas: 1 - 9.09 % Inmigrantes venezolanas Wayúu: 3 -

		27.27%
Tipos de violencia (algunas son víctimas de varios tipos de violencia)	Física - Psicológica - Negligencia - abandono - Abuso sexual - Económica	Violencia verbal y psicológica: 11 - 100% Violencia física: 6 - 54.55% Violencia económica: 5 - 45.45% Violencia sexual: 5 - 45.45%
Zona	Olaya Herrera (localidad 2) es el barrio más violento con 1.128 casos registrados en el 2018. Se suman 2 mujeres de distintas localidades.	Barrio Olaya Herrera: 9 - 81.82% Barrio Chiquinquirá: 1 - 9.09% Turbana: 1- 9.09%
Agresor (algunas son víctimas de varios agresores)	La pareja es el principal agresor con un 50,1% representado por un valor absoluto de 232 eventos. Otros agresores pueden ser familiares o personas de su núcleo familiar.	Pareja: 7 - 63.64% Familiar: 2 - 18.18 % Conocido: 1 - 9.09 % Pareja y Familiar: 2 - 18.18 %
Nivel de escolaridad	La mayoría de las víctimas poseen un nivel de escolaridad de secundaria básica, primaria o preescolar, los niveles técnicos y universitarios son mínimos.	Primaria: 1 - 9.09 % Bachillerato: 5 - 45.45% Técnico: 4 - 36.36 % Universitario: 1 - 9.09 %
Índice de pobreza / Ingresos mensuales	El 25,9% de su población (268.359) cartageneros viven en la pobreza, no logran obtener ingresos mensuales mínimos de \$257.433	Más del SMLV: 1 - 9.09 % Menos SMLV: 10 - 90.91 %
Dependencia Económica (algunas cumplen varias características)	54 de cada 100 mujeres en edad de trabajar no están participando del mercado laboral, es decir ni trabajan ni están buscando empleo.	Depende 100% pareja familia: 3 - 27.27% Negocio propio: 4 - 36.36 % Sin empleo, actividades varias: 7 - 63.64

		%
--	--	---

Tabla 2. Características de las mujeres seleccionadas Programa Cartagena Siente. Tabla de elaboración propia

Los Instrumentos y método de investigación

Los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas están de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos planteados para esta investigación:

- Describir las actividades ejecutadas en el Programa Cartagena Siente:

Para este objetivo se crearon unas *tablas informativas* y detalladas de cada etapa del programa, basadas en el análisis de la información bibliográfica suministrada, como el *Business Model Canvas*, el contenido y planeación operativa de cada una de las fases, la presentación general del programa y el *Concept Note* del programa Cartagena Siente.

- Proponer categorías basadas en contenido documental de autores relevantes de la educomunicación citados en el marco teórico:

Inicialmente se hizo un rastreo documental del contenido del tercer apartado del marco teórico, para identificar los autores más relevantes para el objeto de estudio. Con esta información recolectada se creó una *tabla informativa* con el nombre de cada autor, las premisas relevantes del mismo y unas categorías basadas en las palabras clave utilizadas por los autores.

Debido a que son 7 autores, se definen 7 categorías, las cuales en algunos casos son similares o repetitivas, por tal motivo es necesario validar la pertinencia de las mismas a través de una matriz que llamaremos “*Matriz de validación de categorías de educomunicación*”, donde se valorarán las categorías propuestas de 1 a 5 (siendo 1 menor y 5 mayor) de acuerdo a su nivel influencia directa en las 4 Habilidades de la mujer Cartagena Siente, (Empoderamiento, Liderazgo, Innovación y *Networking*).

- Identificar las categorías de la educomunicación presentes en el Programa Cartagena Siente.

La matriz de análisis se usa en varias etapas de la investigación, adaptándola de acuerdo con la información que se necesite de la misma, integrando variables cualitativas y cuantitativas.

Se construye una “*Matriz de identificación de categorías por fase*”, donde se relacionan las categorías seleccionadas y cada actividad de la fase correspondiente, lo cual permite evidenciar en qué momentos específicos de cada etapa se usa la educomunicación. Este ejercicio se realizó individualmente con las 4 fases.

- Relacionar las categorías de la educomunicación identificadas con la opinión personal de las beneficiarias del programa.

Teniendo en cuenta el tipo de muestra poblacional y el poco tiempo disponible después de cada jornada de 8 horas, se construye una ficha de evaluación sencilla que solicita los datos personales de cada beneficiaria, un espacio en blanco donde ellas pueden escribir su opinión personal y dos preguntas de cierre donde se valida si volverían a tomar el programa o recomendarlo a una amiga. Esta ficha de evaluación se aplicó a cada mujer al final de las 4 fases del Programa, es decir, cada mujer diligenció 4 fichas.

Los resultados de estas fichas se expondrán en diferentes tablas para realizar un análisis de los datos recolectados y contrastarlos a través de una “*Matriz de validación final*”. Al relacionar las fases, con las categorías y la opinión personal de las beneficiarias en la matriz, se puede establecer si este campo de estudio logra convertirse en una herramienta de empoderamiento para mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena, identificando aquellos elementos que desde la educomunicación son necesarios para complementar y fortalecer estos procesos.

Categorías de la Educomunicación

Con el propósito de integrar todas las características y elementos de la educomunicación de los diferentes autores latinoamericanos citados en el marco teórico se presenta una tabla donde se exponen los contenidos más relevantes de cada autor y de acuerdo con los conceptos y la interpretación de estos, se proponen unas categorías que los incorporan de manera más concreta.

Debido a que en algunos casos las premisas son similares o repetitivas, es necesario validar la pertinencia de estas con respecto al objeto de estudio, que en este caso sería el Programa Cartagena Siente.

De acuerdo con lo anterior se crea una “*Matriz de validación de categorías*” donde los criterios de valoración será la incidencia de las categorías propuestas en las 4 Habilidades de la mujer Cartagena Siente, (Empoderamiento, Liderazgo, Innovación y *Networking*).

Matriz de validación de categorías							
Autor	Premisas Autor	Categoría Propuesta	Incidencia de las categorías frente a las habilidades a desarrollar en el Programa (1 menor - 5 mayor)				Total
			Empoderamiento	Liderazgo	Innovación	Networking	
Paulo Freire	-Interlocución para la participación y el aprendizaje. -Ideal para públicos aislados y con niveles de educación bajos. -Interacción y trabajo grupal motivan el pensamiento auténtico.	Diálogo alfabetizante	5	5	5	5	20
Mario Kaplún	-Potenciar a los educandos como emisores a través de estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. -Proveer canales, flujos de comunicación y redes de interlocutores, (próximos o distantes) que promuevan el intercambio de tales mensajes.	Comunicadores activos	5	5	4	4	18

Daniel Prieto	-La mediación de los contenidos, de la forma y de las prácticas de aprendizaje. -La escritura de la experiencia de aprendizaje es la evidencia real de las sensaciones generadas por las interacciones y las interlocuciones.	Historias y experiencias de aprendizaje	4	3	3	2	12
Ismael Soares	Diálogo, la reciprocidad y la comunidad frente a las nuevas tecnologías como herramienta clave para no deshumanizar la educación.	Educomunicación cooperativa	5	5	4	5	19
Roberto Aparici	- Educación en los medios y las nuevas tecnologías. Comprensión crítica de: -Procesamiento de mensajes de los medios de comunicación. -Procesamiento de los mensajes propios.	Educomunicación digital	4	4	5	4	17
Jorge Huergo	-Propiciar un bienestar colectivo a través de experiencias aterrizadas acordes a una realidad estrechamente ligada a las dinámicas del consumo, el medio ambiente y la política. -Los medios, tecnologías y los diferentes formatos, se convierten en un complemento del camino sociopolítico de la educomunicación.	El camino sociopolítico de la educomunicación	5	4	5	4	18
Ignacio Agueda	-La Educación en Medios de Comunicación pretende formar personas conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad, siendo capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación.	Educomunicación desde los medios	4	5	5	4	18

Tabla 3. Matriz de validación de categorías. Tabla de elaboración propia

De acuerdo a los valores totales obtenidos, todas las categorías cumplen con el mínimo de 11 puntos, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla de resultados de validación de categorías			
Autor	Total	Categoría Validada	Subcategorías
Paulo Freire	20	Diálogo Alfabetizante	1.Interacción y trabajo grupal para el aprendizaje y pensamiento auténtico.
Ismael Soares	19	Educomunicación cooperativa y humana	1.Uso del Diálogo, la reciprocidad, la comunidad y las nuevas tecnologías para humanizar la educación.
Mario Kaplún	18	Comunicadores activos e interactivos	1.Flujos y canales de comunicación.
Ignacio Aguaded	18		2.Experiencias aterrizadas acordes a una realidad.
Jorge Huergo	18		3.Conocedoras de los nuevos lenguajes y formatos audiovisuales para la educación y la comunicación.
Roberto Aparici	17	Educomunicación Digital	1.Uso de TIC para el aprendizaje.
Daniel Prieto	12	Historias y experiencias de aprendizaje	1.Comunicación y apropiación de la experiencia

Tabla 4. Tabla de resultados de validación de categorías de educomunicación para análisis.

Tabla de elaboración propia

Identificación de categorías de la educomunicación en las fases del Programa Cartagena Siente

A través de una serie de una Matriz de valoración se presentan los porcentajes y cifras encontrados en las *·Matrices de identificación de categorías por fase·*, números importantes para identificar cuáles fueron las fases con más o menos influencia de las categorías de educomunicación y de igual manera, conocer cuáles fueron las categorías más presentes en las fases del Programa Cartagena Siente.

Ya teniendo pleno conocimiento de las fases, sus actividades y de las categorías validadas, se tienen todos los elementos necesarios para construir la *“Matriz de identificación de categorías”*, en ella se ubicarán dos variables, las categorías validadas y también las actividades ejecutadas en cada fase, y de esa manera marcar con una x cuales están presentes y dejar en blanco las que no.

Se valorará de manera cuantitativa la presencia de las categorías en las fases haciendo un promedio de las (x) presentes sobre el total de actividades evaluadas, por ejemplo, si una de las categorías, está presente en 7 de 10 actividades (tomando el total de actividades como el 100%), entonces su porcentaje de presencia en la fase será del 70%.

Matriz de Identificación de categorías de educomunicación en la Fase de Empoderamiento del Programa Cartagena Siente			Talleres y Actividades Fase Empoderamiento								TOTAL % total presencia de cada subcategoría en las Actividades / Talleres
			Bien venido	Taller Un Encuentro Conmigo		Taller Campañas digitales contra la violencia de Género			Taller Proyectá ndome	Cierre	
				Ice Cube Card	La mujer en el espejo	De mí para mí	Clase virtual campaña digital	1,2,3 creando campaña digital	Presentación Campaña digital		
Categorías y Subcategorías de la Educomunicación	Diálogo Alfabetizante	Interacción y trabajo grupal para el aprendizaje y pensamiento auténtico.	X	X		X	X	X		X	75%
	Educomunicación cooperativa y humana	Uso del Diálogo, la reciprocidad, la comunidad y las nuevas tecnologías para humanizar la educación.	X	X		X	X	X		X	75%
	Comunicadores activos e interactivos	Flujos y canales de comunicación.	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
		Experiencias aterrizadas acordes a una realidad.	X	X	X	X	X	X	X		87.5%
		Conocedoras de los nuevos lenguajes y formatos audiovisuales para la educación y la comunicación.				X	X	X			37.5 %
	Educomunicación Digital	Uso de TIC's para el aprendizaje.				X	X	X			37.5%
	Historias y experiencias de aprendizaje	Comunicación y apropiación de la experiencia		X	X	X	X	X	X	X	100%
PROMEDIO TOTAL de la presencia de las CATEGORÍAS en las actividades/talleres de la Fase Empoderamiento											72.5%
PROMEDIO TOTAL de la presencia de las SUBCATEGORÍAS en las actividades/talleres de la Fase Empoderamiento											73.2%
PROMEDIO GLOBAL de la presencia de las CATEGORÍAS + SUBCATEGORÍAS en las actividades/talleres de la Fase Empoderamiento											72.8%

Tabla 5. Matriz de Identificación de categorías de la educomunicación en la Fase de Empoderamiento del Programa Cartagena Siente. Tabla de elaboración propia

Estas cifras serán clave a la hora de analizar los resultados frente a las fichas de evaluación aplicadas a las beneficiarias, pues se podrá verificar que las bases teóricas usadas en el programa concuerdan con la opinión de las verdaderas protagonistas del proceso, las mujeres Cartagena siente.

A partir de las matrices de identificación aplicadas a cada fase, se recolectan los porcentajes finales para tener un panoramada global del impacto de las categorías en las fases.

Tabla de impacto de categorías en las fases del Programa Cartagena Siente		Categorías de la educomunicación					% Total de presencia de las categorías en cada fase
		Diálogo Alfabetizante	Educomunicación cooperativa y humana	Comunicadores activos e interactivos	Educomunicación Digital	Historias y experiencias de aprendizaje	
Fases	Empoderamiento	75%	75%	75%	37.5%	100%	72.5%
	Formación	100%	100%	72.2%	33.3%	100%	81.1%
	Innovación y TIC	100%	100%	80%	80%	100%	92%
	Productividad	100%	100%	93.3%	40%	100%	86.6%
		93.75%	93.75%	80.1%	47.7%	100%	83.05%
		% total de presencia de cada categoría en las fases					Promedio general de categorías en las fases

Tabla 6. Tabla de impacto de categorías en las fases del Programa Cartagena Siente. Tabla de elaboración propia

El programa tiene una influencia de las categorías de la educomunicación de un 83.05% lo cual respalda no sólo la base teórica utilizada, sino también en el uso de los pilares clásicos y modernos afines al diálogo, la cooperación, la participación, el activismo, los nuevos lenguajes digitales, entre otros para empoderar 11 mujeres violentadas en contextos vulnerables.

Las otras dos categorías más fuertes fueron “Diálogo Alfabetizante” de Paulo Freire y la “Educomunicación cooperativa y humana” fundamentada en los aportes de Ismael Soares, padres de la educomunicación en Latinoamérica y que obtuvieron cada una más de un 97%.

La “Educomunicación digital” con apenas 47.7%, fue la más baja, en el caso de la iniciativa Cartagena Siente, a pesar de haber hecho uso de diapositivas, dispositivos móviles y computadores, fueron herramientas de apoyo más no fueron la base del proceso.

Lo que piensan las beneficiarias del Programa Cartagena Siente

Para lograr conocer de primera mano las percepciones, opiniones y comentarios generales que tienen las beneficiarias de cada fase del programa, se diseñó una ficha de evaluación sencilla que consta de algunas preguntas sobre sus datos personales, una pregunta abierta con espacio en blanco para que escriban libremente sobre la fase y finalmente un par de preguntas de cierre para saber si volverían o recomendarían el programa.

Para consolidar los resultados de las fichas aplicadas, se crearon unas tablas por cada fase donde se expondrán las respuestas de las preguntas abiertas y cerradas; para las preguntas abiertas, se tomarán palabras clave de las respuestas originales escritas en el formato. Con los datos recolectados se podrá determinar si su percepción frente al programa fue positiva o negativa.

Tabla de resultados de ficha de evaluación a beneficiarias de Fase Empoderamiento											
	Nelsy	Magdalena	Maria P	Karen	Kerlys	Asbely	Asminda	Yessi	Marisol	Patricia	Elianne
Opinión	Bueno Aprendim os Expresam os Libertad Ser nosotras Comida	Genial Espacios Comida Amabilidad	A gusto Compañía Aprender Compartir Amor propio comida feliz	Bueno Coord Mejorar Cada día Comida Equipo	Objetivo Crear en ti Aprender Espacios Talleres Colaborar comida	Bueno Amables Atención Escucha Buenas actividades comida	Bueno espacio comida	Bueno Comida	Bueno Charlas Video Conocer compartir comida	Feliz Satisfecha Experienci a Espacio Talleristas Organizac ión Comida	Provechoso Excelente Edificante emocionante creativo informados atención comida contenido
Participaría nuevamente?	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Recomendaría	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si	si
¿Por qué?	Te ayuda como persona	Crecimiento personal	valorarse	Bueno	Productivida d	-	-	linda Experiencia	-	Sensacion al	Productivos Edificantes

Tabla 7 Tabla de resultados de ficha de evaluación a beneficiarias de Fase Empoderamiento programa Cartagena Siente.

Cómo se puede observar, la percepción en las respuestas de las beneficiarias es positiva, las mujeres valoran los contenidos entregados, los espacios, la comida y la posibilidad de poder conectarse con otras mujeres, expresándose y sintiéndose escuchadas e importante.

En el caso de las preguntas cerradas “¿Participaría nuevamente?” y “¿Lo Recomendaría a alguien más?” las respuestas son 100% positivas, adicionalmente no hay que olvidar que ellas complementan la respuesta con una justificación a manera de opinión.

La siguiente tabla recoge la percepción general de cada beneficiaria frente a cada fase teniendo en cuenta sus fichas de validación individuales:

Tabla de percepción general de las beneficiadas frente a las fases del Programa.											
	Nelsy	Magdalena	Maria P	Karen	Kerlys	Asbely	Asminda	Yessi	Marisol	Patricia	Elianne
Empoderamiento	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo
Formación	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo
Innovación y TIC	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo
Productividad	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo	Postivo

Tabla 8. Tabla de percepción general de las fases del Programa. Tabla de elaboración propia

De acuerdo con las respuestas de las fichas, las mujeres muestran un grado de satisfacción favorable, no sólo con respecto a las actividades de cada fase del programa, si no con el programa en general, en cuanto al objeto de estudio esta percepción positiva se enruta con los resultados del impacto de las categorías de la educomunicación en cada fase de la Ruta de Empoderamiento Cartagena Siente.

Matriz de validación final

A través de la recolección de datos, la muestra y el propósito planteado en el trabajo se lograron evidenciar varios puntos clave van validando poco a poco el objetivo general planteado:

1. Los diferentes elementos de la educomunicación resumidos a través de las categorías propuestas, están presente en el 100% de las fases del Programa Cartagena Siente.
2. El 100% de las mujeres beneficiadas tiene una percepción positiva de las actividades desarrolladas en la ejecución del Programa Cartagena Siente.

De acuerdo con esto y siguiendo la línea de la metodología de investigación propuesta, es necesario ahora relacionar todos estos resultados y validar el objetivo de estudio del presente trabajo a través de la siguiente tabla:

Matriz de validación final		
Palabras destacadas de los resultados de la ficha de evaluación	Conceptos relacionados a las palabras	Categorías identificadas en las fases (C1. Diálogo Alfabetizante, C2. Educomunicación cooperativa y humana, C3. Comunicadores activos e interactivos 4. Educomunicación digital, C5. historias y experiencias de aprendizaje)
Talleres	Aprendizaje Conocimiento	C1, C2, C3, C4, C5: todas las categorías y sus elementos, promueven espacios de conocimiento y aprendizaje.
Comida	Bienestar Felicidad	C3: se relaciona con el contenido de una de sus subcategorías “experiencias aterrizadas acordes a una realidad”.
Espacios	Aulas - Comodidad Herramientas	C2, C3, C4: estas categorías están ligadas al uso de herramientas adecuadas para mejorar la experiencia de aprendizaje.
Compartir	Diálogo - interacción	C1, C2, C3, C5: estas categorías contienen palabras clave y elementos relacionados directamente con la comunicación y el trabajo colectivo.

Tabla 9. Matriz de validación final. Tabla de elaboración propia

Para construir esta tabla primero se identificaron las palabras destacadas de los resultados de la ficha de evaluación, luego relacionamos estas palabras con conceptos que permitan entender más claramente los elementos que abarca cada palabra y finalmente relacionarlo categorías de la educomunicación identificadas en las fases del programa.

Basados en estas variables, se identificaron qué categorías de la educomunicación son afines con las palabras clave extraídas de las opiniones de las fichas de evaluación. Para validar el objeto de estudio de esta investigación, al menos una de las 5 categorías de la educomunicación debe estar relacionada con los conceptos, lo cual a su vez implica un enlace directo con las palabras destacadas.

Como podemos observar, las cuatro palabras seleccionadas en las fichas de evaluación están en conexión directa con al menos una de las categorías de la educomunicación, lo cual nos lleva a inferir que la educomunicación está presente no sólo en todas las fases del programa, sino que también es la base fundamental de la satisfacción y percepción positiva que tienen las mujeres del programa.

Resultados

De acuerdo con los resultados de la investigación, destacamos algunas cifras importantes que resumen el impacto de la educomunicación encontrado en el Programa Cartagena Siente, y qué serán de gran ayuda para entender las conclusiones que se presentarán en el siguiente apartado:

- 83.05% es el porcentaje global de la presencia de las categorías de la educomunicación en las fases del Programa Cartagena Siente.
- El 100% de los talleres y actividades del programa fueron impactados por alguna de las categorías o subcategorías de la educomunicación.
- Las categorías *Diálogo alfabetizante*, *Educomunicación cooperativa y humana* e *Historias y experiencias de aprendizaje* tuvieron un impacto del 95.8% en todas las etapas del programa.
- La categoría de menos impacto en el programa fue la de *Educomunicación digital* con un 47.7%.
- El 100% de las mujeres beneficiadas tiene una percepción positiva de las actividades desarrolladas en la ejecución del Programa Cartagena Siente.

Conclusiones

Es una realidad que las mujeres están cada vez más expuestas a la violencia debido a la desinformación, la dependencia emocional y económica, baja autoestima y poco acceso a la educación, es por esto que la educomunicación se presenta como una herramienta que permite explorar y generar experiencias de aprendizaje mucho más enriquecedoras e innovadoras que promuevan el empoderamiento.

A partir de los talleres basados en la educomunicación las 11 mujeres beneficiarias lograron desarrollar habilidades y competencias de mujeres EMIRECS, entendido como unas mujeres que pueden ser “emisor y receptor y que cada usuario pueda ser y actuar

potencialmente como un medio de comunicación” (Cloutier citado en Aranda, Amalia Creus, Sánchez-Navarro (eds), 2014), motivándolas a ser prosumidoras en pro de la defensa de sus derechos y en contra de la violencia.

Como lo vimos en los resultados, la categoría de menos impacto fue la educomunicación digital y esto se debe a que los procesos de cambio social siguen arraigados a metodologías de aprendizaje en torno “al libro de texto, de testimonios escritos y monólogos docentes” mientras que la “cultura popular de esta segunda década del siglo XXI permite la participación individual y colectiva y está ligada a los principios de la conectividad” (Aparici, 2011), a pesar de esto, en la ejecución se evidenció que muchas de ellas no cuentan con los recursos digitales para hacerlo, la falta de celulares o internet limita el uso de estas herramientas fuera de los entornos de aprendizaje.

Con respecto a la percepción de las beneficiarias frente al programa y sus diferentes fases, se evidenció que fue una oportunidad única para ser ellas mismas, aprender, empoderarse y ser más productivas, con una aceptación del 100%, y con comentarios como “este programa me cambió la vida” se percibe una enorme necesidad de las mujeres víctimas por dialogar y expresarse sin limitaciones.

La liberación y el diálogo -elementos clave de la educomunicación- son fundamentales especialmente si hablamos procesos con mujeres, sobre todo de aquellas que no han contado con espacios académicos dotados de herramientas, papelería y tecnologías de la información que por estos días saturan los procesos orgánicos que se deben dar en la educomunicación.

Teniendo en cuenta el marco teórico, la investigación, los resultados y las conclusiones no queda duda que la educación para la comunicación es un campo de estudio fundamental para apoyar el proceso de construcción, ejecución y análisis de iniciativas de cambio social para el empoderamiento de las mujeres víctimas de la violencia de género ya sea en Cartagena de Indias o en otra zona del país o del mundo.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

- La investigación se ve limitada debido a la poca información que hay sobre la educomunicación con respecto a la violencia de género.
- Al ser mujeres en condiciones de pobreza y por ser madres cabeza de familia sus preocupaciones diarias pueden afectar la concentración durante las fases.
- En una ejecución futura y de acuerdo a esta experiencia es pertinente estandarizar el perfil de las mujeres a uno que sea de la misma zona, con un nivel de escolarización mínimo de bachillerato y con celular básico, para de esta manera garantizar mujeres más conectadas e independientes con las cuales podamos mantener flujos de comunicación constantes y un uso más adecuado de las herramientas.
- Una línea de investigación y ejecución futura será crear un entorno virtual para el aprendizaje a través del cual se expondrán contenidos de las 4 fases de la ruta, cumpliendo un papel fundamental de la integración de estas mujeres a la vida social, al uso de las tecnologías y a la generación de contenidos.

Referencias

Aguaded, I. (1995). La educación para la Comunicación: la enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. Recuperado de: <https://bit.ly/3426kfl>

Aparici, R. (Coord.) (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa, Barcelona

Aparici, R. (2011). Principios Pedagógicos y Comunicacionales de la Educación 2.0.. Revista Digital “*La Educ@ción*” Num. 145. Recuperado de:
http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf

arbero, J. (1991). El tejido comunicativo de la democracia. Revista Telos, Núm. 27. Madrid.

Barbas Coslado, Á. (2012). “Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado” Foro de Educación, vol. 10, núm. 14, 2012, pp. 157-175 Fahren

House Cabrerizos, España. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>

Cartagena Siente (2019). Programa Cartagena Siente: Ruta Empoderamiento socioeconómico para mujeres víctimas de violencia de género en Cartagena de Indias.

Recuperado de: <https://independent.academia.edu/lauramarcelaforeroguerrero>

Centro de Observación y Seguimiento a la Delincuencia Local Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias (COSED) (2017). *Balance Estadístico de las principales expresiones de la violencia contra la mujer 2017*. Recuperado de:

<https://www.cosed.org/portal/wp-content/uploads/2017/09/COSED-MUJERES-31-08-17.pdf>

Chacartegui, C. (2014). El trabajo de las mujeres en América Latina a la luz del concepto de trabajo decente de la OIT. El paper de la Universitat Pompeu Fabra.

Barcelona, Girona, Lleida, Tarragona P. 11-41. Recuperado de:

<http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/view/127/111/262-1>.

Cisterna, F (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa. Universidad del Bío-Bío. Chile.

Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, (30), 194-207.

Fedorov, A. (2011). Breve repaso histórico Alfabetización mediática en el mundo.

Revista Infoamérica: Iberoamerican Communication Review, N°. 5, 2011, 7 - 23.

Recuperado de: <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.

Siglo XXI. Buenos Aires. Recuperado de:

<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/124/Extensi%3%b3n%20o%20comunicaci%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2013). Metodología De La Investigación (6 Ed.). McGraw-hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hincapié, L. (2012). Estrategias para rastrear, ordenar y analizar fuentes. Universidad de Antioquia. Antioquia, Colombia. Recuperado de: shorturl.at/knxGX

Huergo, J. (editor) (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, Capítulo 1 “Comunicación y Educación: Aproximaciones”*. Recuperado de: <https://culturacomunicacionyeducacionlaprida.files.wordpress.com/2013/05/huergo-educacion-y-comunicacion-renovada.pdf>

Indicadores del Observatorio de Igualdad de género de América Latina y el Caribe (OIG) de la (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). Recuperado de: <http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idAplicacion=11&idioma=e>

Kaplún, M. (1985) “El Comunicador Popular”. Colección Intiyan. Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42037.pdf>

Kaplún, M. (1998): Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid.

Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación N.º 135: Ecuador. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.unsj.edu.ar/unsjVirtual/gabinetecomputacionFAUD/wp-content/uploads/2018/08/PrietoCastillo-2017.pdf>

El problema epistemológico de las *fake news*

Miguel Palomo García

Francisco José García Moro

Walter Federico Gadea Aiello

- ESPAÑA -

Introducción

Mientras que los protagonistas del proceso educativo deben ser los receptores de esta educación, la causa que permite este proceso tenga lugar es doble. Por un lado, hablamos de factores internos, como por ejemplo la propia motivación de estos receptores del fenómeno educativo; y, por otro, de factores externos a ellos. Dentro de estos factores externos encontramos a los progenitores o tutores del alumnado, primeramente, seguidos de las instituciones que les permiten conseguir y desarrollar el proceso educativo. Hay, sin embargo, un tercer factor externo que ha sido ampliamente investigado, que es el papel de la sociedad que rodea a los discentes en diferentes países (Larroulet, 2015).

Aunque el papel de los progenitores y de las instituciones en el proceso educativo es directo, la sociedad, por su parte, ejerce una influencia a veces directa y en otras ocasiones indirecta. Hablamos del papel directo de la sociedad cuando de ella emanan las leyes o las reformas educativas que permiten que el proceso educativo tenga lugar y sea ejercido de un modo o de otro. En cuanto al papel indirecto que posee, nos referimos a la existencia de una serie de pensamientos o cosmovisión que la sociedad posee y que emite valoraciones filosóficas sobre todo tipo de cuestiones a los miembros que forman parte de esta sociedad. Un ejemplo de este tipo de cosmovisiones que contienen principios filosóficos y valores de todo tipo es la defensa de la Declaración de los Derechos Humanos. Si ponemos como ejemplo a las sociedades occidentales y democráticas

contemporáneas, como puede ser la española, la defensa de los Derechos Humanos es ampliamente aceptada por sus ciudadanos, que a su vez han permitido que este asunto entre a formar parte del currículo educativo de cada una de las regiones o comunidades autónomas de las que está formado el estado. La afortunada defensa de esta idea formará parte, por tanto, de la cosmovisión que adquirirá el discente una vez reciba la educación pertinente, de nuevo facilitada por instituciones y por progenitores o tutores.

Hemos puesto un ejemplo de un fenómeno deseable (la defensa de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), pero, ¿existen del mismo modo influencias negativas indirectas por parte de este ámbito social? Sería ingenuo responder negativamente, pues toda sociedad mantiene en su interior influencias de diversa naturaleza y aspectos tanto positivos como negativos. Es, precisamente, un fenómeno novedoso del siglo XXI el que parece llamado a cambiar para siempre la educación en los países democráticos y que se engloba dentro de los aspectos negativos: la utilización consciente de la tecnología digital para modificar, de un modo indirecto, la ideología de la sociedad, lo que a su vez ocasiona una modificación de la cosmovisión o de ciertos valores filosóficos y epistemológicos de los protagonistas del proceso educativo. En este trabajo nos proponemos presentar de qué modo está teniendo lugar este fenómeno, por qué ha llegado a ocurrir y qué consecuencias posee.

Si hablamos de la incidencia de la sociedad en la educación de los discentes en nuestro siglo, no hay duda de que debemos señalar la enorme relevancia de las tecnologías de la información. Hoy en día, no hay proceso educativo que, de un modo u otro, y una vez superada la primera fase educativa referida a los primeros años de vida del alumnado, no pase por el filtro de la red de redes: internet. Ya sea porque es la herramienta principal del profesorado para buscar información sobre asuntos a impartir en clase, porque los autores de obras especializadas que con consultadas por el profesorado han formado sus ideas en el tercer entorno, porque internet se ha convertido en la referencia principal para contrastar ideas o hechos (incluyendo los más básicos, impartidos por el profesorado a los alumnos de más corta edad), o por el uso directo de esta herramienta en clase, todo proceso educativo encuentra su paso por las tecnologías de la información y la comunicación. Esto, que en principio no parece tener mayor relevancia, acaba marcando fuertemente el proceso educativo, así como el presente y el futuro de la sociedad.

El fenómeno de la educación, por tanto, y de diferentes modos, tiene lugar principal y eminentemente en las redes, en el tercer entorno: término creado por Javier Echeverría para denominar al fenómeno que tiene lugar en las redes, un mundo ontológicamente distinto según las formas de organización de la sociedad: basada en la naturaleza (primer entorno), en la urbe (segundo entorno), y en las tecnologías de la información y la comunicación (Echeverría, 1999). Es por ello que podemos comprobar lo siguiente: que escenificado este tercer entorno primordialmente en lo que conocemos por internet, se convierte éste en el lugar de referencia para los hechos, teorías, pensamientos e incluso para comprobación, difusión y formación o moldeamiento de la cosmovisión social, es decir, del pensamiento imperante en el subconsciente popular, que a su vez define la actuación en el mundo de cada ciudadano y sus impulsos ideológicos.

Del mismo modo, nos gustaría defender que es a través del filtro de las tecnologías de la comunicación y de la información como se ha formado una nueva filosofía de la historia, es decir, cómo se comprenden los hechos pasados desde la cosmovisión social existente. Creo que esta idea se comprenderá mejor una vez queden explicados los diferentes agentes que participan en la formación de esta cosmovisión social

El tercer entorno, al tratarse de una organización social basada en la tecnología de la información, en lugar de estar basada en aspectos físicos de la realidad (como lo eran la naturaleza y la urbe en el primer y tercer entorno), permite una volatilidad respecto a la información que nunca se había dado que genera una serie de problemas no existentes anteriormente:

El uso de ese nuevo conocimiento y la nueva realidad artificial generan nuevos problemas para la comunicación relacionados con temas cruciales, como privacidad, seguridad, fiabilidad en la información, el derecho al olvido, o el derecho a la propia imagen (Arrojo, 2019: 189).

Esta volatilidad de información y de contenidos la encontramos ejemplificada en la facilidad por la cual se puede modificar la información. Cualquier información presente en una web o libro electrónico en la red puede ser modificada casi instantáneamente por sus creadores, sin que podamos percatarnos, a pesar de que existan algunas webs dedicadas a mantener el historial de cambios de las webs más importantes y conocidas.

Esto contrasta con la dificultad de modificar una información presente en un libro físico, la cual roza lo imposible. Y aunque todavía manejemos información presente en formatos físicos, el porcentaje de utilización de medios físicos y tradicionales cae continuamente en favor de los medios digitales, especialmente en las nuevas generaciones (Montoya et al, 2019: 260). Es este solamente un ejemplo de la volatilidad de la información presente en las redes, que no se puede obviar si tenemos en cuenta el esencial papel que hoy día posee internet en el proceso educativo de los discentes

La volatilidad de la información presente en las tecnologías de la información y la comunicación es utilizada, a su vez, por las grandes corporaciones que dirigen las herramientas más conocidas para difundir información en las redes (como Facebook, Alphabet y otros). Y, seguidamente, por lo que denominamos “grupos de expansión ideológica”, noción con la que nos referimos a entidades como partidos políticos, *think tanks*, laboratorios de ideas, fundaciones, o sociedades que poseen el claro interés de transmitir una ideología concreta a ciertos sujetos receptores, como puede ser, por ejemplo, plantar en éstos ideas racistas o xenófobas con el consiguiente interés de producir una radicalización y traducirla en futuros votos dentro de los procesos democráticos en países contemporáneos.

Por un lado, las grandes corporaciones han encontrado en la expansión de información generada por los usuarios su principal subsistencia. Mientras que otros negocios tradicionales necesitan generar información para atraer a clientes y mantener ciertos ingresos económicos a través de anunciantes (como por ejemplo pueden ser el caso de revistas semanales o periódicos informativos), el negocio de estas grandes corporaciones se ha basado principalmente en facilitar herramientas de compartición de informaciones generadas por los mismos usuarios o de informaciones ajenas pero compartidas por los usuarios (como es el caso de Facebook o Twitter); o, por otro lado, la clasificación de contenidos según ciertos órdenes que difieren según cada usuario de los contenidos presentes en la web (como el buscador de contenidos de Alphabet, empresa matriz de Google).

Los grupos de expansión ideológica han encontrado su mina de oro en la forma en la que las grandes corporaciones han creado e ido modificando sus herramientas, pues les permiten compartir sus ideologías masivamente a un coste muy bajo. Y, sobre todo,

manteniendo la idea de veracidad en sus contenidos, algo muy difícil en la era anterior a las tecnologías de la información y de la comunicación, cuando los ciudadanos eran informados a través de medios tradicionales que eran entendidos como “expertos” en ciertas materias (periodistas, médicos, economistas, analistas políticos y otros). Y, por su parte, las corporaciones han encontrado en estos grupos de expansión ideológica una forma sencilla de hacer dinero: los elementos informativos que generan estos grupos (que pueden utilizar perfiles falsos o grupos comunitarios dentro de estas redes) generan un *engagement* difícil de replicar si no fuese por la naturaleza del contenido de estos elementos.

Por ello, ambas partes (corporaciones y grupos de expansión ideológica) ganan en este fenómeno. Pero, ¿a qué coste para el fenómeno educativo en las democracias contemporáneas?

El fenómeno de las noticias falsas en la educación

Para comprender la incidencia que este fenómeno está teniendo en los procesos educativos primero debemos señalar, dentro del estado de la cuestión con respecto a las tecnologías de la información y comunicación que hemos señalado en el apartado anterior, cuál es la herramienta de la que se valen los grupos de expansión ideológica y que las grandes corporaciones permiten que se utilicen como principales elementos informativos.

Esta herramienta, además, no solamente ha sido la más expandida entre dichos grupos, sino que además ha obtenido una fama considerable en los últimos años en los medios tradicionales, así como en los mismos medios digitales. Me refiero a la creación y difusión de noticias falsas o *fake news*

Podemos definir las noticias falsas como una serie de elementos informativos elaborados con la intención directa de modificar la visión política, ideológica o ambas a la vez, del sujeto receptor de dicho elemento informativo. La naturaleza de estos elementos informativos es viral (Daejin et al, 2020), es decir, que toman mayor fuerza y veracidad una vez se expanden por las redes y, eventualmente, a los medios tradicionales. Es por ello que, aunque nacen y se distribuyen por las redes sociales presentes en las redes de la

información, no se encuentran necesariamente atadas a este entorno digital, pudiendo dar el salto a los medios tradicionales y jugando su papel igualmente en ese entorno. A pesar de ello, el fenómeno actual de las noticias falsas sí encuentra su origen y fundamento en los medios digitales, ya que sin ellos no se podría alcanzar el objetivo principal de desinformación, o al menos no con la rapidez necesaria (Iosifidis y Nicoli, 2020)

Respecto a la finalidad de las noticias falsas, una vez señalada la idea primordial que se encuentra en el origen de estos elementos informativos, es menester profundizar en ella. El cambio de ideología o de visión política del sujeto receptor está enfocado principalmente en la radicalización de éste en una ideología concreta. La radicalización, entendiendo por ésta el posicionamiento ideológico extremo de un sujeto, es necesaria para que la mera transmisión de elementos informativos derive posteriormente en la acción por parte del sujeto. La mayor parte de esta acción por parte del sujeto receptor se concentra en la consecución de votos para partidos políticos o para conseguir algún cambio de calado social o político (Rodríguez-Fernández, 2019). Sin embargo, esta acción, en ciertos sujetos, puede derivar incluso en la violencia extrema, tal y como muestran los casos de radicalización exprés en el terrorismo islámico (Caballero, 2018). Sin embargo, lo habitual es que esta radicalización no fragüe en violencia en el gran porcentaje de sujetos receptores.

El proceso de radicalización, una vez el sujeto ha consumido una cantidad ingente de elementos informativos falsos, no solamente ocasiona el giro ideológico del sujeto, sino que ocasiona un efecto campana, facilitado por la forma en la que funcionan las redes sociales (Daejin et al, 2020), que impide que el sujeto llegue a conocer información que ponga en duda los elementos informativos falsos, o incluso permita reconocer la veracidad de hechos o información que claramente contradiga la información falsa, pudiendo llegar a otorgar, paradójicamente, la etiqueta de “noticias falsas” a informaciones contrastadas por medios de calidad. Incluso es posible que el sujeto receptor sea consciente de que ciertos elementos informativos que recibe y que, a su vez, difunde, no son veraces en su totalidad, pero defienda la adecuación del elemento informativo falso en pos de la idea que se transmite con éste, algo que podrá corroborar cualquier usuario de estas redes. El fenómeno del que hablamos supera con creces el creerse una mentira: es defender la mentira aún sabiendo que lo es, con la finalidad de

defender una idea o una ideología que se encuentra basada en elementos informativos cuya veracidad es claramente dudosa.

El ámbito educativo no se encuentra exento de la influencia de los elementos informativos falsos. ¿Qué hacer cuando un docente se encuentra imbuido en una vorágine de elementos informativos falsos? ¿Qué consecuencias tiene si no solamente un docente aislado, sino un porcentaje importante de docentes dentro de un mismo centro educativo, han sido radicalizados a través de las noticias falsas? ¿Sería deseable monitorizar la presencia digital de un docente con la finalidad de detectar posibles radicalizaciones? ¿Qué soluciones podemos encontrar a un fenómeno tan nuevo y de naturaleza tan volátil? ¿Hay alguna manera de salvaguardar a los discentes de estos fenómenos tan nocivos con la finalidad de salvaguardar los valores de paz y convivencia en las sociedades democráticas? En definitiva, ¿cómo podemos asegurar que el proceso educativo sea de calidad para los discentes?

El enfoque de este texto no busca responder a estas cuestiones, ya que presentar propuestas a ellas requiere de un trabajo adicional que supera actualmente las posibilidades de este espacio. Sin embargo, es necesario señalar esta problemática dentro de la investigación educativa para enfrentarnos a los problemas que ya se encuentran los discentes en las aulas, y fuera de ellas, en nuestro tiempo.

Aspectos filosóficos modificados por el fenómeno de las noticias falsas

Aunque la incidencia más clara y evidente sea de calado político y social, creemos que la más importante posee un fuerte calado filosófico, pues la creación, recepción y difusión de noticias falsas implica una modificación de la cosmovisión social, de los valores de los sujetos receptores y, por último, de las categorías epistemológicas que el sujeto utiliza para valorar la veracidad de los elementos informativos y de los hechos. A ello dedicamos este apartado.

Las noticias falsas o *fake news* han sido protagonistas de todo tipo de debates en los últimos años. Su expansión a través de las redes sociales ha conseguido influenciar procesos democráticos como votaciones presidenciales en todo el mundo (Juanes Peces,

2019), radicalizar la ideología de los receptores (Fisher y Taub, 2019) o incluso que diferentes grupos de ciudadanos ejerzan la violencia sobre otros (Corera, 2019)

Creo evidente que hay una intención clara detrás de la creación de noticias falsas y de distintos portales de internet cuya única razón de existencia es albergar y posibilitar la difusión de estas noticias falsas. La intención inmediata es la influencia política y social de un modo directo ante casos concretos (como, por ejemplo, la existencia de unas elecciones presidenciales próximas). Este uso de las redes de la información supone un problema grave para las sociedades democráticas, ya que podría entenderse la introducción de estos elementos informativos como un tipo de caballo de Troya para las democracias representativas, que permiten modificar y radicalizar ideologías, además de llamar a la acción ciudadana en casos extremos (como los casos en los que ciertos ciudadanos acaban ejerciendo violencia), en una cantidad de tiempo muy breve.

Sin embargo, esta incidencia directa que poseen las noticias falsas ante casos concretos conlleva una incidencia indirecta que es ocasionada por la utilización masiva e indiscriminada de las noticias falsas. Esta incidencia indirecta no se realiza en el ámbito político o social de los receptores, sino en el ámbito filosófico. La exposición repetida a *fake news* ocasiona un tipo de confusión epistemológica que, hasta donde sabemos, nunca había tenido lugar en la historia de la humanidad debido a las especiales características de las tecnologías de la información y de la comunicación, que se identifican no sólo en la rapidez y la volatilidad de sus contenidos, sino también en la naturaleza ontológica del medio en el que se presentan (el tercer entorno).

Este fenómeno al que llamamos confusión epistemológica podría definirse como la difuminación de las fronteras de las condiciones de veracidad de un elemento informativo o de un hecho concreto. Cuando un sujeto se encuentra sometido a la recepción masiva de elementos informativos falsos (noticias falsas en este caso), se acaban modificando la ideología y la cosmovisión de la persona. Se sabe, por ejemplo, que moderadores del contenido marcado como inapropiado de algunas redes sociales, que por la naturaleza de sus empleos están expuestos a un continuo contenido extremo, acaban acogiendo esas visiones radicalizadas de la sociedad y de la realidad en su conjunto (por ejemplo, moderadores de redes sociales que acaban adquiriendo ideas antisemitas o xenófobas) (Newton, 2019). Si esto ocurre a los moderadores, es claro que está ocurriendo a todo tipo

de receptores que consumen masivamente elementos informativos susceptibles de ser falsos o radicalizados. Esto, además, es acrecentado debido a la naturaleza de las redes sociales creadas y mantenidas por las grandes corporaciones, que premian el efecto campana a en la difusión de elementos informativos: es decir, que fomentan que un sujeto que consuma elementos informativos de una naturaleza o ideología determinada, no salga de esa ideología, sino que se mantenga consumiendo ese mismo tipo de elementos informativos, creando un *engagement* del receptor con respecto a ese tipo de elementos informativos y fomentando que se mantenga consumiéndolos. El efecto campana, además, ocasiona que el receptor impida reconocer que pueda existir otro tipo de información *veraz* fuera de dicha campana, tal y como hemos señalado anteriormente.

Por tanto, las condiciones de veracidad de un elemento informativo cambian radicalmente. Antes de la utilización de las redes sociales y del uso de la difusión de noticias falsas, las condiciones de veracidad estaban basadas, principalmente, en la confianza en instituciones y personas con autoridad dentro de diferentes campos de la sociedad. Sin embargo, tras este fenómeno, el sujeto maneja un campo de recepción acotado, que se ajusta a aquello que se encuentra dentro de su campana.

Es, quizá, este punto el más relevante. Que el efecto campana, junto con la confusión epistemológica existente en el sujeto, ocasionan un cambio en toda condición de veracidad de un hecho. Esto significa que no solamente deben pasar por el filtro de la campana los elementos informativos actuales, sino también los que hablan sobre el futuro y, además, aquellos que tratan del pasado. Es por ello que la realidad, tal y como la entendemos, se encuentra también difuminada de dos modos distintos: histórico y filosófico. El primero hace referencia a de qué modo este fenómeno fomenta y facilita un revisionismo por un lado de los hechos, pero también de las ideas defendidas en el pasado, con la finalidad de defender una ideología concreta. El segundo posee, a su vez, tres partes distintas: hace referencia a las condiciones de veracidad de un hecho, tal y como hemos señalado; también a los valores éticos y principios de acción en el mundo; y, por último, a la misma visión sobre la naturaleza de los seres humanos, poseyendo por tanto un marcado carácter antropológico.

De este modo, al cambiar las condiciones de veracidad a la hora de juzgar un elemento informativo, se modifica igualmente la percepción de la realidad que el sujeto posee. Las

condiciones de veracidad de un elemento informativo ofrecen un marco de juicio que afecta del mismo modo a las condiciones de veracidad de los hechos mismos que, en otro contexto, se habrían tomado como evidentes.

Es por ello que, en definitiva, como resultado de este fenómeno, la realidad como tal es un objeto que se presenta difuminado en nuestro tiempo. La frontera entre la verdad y la mentira ha sido borrada, y los elementos que deben estar en un lado u otro (es decir, que son verdaderos o falsos) pueden pasar fácilmente de un lugar a otro, de la verdad a la mentira y viceversa.

Dicho de otro modo, aspectos que pertenecen al orden natural y al orden ciudadano acaban sometidos a los contenidos encontrados en el ámbito digital. Por ello, podría decirse que el primer y segundo entorno acabarían sometidos, en cuanto a su veracidad y en cuanto a la forma de juzgarlos, al tercer entorno, convirtiéndose éste en el fundamento de la sociedad contemporánea y en la raíz que permite la proliferación de una cosmovisión social común, en este caso determinada por el fenómeno de las *fake news*.

Por tanto, se modifica las condiciones de veracidad de un hecho, la interpretación de los hechos y la cosmovisión social que posee la gente. ¿En qué se traduce esto? En que el ser humano, pasado por este tamiz, es totalmente diferente al anterior. Al poseer un pensamiento fundamentado por la recepción y difusión de elementos informativos falsos, este sujeto modificará su *theoria* y, en consecuencia, su *praxis*, según los vaivenes de los contenidos de estos elementos informativos. No hay, por supuesto, ningún cambio cuantitativo en cuando al ser humano tras este fenómeno, pero sí en su aspecto cualitativo. En ese sentido, el sujeto receptor es simplemente el mismo sujeto existente con anterioridad al uso masivo de las redes de la comunicación y la información, sólo que ahora, al carecer de capacidad para poseer un pensamiento crítico adecuado debido a que se deja llevar por las fuerzas sociales y ideológicas que se le presentan en su entorno (en este caso el digital), se encuentra modificado totalmente respecto a ideología, valores y cosmovisión. Aunque hablamos del mismo sujeto, este fenómeno es especial de la era en la que nos encontramos: es un fenómeno nuevo y desconocido, que puede traer resultados, para bien o para mal, del mismo modo, nuevos y desconocidos.

Conclusiones

El fenómeno educativo en el siglo XXI tiene lugar, de modo principal, en lo que Echeverría ha llamado “tercer entorno”, lo cual permite que la información utilizada para formar a los discentes esté marcada por una volatilidad no existente anteriormente. Esto determina el fenómeno educativo, ya que grandes corporaciones y grupos de expansión ideológicas se valen de esta volatilidad para difundir elementos informativos que permiten cambiar la ideología de los sujetos receptores o incluso de radicalizarlos.

La herramienta principal utilizada para conseguir esto son las llamadas *fake news* o noticias falsas. Con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente de las redes sociales, éstas han conseguido influir a gran porcentaje de la sociedad, radicalizando la ideología de multitud de sujetos receptores de estas noticias falsas. En este trabajo, por ello, nos preguntamos de qué modo este fenómeno puede llegar a afectar el proceso educativo, cuando los docentes son, al igual que el resto de ciudadanos, susceptibles de ser radicalizados.

Este fenómeno ha llegado a tener tal calado en las sociedades contemporáneas, que defendemos que su incidencia no llega a estar presente solamente en aspectos políticos y económicos de la sociedad, sino también en la cosmovisión, en los valores éticos y en la epistemología de las sociedades democráticas, lo cual puede suponer una fuerte influencia negativa en el proceso educativo del alumnado.

El estado de la cuestión respecto a esta utilización de las nuevas tecnologías en la educación de la mayoría de países democráticos puede llegar a ser trágico. Habitualmente se habla de la utilidad práctica de las tecnologías de la comunicación y la información para ayudar a mejorar el proceso educativo (Sacristán, 2018), algo que no puede negarse que estas herramientas poseen, como por ejemplo puede ser la rapidez o la inclusión. Sin embargo, los efectos negativos que la utilización de estas tecnologías posee en la sociedad y, concretamente, en la educación eran imprevisibles en su totalidad, y del mismo modo que en este texto presentamos como ejemplo uno de los problemas principales, creemos que la imprevisibilidad de los avances tecnológicos de la sociedad y de los usos que la sociedad hará de ellos ocasionará que la incidencia en la educación de los ciudadanos sea igualmente imprevisible en el futuro.

El problema, lejos de parecer que posea una solución factible a corto o medio plazo, puede agravarse en el futuro. De fenómenos que podríamos denominar simples como la difusión de elementos informativos falsos pasamos a fenómenos más complejos, como los llamados *deepfakes*, los cuales se tratan de vídeos modificados mediante algoritmos que permiten falsificar no solamente información escrita, sino también imágenes en movimiento y sonido, de modo que consiste en una evolución, lógica por otro lado, de los elementos informativos falsos.

La investigación educativa debe tratar estas cuestiones no como ajenas a este ámbito, sino como constitutivas a la espina dorsal del proceso educativo, el cual debe presentarse firmemente fundamentado en la utilización de información verdadera. Si ésta pierde toda veracidad posible, el proceso educativo es abortado. Todo ello conlleva no solamente la imposibilidad de otorgar una educación de calidad, sino que esa educación que el sujeto requiere puede llegar a ser otorgada por otros actores con finalidades claramente ideológicas o políticas (los creadores y primeros difusores de los elementos informativos falsos), lo cual sólo puede augurar un futuro no deseable para las sociedades democráticas en todos sus estratos posibles.

En este sentido, el futuro de la educación parece marcada por una neblina que necesitará ser eliminada, de algún modo, si queremos asegurar una educación de calidad para los discentes del presente y del futuro

Referencias

Arrojo, M. J. (2019). Valores éticos y cambio tecnológico en la comunicación audiovisual: de la ciencia a la tecnología. *Palabra Clave* 22(1), 171-203.

Caballero, Chema (19 de noviembre de 2018). Redes sociales y terrorismo en África. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/11/09/africa_no_es_un_pais/1541757046_044646.html

Corera, Gordon (8 de julio de 2019). Is there a growing far-right threat online?. *BBC News*. Recuperado de https://www.bbc.com/news/world-europe-48830980?intlink_from_url=https://www.bbc.com/news/topics/c966094wvmqt/christchurch-mosque-shootings&link_location=live-reporting-story

- Daejin, C., Selin, C., Hyunchul, O., Han, J., & Kwon Ted “Taekyoung” (2020). Rumor propagation is amplified by echo chambers in social media. *Scientific Reports (Nature Publisher Group)*, 10(1).
- D’Ancona, Matthew (2018). *Post-Truth: The New War on Truth and How to Fight Back*. Londres: Ebury Press.
- Echeverría, Javier (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Fisher, Max y Taub, Amanda (11 de agosto de 2019). How Youtube Radicalized Brazil. *New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2019/08/11/world/americas/youtube-brazil.html>
- Juanes Peces, Ángel (9 de marzo de 2019). *Noticias falsas, ataque al corazón democrático*. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/opinion/2019/03/09/5c825aebfdddf7208b46ba.html>
- Iosifidis, P., y Nicoli, N. (2020). The battle to end fake news: A qualitative content analysis of Facebook announcements on how it combats disinformation. *International Communication Gazette*, 82(1), 60–81.
- Larroulet, Cristián (2015). *La educación en la encrucijada: ¿Estado docente o sociedad docente?*. Santiago: Ril Editores.
- Montoya, D. C. B., Zúñiga, M., Elena Godoy, Vargas, J. F. A., Ortega, V. A. I., y Jouvín, S., F. Ponce (2019). La comunicación desde la perspectiva de los millennials: Usos, arquetipos y emociones en el consumo de medios. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologias De Informação*, E20, 253-266.
- Newton, Casey (25 de febrero de 2019). The Trauma Floor: The secret lives of Facebook moderators in America. *The Verge*. Recuperado de <https://www.theverge.com/2019/2/25/18229714/cognizant-facebook-content-moderator-interviews-trauma-working-conditions-arizona>

Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación y comunicación organizacional: Estudio sobre el impacto de las fake news. *Revista Latina De Comunicación Social*, (74), 1714-1728.

Sacristán, Ana (2018). *Sociedad digital, tecnología y educación*. Madrid: UNED.

La participación de estudiantes con discapacidad

Gustavo García

-ARGENTINA-

Acerca de la accesibilidad

El texto que se presenta se sustenta en la idea de realizar una aproximación reflexiva analítica acerca de la situación educativa con respecto al derecho humano a una educación inclusiva que permita la participación real de las personas con discapacidad.

Ante datos surgidos de distintas estadísticas elaboradas por organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (O.M.S., 2011:5-8), que estiman que aproximadamente el 15% de la población mundial padece algún tipo de discapacidad; se configura un escenario que hace pensar acerca de la cantidad de personas que encuentran dificultades al momento de su participación real en los distintos ciclos del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta los estudios superiores.

En relación a las instituciones y a la cuestión de la accesibilidad, normas legales y realidades institucionales, es necesario en primer lugar destacar la Convención del año 2006 (O.N.U., 2006), que reconoce, en el Inciso V de su Preámbulo: *“la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”*.

En la escena universal de los Derechos Humanos, la educación debe repensar sus prácticas de enseñanza y sus infraestructuras edilicias con el sentido de que todas las personas puedan disfrutar del derecho a estudiar, con independencia de sus características personales.

La educación es un derecho al que debe poder acceder el conjunto de la población, sin restricciones, discriminación e impedimentos de cualquier índole y para ello también requiere del desarrollo de estrategias de promoción, información y difusión de un conjunto de aspectos sustanciales facilitadores de su concreción.

Sin embargo, se observan aún las deficiencias que presentan algunos edificios educativos donde se dictan distintos estudios, los cuales presentan una arquitectura con algunos aspectos obstaculizadores para las personas con problemas de movilidad; por ejemplo:

- la presencia de escalinatas,
- desniveles en los pasillos,
- aulas con poco espacio entre pupitres,
- espacios formativos con puertas no adaptadas

Estos obstáculos promueven situaciones de complicada resolución incumpliendo con un concepto fundamental, como es el del diseño universal.

Por definición de la Convención (O.N.U., 2006:5):

“por diseño universal, se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado (concepto de inclusión). El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. Las nuevas edificaciones respetan tales exigencias, los edificios antiguos eran proyectados para una población ideal, sin problemas. Por otro lado, por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”

En este marco, emergen una serie de cuestiones a considerar. Una de ellas es el tipo de deficiencia que porta la persona y que le genera la situación de discapacidad en relación

con el entorno. Si la problemática es de índole físico motor, la principal cuestión radicarán en la accesibilidad de la persona a la institución.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires de la República Argentina, la ley N°10.592, establece un régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas (así la denominación del momento), determinando que el Estado provincial asegurará los servicios de atención médica, educativa y de seguridad social a los discapacitados en imposibilidad de obtenerlos.

La norma mencionada establece en el Artículo 1°, que:

“(…) asimismo, brindará los beneficios y estímulos que permitan neutralizar su discapacidad, teniendo en cuenta la situación psico-física, económica y social, y procurará eliminar las desventajas que impidan una adecuada integración familiar, social, cultural, económica, educacional y laboral”.

El Artículo N°24, explicita: “Todo edificio de uso público, sea su propiedad pública o privada, existente o a proyectarse en el futuro deberá ser completa y fácilmente accesible a personas con movilidad reducida, contemplando no sólo el ingreso al mismo, sino también, el uso de los espacios comunes y de circulación interna e instalación de servicios sanitarios, que posibiliten la vida de relación de dichas personas”.

La accesibilidad al edificio educativo deberá contemplar además la existencia de estacionamientos reservados y correctamente señalizados para los vehículos acreditados para el transporte de las personas con movilidad reducida, teniendo que encontrarse cercanos a los respectivos accesos al interior del edificio, y, por supuesto, desprovistos de barreras arquitectónicas.

Igualmente, los espacios de circulación horizontal deberán permitir el desplazamiento y maniobra de las personas con discapacidad al igual que la comunicación vertical que deberá permitirlo mediante elementos constructivos o mecánicos.

La norma también menciona en el Artículo 24°, que, en cuanto a los edificios destinados a espectáculos, los mismos deberán tener zonas reservadas. Deberán estar señalizadas y adaptadas al uso por personas con sillas de ruedas, y tendrán que contar con un símbolo indicativo de tal hecho, cuando garanticen plenamente las condiciones de accesibilidad.

Para el caso de aquellas instalaciones edilicias que cuenten con sistemas de alarma, es obligatorio que adopten mecanismos o dispositivos que permitan (en el caso de ser activados), su percepción por parte de personas con diversas capacidades sensoriales, tanto auditivas como visuales.

Cuando hay una obra nueva de pavimentación, será obligatoria la construcción de cordones accesibles que faciliten a las personas con discapacidad el ascenso y descenso de las aceras en los lugares destinados para el respectivo cruce peatonal.

Por otro lado, la Ley N° 24.314, que es la presentación del Plan Nacional de Accesibilidad (ampliatoria de la Ley N° 22.431), explica

“que el mismo es un marco estratégico para promover y dar coherencia a las acciones que las Gestiones de Gobierno conjuntamente con otras administraciones y entidades públicas o privadas han de realizar con el objetivo común de suprimir barreras e implantar el denominado Diseño Universal. Se entiende por Diseño Universal a la actividad por la que cualquier bien o servicio es concebido o proyectado desde su origen para ser utilizado por todas las personas, o el mayor número de ellas posible.

Es también un instrumento posible de ejecutar para poder ampliar el ámbito de la Ley Nacional N° 24.314 de Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida, para que desde el Gobierno de la Nación se propicie su aplicación; es decir, para favorecer la equiparación de oportunidades de las personas con movilidad y/o comunicación reducida promoviendo a la vez una mayor calidad de vida en toda la población.

El Plan ha sido desarrollado por la CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad), como entidad responsable de promover la equiparación de oportunidades y la mejora de calidad de vida de los colectivos más afectados por las barreras: personas con movilidad y/o comunicación reducida.

La CONADIS velará por su desarrollo, pero no será el único responsable de llevarlo a cabo. Lograr la generalización de la accesibilidad en edificios, calles,

servicios comunicaciones o productos depende de muchos agentes, públicos y privados, y el plan apela a la concertación de acciones entre todos ellos para provocar los cambios de fondo que son necesarios para su verdadero éxito. La dispersión de competencias entre las distintas administraciones no debe de ser un impedimento para la aplicación”.

Cuando la deficiencia es de carácter sensorial, se necesitará más apoyo en productos y tecnologías, por ejemplo, se tendrá que utilizar sistema Braille en la bibliografía, o se deberán aplicar canales alternativos a la voz para el caso de las personas sordas. Si el problema es de carácter intelectual, se produce una tensión real entre las posibilidades del alumno, la demanda del campo educativo y la propia normativa.

En relación con las realidades institucionales y partiendo del interrogante respecto de identificar primeras experiencias de inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo; el estudio de Palacios (2008:109), retoma el planteo de Shapiro, situando el nacimiento del movimiento de vida independiente en el momento en que un alumno con discapacidad llamado Ed Roberts ingresó en la Universidad de California, Berkeley.

El estudio de Palacios (2008), destaca que, en concordancia con el modelo rehabilitador de tratamiento de la discapacidad, fueron muchas las dificultades que tuvo que superar Roberts para ingresar a la institución educativa. Roberts presentó su solicitud de admisión en la licenciatura en Ciencias Políticas, derribando muchas barreras —arquitectónicas y actitudinales—, donde fue admitido, alojándose en la enfermería de la universidad, dado que no pudo hacerlo en la residencia al igual que el resto de los estudiantes. Será a partir de esta experiencia que *“la universidad comenzó a recibir solicitudes de admisión de otras personas con movilidad reducida. Poco a poco se fue formando un grupo de estudiantes con discapacidad que comenzaría a abogar por ciertos cambios en las estructuras de la propia universidad”* (Palacios, 2008: 110).

En la República Argentina, son varias las instituciones educativas, incluidas las universitarias, que han emprendido estrategias que permitan la inclusión educativa de los jóvenes y adultos con discapacidad.

Por ejemplo, a nivel de servicios, la Universidad Nacional de La Matanza dispone, entre otros, de una biblioteca sonora para personas ciegas, la cual cuenta con tecnología

actualizada, proporcionando un servicio inclusivo, no sólo a los alumnos universitarios, sino a disposición de toda la comunidad.

Otro antecedente que puede ser recuperado es el que tiene lugar en un Instituto Superior de Formación Docente de la localidad de Moreno (Provincia de Buenos Aires), que incluyó en el Profesorado en Educación Especial a dos alumnas con discapacidad intelectual.

Además, en concordancia con el marco normativo actual, muchas escuelas del nivel medio, del nivel primario e incluso del nivel inicial, también desarrollan experiencias valiosas destinadas a la inclusión de personas con discapacidad.

Educación para todas las personas

Tomando como punto de partida, la idea respecto de que la “tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados”; la Declaración de Principios sobre la Tolerancia (O.N.U.; 1995), enfatiza que “la educación es el medio más eficaz de prevenir la intolerancia. La primera etapa de la educación para la tolerancia consiste en enseñar a las personas los derechos y libertades que comparten, para que puedan ser respetados y en fomentar además la voluntad de proteger los de los demás” (Artículo 4°).

En consecuencia, la educación debe ocuparse por encontrar los mecanismos de eficiencia científica y técnica que respondan a la complejidad de reflexionar y aplicar conocimientos que aborden los problemas reales de todas las personas, sin discriminación ni prejuicios de ningún tipo.

Como hemos citado en estudios anteriores (García, 2019), abordar el tema de la discapacidad en educación es algo complejo que presenta gran diversidad de estrategias. Sin embargo, la realidad indica que las personas con discapacidad tienen las mismas necesidades que la población en general y, en consecuencia, necesitan tener la misma

posibilidad de acceso a los servicios de asistencia sanitaria, educativa, social, económica y cultural.

Hay trabajos que muestran las variables que problematizan la efectiva educación inclusiva (Medina García, 2016), y que analizan las complejidades del proceso de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad (Godoy Monteemos, 2015). Hay estudios que muestran que *“la integración del colectivo de estudiantes con discapacidad en la educación superior es una tarea que se muestra aún inconclusa en la universidad”* (Luque De La Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2014:168). Hay investigaciones que plantean que *“existe una tendencia hacia la percepción negativa y al bajo grado de satisfacción por parte de los estudiantes con discapacidad, en general, sobre su integración en la universidad”* (Sánchez y Carrión, 2010: 338).

Es tarea de las instituciones educativas prepararse para afrontar la diversidad y hacer menos traumático el primer paso de aproximación del estudiante al nivel educativo (inicial, primario, secundario y superior), dado que en el mismo se potencian las posibilidades de deserción o abandono por exclusión

Por ello, la educación del nuevo siglo debe hacer frente a lo planteado, repensando sus programas y sus metodologías para el disfrute del conjunto de la sociedad, y para ello debe reconocer permanentemente sus actuaciones en pos de responder a las necesidades que puedan tener las personas.

Si bien son múltiples los factores que afectan a la incorporación y participación efectiva de los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo, resultan reveladoras las hipótesis planteadas en diversos estudios que consideran que el rol docente es crucial para el éxito de la transición.

Domínguez (2009:57), pone en relieve la necesidad que los docentes no trabajen en forma aislada en la inclusión, sino que desarrolle su actividad a partir de la conformación de redes, dado que *“el respaldo y la capacidad que genera la cooperación y el apoyo cumple una función básica, la de aportar seguridad emocional y bienestar a los docentes”*.

Por su parte, la educación no se limita al espacio intra-áulico propio de la institución, sino que también compete a los espacios externos de capacitación como el caso de pasantías en diferentes organismos y becas de formación.

La formación docente es relevante para lograr la participación e inclusión de los alumnos con discapacidad, *“es un campo que suscita interés e investigación, en especial por su capacidad de favorecer en la consolidación del derecho humano a la educación”* (Nicoletti y García, 2020:9). La formación de los formadores será entonces un aspecto fundamental, y para ello, siguiendo el planteo del estudio de Nicoletti, Perissé y García (2019:58), es necesario *“contar con el apoyo de instrumentos y nuevas tecnologías en la diagramación estratégica de la formación; esto facilitará el acceso, la organización, la promoción y distribución de la información, fomentará la comunicación e interés entre los actores”*.

La capacitación docente exige formar en un conjunto de conocimientos, de actitudes y de prácticas que colaboren con el proceso de participación de las personas con discapacidad en su respectiva trayectoria educativa.

Sobre la base de estudios ya realizados (García, 2020:102), es un fenómeno que implica, *“comprender la problemática, esto es la optimización de recursos auditivos y táctiles en los estudiantes ciegos, la flexibilización en las formas de examinar, o la supresión de barreras físicas, por ejemplo”*. Se trata de destacar a los docentes en su rol de promotores de los derechos humanos y formadores de una educación para todas las personas, con sus consecuentes beneficios tanto cognitivos como motrices, de manera integrada y respetuosa de la dignidad de todas las personas.

Es por eso por lo que se sostiene que en las estrategias educativas orientadas a una educación donde puedan participar todas las personas, se deberán contemplar tres dimensiones:

- Nivel docente, no sólo como reproductor de contenidos, sino también como mediador entre las demandas del entorno y las posibilidades del estudiante.
- Nivel de infraestructura, cumpliendo con los requisitos y reformulaciones adecuadas para las personas con discapacidad.

- Nivel de la comunidad educativa toda, creando conciencia y generando actitudes positivas en torno a la inclusión.

La educación para todas las personas requiere de la puesta en marcha de diferentes niveles, que permitan que las personas encuentren un espacio formativo que facilite igualdad de posibilidades para el aprendizaje teórico y práctico. Para ello, siguiendo resultados de estudios previos (Nicoletti y García, 2015), hay que continuar con la puesta en valor de las distintas configuraciones de apoyo, como camino para lograr que todas las personas puedan alcanzar su bienestar.

Conclusiones

Desde la perspectiva de la inclusión, la educación debe repensar sus contenidos formativos, así como su infraestructura y servicios con el fin de que las personas, de acuerdo con su realidad, tengan la posibilidad de participar plenamente del derecho a la educación.

Por ello, reconocer el estado de la temática en el campo de la educación con la meta de generar aportes en la consolidación de una educación inclusiva, tanto desde el plano pedagógico, así como desde el plano técnico-instrumental, es una meta que requiere de la continuación de diferentes investigaciones que permitan la profundización de la temática.

Se observa entonces, que la inclusión en los distintos niveles educativos es el resultado del trabajo cotidiano de las propias instituciones educativas, sus integrantes y el conjunto de la comunidad en la mancomunada toma de conciencia y educación en derechos humanos.

La realidad, suele presentar un dilema de difícil resolución: la inclusión real de personas que no fueron tenidas en cuenta tradicionalmente por falta de infraestructura, carencia de planes de estudio flexibles y racionales, falta de recursos, etc.

De aquellas primeras experiencias vistas con un aspecto solidario y asistencialista, nos situamos en las actuales que se basan en el entendimiento de la discapacidad como una cuestión coyuntural más que como un problema individual.

Es evidente que hoy en día se desarrollan propuestas educativas en todo el sistema educativo, destinadas a la implementación de mecanismos que faciliten las configuraciones de apoyo de las currículas y de los servicios, con el irrenunciable compromiso de hacer realidad la participación e inclusión ciudadana. El cada vez mayor interés demostrado por los integrantes de la comunidad educativa permite inferir la importancia de acompañar la inclusión de los jóvenes con discapacidad.

Referencias

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (1), pp- 45-61.

García G. (2020). Educación física para la inclusión de personas con discapacidad. En García, G.; Nicoletti, J.A., Vieira Machado, F. y Barbosa Macêdo, K. *Educación e inclusión reflexiones de Brasil y Argentina*, pp. 98-109. Buenos Aires: García.

García, G. (2019). La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina. En García, G. y Granato, R. *Educación, salud y discapacidad*, pp. 5-18. Buenos Aires: García.

Godoy Monteemos, X. (2015). Complejidades del proceso de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad en los centros educativos de Chile. *Rev. de Inv. Educ.* v.8 n.2, pp. p. 165-175.

Ley N° 24.314. Argentina

Ley N°10.592. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Luque De La Rosa, A. y Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25 Núm. 1 (2014) 153-175.

Medina García, M (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Volumen 9, Número 1, pp. 196-206

Nicoletti, J.A. y García, G. (2020). Estudio sobre las opiniones de estudiantes del profesorado en educación especial. En García, G.; Nicoletti, J.A., Vieira Machado, F. y Barbosa Macêdo, K. *Educación e inclusión reflexiones de Brasil y Argentina*, pp. 7-22. Buenos Aires: García

Nicoletti, J.A.; Perissé, C. y García, G. (2019). Formación de formadores en el campo de la salud. En García, G. y Granato, R. *Educación, salud y discapacidad*, pp. 55-61. Buenos Aires: García

Nicoletti, J.A. y García, G. (2015). El derecho humano a la educación física adaptada. *Emásf*. Año 6, N° 35, pp. 70-78

O.M.S. -Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen*. Malta: O.M.S.

O.N.U. -Organización de las Naciones Unidas –(2006). Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ed. Cinca.

Sánchez, A.; Carrión, J. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 329-341.

Referencias de los autores

Javier Augusto Nicoletti

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

Gustavo García

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Marcelo Claudio Perissé

Doctor en Ciencias Económicas. Magister en Informática (UNLaM-Argentina). Posdoctorado en Economía Social (Universidad Nacional de Córdoba). Docente-Investigador universitario. Director de la Editorial Ciencia y Técnica Administrativa ([CyTA](#)). Director del Laboratorio Económico del Valor Agregado ([LEVA](#)).

Walter Federico Gadea Aiello

Profesor, Investigador y Coordinador del Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Co-Director Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual en la UNIA-UHU (España). Ex Becario Prometeo por SENESCYT-UTPL (Ecuador).

Francisco José García Moro

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

Miguel Palomo García

Docente en el Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Sevilla (España). Ha sido investigador visitante en Harvard University (U.S.A); Leibniz-Archiv (GWLb, Hannover, Alemania); y docente en la Universidad de Huelva (España). Ha sido investigador postdoctoral en el CNRS/Aix-Marseille Université (Francia).

Laura Marcela Forero Guerrero

Comunicadora Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Máster en Educomunicación de la UNIA (España) y co-fundadora del Programa Cartagena Siente. Experiencia en estrategias de comunicaciones, relaciones públicas, alianzas y eventos en iniciativas de emprendimiento y empoderamiento de la mujer con entidades nacionales e internacionales como Apps.Co, BBVA y MET Community.



Publica: Ciencia y Técnica Administrativa

<http://www.cyta.com.ar>

correo: cyta@cyta.com.ar

Buenos Aires, Argentina

agosto de 2020

ISBN: 978-987-86-5735-6

Condiciones de utilización

Aprobado por el comité científico: 15 de enero de 2020. por Ciencia y Técnica Administrativa

Publicado el 5 de agosto de 2020 por: Ciencia y Técnica Administrativa – CyTA

Pte. Tte. Gral. Perón 3047 PB.3, Buenos Aires Argentina

<http://www.cyta.com.ar>

Copyright © 2020 por Ciencia y Técnica Administrativa

Todos los derechos reservados bajo las convenciones internacionales y panamericanas de derecho de autor, para fines no comerciales.

Esta publicación puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio sin permiso previo escrito por el editor, siempre que: se reproduzca con precisión, se identifique la fuente del material, y se reconozca el estado de Copyright © Ciencia y Técnica Administrativa - CyTA.

Serie de estándares de información nacional:

ISBN: 978-987-86-5735-6

ISRN: [CYTA/ATK/5802.06](#)--2020-2+[032](#)

ISSN: [1666-1680](#)

CyTA / Leva bajo norma Niso Z39.18-2005 (Revisión 2010)