



ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN:

diálogos entre Brasil Y España

Organizadores:
Gilson Pôrto Jr.
Victor Amar


Observatório
Edições

Audiodescripción:

Portada del libro **ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN: diálogos entre Brasil y España**. Organizadores: Gilson Pôrto Jr. y Víctor Amar. Publicado bajo el sello Observatório Edições. Portada rectangular vertical con fondo de color, utilizando los colores cálidos de las banderas brasileña y española rodeadas en el centro de la portada. En el pie el logotipo, alineado a la derecha: Observatório Edições y alineados a la izquierda los nombres de los organizadores Gilson Pôrto Jr y Víctor Amar. Fin de la audiodescripción.

Gilson Pôrto Jr.
Víctor Amar
(Orgs.)

**ENSEÑANZA, DOCENCIA E
INNOVACIÓN: diálogos entre Brasil y
España**

Observatório Edições
2024

Maquetación/Diseño gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de la cubierta: Adriano Alves.

La norma ortográfica y el sistema de citas y referencias bibliográficas son prerrogativa de cada autor, conservándose el formato indicado por los autores. Asimismo, el contenido de cada capítulo es responsabilidad exclusiva de su respectivo autor.



Todos los libros publicados por Selo Observatório/OPAJE están bajo los derechos de Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

**Dados Internacionais de Catalogação
Código de Catalogação Anglo-Americano AACR2**

E59

ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN: diálogos entre Brasil y España [recurso eletrônico] / Organizadores: Gilson Pôrto Jr., Victor Amar- Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.

279 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-981820-6-9

1. Enseñanza. 2. Docencia. 3. Innovación. 4. Brasil. 5. España. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Amar, Victor.

CDD 378.0981
378.0946
CDU 378.013 (81+46)
LCC LB2403
LB2415

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

El contenido de los artículos y su forma, corrección y fiabilidad son responsabilidad exclusiva de los autores y no representan necesariamente la posición oficial de Observatório Edições y/o OPAJE/UFT. El trabajo puede descargarse y compartirse siempre que se cite a los autores, pero sin posibilidad de alterarlo en modo alguno ni de utilizarlo con fines comerciales. Todos los artículos han sido revisados por pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Karyleila de Andrade Klinger

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dra. Eliane Marques dos Santos

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clío & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Cómo hacer referencia

Documento en su conjunto

PÔRTO JR, Gilson; AMAR, Víctor (eds.). ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN: diálogos entre Brasil y España. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. 279 p. ISBN 978-65-981820-6-9.

En los capítulos

APELLIDOS, Nombre; APELLIDOS, Nombre. Título del capítulo. En: PÔRTO JR, Gilson; AMAR, Víctor (eds.). ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN: diálogos entre Brasil y España. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024, p. xx-xx. ISBN 978-65-981820-6-9.

RESUMEN

PREFACIO / 9

Víctor Amar e Gilson Porto Jr.

CAPÍTULO 1 - ÉRASE UNA VEZ UN PORTERO EN LA ESCUELA: Una narrativa / 15

Víctor Amar

CAPÍTULO 2 - SER MAESTRO: Un diálogo entre cuatro egresados / 39

Diego de Sousa Mendes

CAPÍTULO 3 - LA INCLUSIÓN DIGITAL Y SUS RETOS: la tecnología social, un posible camino a seguir / 61

Anderson da Costa Lacerda e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 4 - RECONSTRUIR LA EDUCACIÓN: Del autoritarismo a la autonomía del alumno / 89

Pedro Demo, Nadia Caroline Barbosa e José Lauro Martins

CAPÍTULO 5 - EDUCOMUNICAR EN SALUD EN MATERNIDAD: influencers de aprendizaje / 107

Eduardo García Blázquez e Javier Gil Quintana

CAPÍTULO 6 - UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO SOBRE LA RESILIENCIA COMO FACTOR PROTECTOR PARA LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO COVID-19 / POST-COVID-19 / 141

Sonia Campos Cánovas, Andrea Cívico Ariza, Lauren Basgall e Ernesto Colomo Magaña

CAPÍTULO 7 - PEDAGOGIA QUEER: transitando hacia la inclusión de la diversidad sexogenérica en la educación / 169

Begoña Sánchez Torrejón

CAPÍTULO 8 - VALORACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA ASISTENCIA DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ) / 189

Sabina Sánchez Alex

CAPÍTULO 9 - LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS MUNICIPIOS BRASILEÑOS Y EL OBJETIVO 4 DEL PNE (2015-2025): un análisis de la ciudad de Río Claro (RJ) / 211

Sinomar Soares de Carvalho Silva e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 10 - EDUCACIÓN INTEGRAL, EL PNE Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES / 229

Danilo de Melo Souza e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 11 - ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARIAS PARA COMBATIR LA DESINFORMACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS / 245

Adriano Alves da Silva e e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

CAPÍTULO 12 - LA UTILIZACIÓN DE JUEGOS VIRTUALES PARA EL ENTRENAMIENTO EN SITUACIONES DE CRISIS Y DESASTRES / 253

Igor Arnaldo de Alencar Feitoza

ÍNDICE REMISIVO/ 273

SOBRE LOS AUTORES Y ORGANIZADORES / 275

Nos complace compartir el libro **ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN: diálogos entre Brasil y España**, resultado del diálogo entre investigadores de Brasil y España en los ámbitos de la enseñanza, la educación y la comunicación.

El libro pretende ser un espacio libre para compartir significados y experiencias de formación e investigación en torno a la enseñanza y la educación en Brasil y España. Es un ejercicio de diálogo, pero no sólo de diálogo en sí mismo, sino de comprensión de temas y situaciones de aprendizaje que generan pensamiento grupal.

Esto es lo que hemos intentado construir colectivamente en este libro. Consta de 12 capítulos, con diferentes autores, diferentes experiencias y perspectivas múltiples e inclusivas. Encontrarás visiones y percepciones diferentes, pero complementarias en la fuerza y potencia de los actos educativo-formativos aquí tratados.

Resumiendo, en este libro verás:

En el **CAPÍTULO 1, HABÍA UNA VEZ UN PORTERO EN LA ESCUELA: Una narración**, Victor Amar se centra en la figura del cuidador/portero que recibe a los alumnos en la puerta principal de la escuela. Los alumnos están acostumbrados a su presencia y pasan a su lado todos los días. Forma parte de su rutina diaria y secuencial hasta que llegan para hacer la fila o dirigirse a sus aulas, en presencia del profesor responsable de cada clase. Sin embargo, todo cambia cuando el conserje les saluda en la puerta del colegio y les tiende la mano para que todos los alumnos se saluden. En gran medida, se puede decir que un gesto vale más que mil palabras, lo que permite un comienzo afectivo de la jornada que puede llegar a ser más eficaz.

En el **CAPÍTULO 2 - SER PROFESOR: Un diálogo entre cuatro licenciados**, Diego de Sousa Mendes discute si ¿los profesores nacen o se hacen? En algún momento, el lector habrá oído este comentario sobre la profesión docente. No cabe duda de que la elección de la mayoría de los profesores es vocacional. Es una profesión que requiere una importante dosis de vocación seguida de una rigurosa profesionalización. En este capítulo se analiza que la profesión docente es el resultado de una elección compleja que se alimenta de la inducción, es decir, del estímulo que proviene de lo que uno ha visto en otras personas o de la propia convicción.

En el **CAPÍTULO 3 - INCLUSIÓN DIGITAL Y SUS DESAFÍOS: LA TECNOLOGÍA SOCIAL UN POSIBLE CAMINO A SEGUIR**, Anderson da Costa Lacerda y Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior reflexionan sobre la inclusión digital y sus desafíos en la sociedad contemporánea, por lo que la tecnología social es un posible camino a seguir para la accesibilidad, la inclusión y la autonomía de las personas. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad brasileña nuestro propósito es presentar el acceso de la población brasileña a las redes sociales. Presentan una visión humanista desde la perspectiva de la Tecnología Social, que busca esencialmente satisfacer las necesidades humanas.

En el **CAPÍTULO 4 - RECONSTRUIR LA ENSEÑANZA: Del autoritarismo a la autonomía del alumno**, Pedro Demo, Nadia Caroline Barbosa y José Lauro Martins discuten las preocupaciones y motivaciones por las que a los profesores les gusta tanto «enseñar». Problematizan el hecho de que esta nueva generación necesita orientación, y que es responsabilidad de los educadores prepararlos para la vida en sociedad. Se centran en entender que el aprendizaje es un proceso de autoría, que presupone la reconstrucción de la información externa para transformarla en formación propia. En otras palabras, los alumnos tienen que comprender el contenido (la información), reconstruirlo adecuadamente y no limitarse a memorizarlo y reproducirlo.

En el **CAPÍTULO 5 - EDUCOMUNICANDO LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA MATERNIDAD: influenciadores del aprendizaje**, Eduardo García Blázquez y Javier Gil Quintana analizan cómo los medios de comunicación de masas y los medios sociales han adquirido un papel fundamental en la difusión de información sanitaria y en la promoción de la comprensión de los problemas de salud, en lo que podemos denominar educomunicación sanitaria. Hoy en día, este elemento común y transversal de la educación en valores sigue evolucionando en respuesta a retos contemporáneos como la obesidad, las enfermedades crónicas, la salud mental y las pandemias.

En el **CAPÍTULO 6 - UN ANÁLISIS LIBROMÉTRICO DE LA RESILIENCIA COMO FACTOR PROTECTOR DE LOS PROFESORES EN EL CONTEXTO COVID-19 / POST-COVID-19**, Sonia Campos Cánovas, Andrea Cívico Ariza, Lauren Basgall y Ernesto Colomo Magaña analizan cómo la llegada del COVID-19 ha tenido un impacto drástico en el ámbito educativo, Los gobiernos han puesto en marcha medidas de bloqueo y distanciamiento social para contener la pandemia, lo que ha provocado el cierre de escuelas y la consiguiente transición a la enseñanza en línea, que ha supuesto un

reto para alumnos, profesores y familias, ya que ha exigido adaptar el proceso de aprendizaje a un formato digital.

En el **CAPÍTULO 7 - PEDAGOGÍA QUEER: avanzando hacia la inclusión de la diversidad de género en la educación**, Begoña Sánchez Torrejón aborda la educación como uno de los espacios donde se perpetúan las normas hegemónicas de género y sexualidad. Se centra en los contextos sociales en los que las personas LGBTIQ+ sufren más discriminación, acoso y violencia dentro del contexto escolar. La escuela es un espacio de socialización de la heteronormatividad, donde se transmiten concepciones binaristas de la sexualidad.

En el **CAPÍTULO 8 - EVALUACIÓN DE LA ASISTENCIA OBLIGATORIA DEL ALUMNADO AL CURSO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDAD DE CADIZ)**, Sabina Sánchez Alex presenta los resultados de un proyecto de innovación y mejora docente propuesto por un grupo de cinco profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en el curso 2022-23, denominado «La voz de los futuros maestros en su formación universitaria en Educación Infantil». Se trata de un estudio que incluyó a estudiantes de 1º a 4º curso de esta titulación, que experimentaron los estragos de la reclusión domiciliaria en su formación académica desde el curso 2019 al 2023, coincidiendo con el inicio de sus estudios universitarios, acompañados de programas de formación online y planes de contingencia que se prolongaron indefinidamente durante los dos cursos académicos de su formación docente.

En el **CAPÍTULO 9 - LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS MUNICIPIOS BRASILEÑOS Y LA META 4 DEL PNE (2015-2025): un enfoque en la ciudad de Río Claro (RJ)**, Sinomar Soares de Carvalho Silva y Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior analizan la adecuación del Plan Municipal de Educación - PME del municipio de Río Claro, Río de Janeiro, a lo que el PNE recomienda en su meta 4, que trata del acceso y permanencia de las personas con discapacidad

en la educación básica. Se realizó un estudio bibliográfico, seguido de un análisis documental comparativo. De las 19 estrategias del PNE en la meta 4, tres no estaban totalmente cubiertas por el municipio. Se consideró que el plan aprobado se ajustaba a las exigencias del PNE en materia de educación inclusiva.

En el **CAPÍTULO 10 - EDUCACIÓN INTEGRAL, EL PNE Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES**, Danilo de Melo Souza y Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior presentan un panorama de los estados y capitales de cada una de las regiones brasileñas que se destacan en relación con las metas de ampliación de la jornada escolar (meta 06), calidad de la educación (meta 7) y financiación de la educación (meta 20) y breves consideraciones sobre las tendencias de las políticas educativas internacionales y posibles interfaces con las políticas implementadas en Brasil.

En el **CAPÍTULO 11 - ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES PARA COMBATIR LA DESINFORMACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS**, Adriano Alves da Silva y Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior investigan la desinformación en diferentes contextos: su relación con la salud pública durante la pandemia de COVID-19, sus interpretaciones en la literatura de Ciencias de la Información y su papel en los medios de comunicación. A través de un análisis crítico integrado, este estudio aborda cómo la desinformación afecta las decisiones y los comportamientos a partir del análisis de tres artículos, sugiriendo la necesidad de estrategias multifacéticas para combatirla, incluyendo la educación en información y la colaboración interinstitucional.

Y en el **CAPÍTULO 12 - EL USO DE JUEGOS VIRTUALES PARA EL ENTRENAMIENTO EN SITUACIONES DE CRISIS Y DESASTRES**, Igor Arnaldo de Alencar Feitoza explora la aplicación de juegos virtuales como herramienta de entrenamiento en situaciones de crisis y desastres. Se discuten los beneficios de la simulación virtual, la formación de equipos, el uso de la inteligencia artificial y los impactos en la cooperación y la comunicación entre los miembros

del equipo. Este estudio pone de relieve cómo la gamificación en la formación puede mejorar la preparación y la eficacia de los equipos de respuesta, y ofrece ejemplos de organizaciones que ya han adoptado este enfoque.

Estamos seguros de que tendrás muchas sensaciones y experiencias como resultado de los diálogos que aquí fluyen a partir de los impactantes capítulos que retratan las prácticas de formación en Brasil y España.

¡Feliz lectura!

Cádiz, Andalucía-España /
Palmas, Tocantins-Brasil, Otoño 2024

Víctor Amar
Gilson Pôrto Jr.

ÉRASE UNA VEZ UN PORTERO EN LA ESCUELA: Una narrativa

Victor Amar

Introducción

Cuando se llega por la mañana al colegio de infantil o primaria, de repente, la vista se dirige hacia el grupo de familiares que se despide de sus menores, si cerca de nuestro estudiante se encuentra algún compañero para que entren juntos en la escuela, o bien sobre la composición de la fila. Los familiares ante la imposibilidad de acceder al centro educativo para dejar a sus hijos/nietos intentan acompañarlos con la mirada hasta que sea posible. Tal vez, la mayoría de los familiares reparan en la accesibilidad pues, afortunadamente, se ha avanzado sobre este particular pese a que no está del todo conseguido. Ahora, el alumnado como el profesorado con problemas de, por ejemplo, movilidad pueden acceder al centro y salvar los obstáculos o desniveles de cualquier índole (García et al., 2023). Este sería el preámbulo al acceso a la escuela. Una vez dentro, posiblemente, las preocupaciones se diluyen pues ya no es responsabilidad de los familiares.

En el interior del colegio la dinámica, en situaciones normales, se hace rutina. El alumnado sabe el lugar en su fila; y el adulto entiende que una vez en el centro el compromiso máximo recae sobre el equipo docente que los puede recibir en el umbral del centro para llevarlos, directamente, al aula o los espera en el patio para constituir el agrupamiento por cursos. El alumnado sabe a dónde dirigirse y, a veces, la percepción de los familiares se pierde pues queda en otro espacio interior del colegio. Con todo, la escuela es un entorno no solo para enseñar o aprender, sino que se socializa, comunica y educa... E, igualmente, la escuela no es un espacio donde solo son visibles los docentes, ya que se dan cita muchas personas y tiene un componente social importante, tal como señala Jiménez (2021, p. 37):

La escuela no es un lugar exclusivamente para enseñar, sino que también debe permitir participar, escuchando a quienes asisten a ella. Por lo tanto, no se puede negar el gran valor social de la escuela, que sigue siendo necesaria hoy más que nunca.

Pero, en este caso que estamos describiendo, llama poderosamente la atención el paso intermedio entre que los familiares dejan a sus menores y son recibidos por sus maestras y maestros. En este sentido, cabría señalar que, la mayoría de las veces, las entradas en los Centros Educativos de Infantil y Primaria (en el caso español) se llevan a cabo por puertas o espacios diferenciados. Es decir, los más pequeños (de tres, cuatro y cinco años, que se corresponde con educación infantil) (Hernández-Laina, 2022), acceden al centro por una puerta, mientras que el resto del alumnado de primaria lo hacen por otra (de primera a sexto curso) (René, 2020). Una vez hecha esta salvedad, por ejemplo, apenas se repara que existe una persona que facilita la entrada de los

estudiantes de primaria e impide la entrada de los adultos, para que todo fluya correctamente. La atención de esta persona, en la mayoría de los casos, pasa casi desapercibida pues la preocupación estriba en los más pequeños, su entrada y discurrir hacia el patio o pasillo de distribución y, luego, hacia sus aulas.

Pues bien, la atención en la presente investigación se irá a centrar sobre la figura del portero que los recibe en el umbral de la puerta de acceso al centro educativo. Una persona uniformada que, habitualmente, es la misma; al menos esté de bajo por asuntos personales, de salud, etc. El alumnado está habituado a su presencia y pasa por su lado a diario. Conforman parte de su deambular secuencial y cotidiano hasta la llegada a la conformación de la fila o dirigirse hacia su aula, ya en presencia del docente responsable de cada curso.

No obstante, todo cambia cuando el portero los recibe en la puerta de acceso al centro y a todo el alumnado le extiende la mano para que lo saluden. En gran medida, cabría decirse que un gesto vale más que mil palabras, posibilitando un comienzo del día afectivo que puede tornarse más efectivo (Bastidas et al., 2023). Posiblemente, los padres no escuchen el palmeo matinal de sus hijos, pero saben que una vez comprueban el gesto, sus pequeños pasan al espacio protegido del centro. Asimismo, se atisba que se cruzan algunas que otras palabras con el estudiante que visten alguna camiseta de algún equipo de fútbol y se simula una sonrisa por algo que no se determina descifrar.

El recorrido empieza ahí y este hecho conforma parte de la singularidad del profesional que da la bienvenida a cada uno de los alumnos y alumnas. No hace distinción y los nuevos, a comienzo de curso, adquieren el común comportamiento y palmean la mano del portero del centro. Un ritual que hace que se repare por la simplicidad del gesto y por la complicidad del mismo. Ya que posee una relación con el alumnado que va más allá de la espontaneidad

del saludo y son los familiares los que ven, en esa costumbre en la entrada al centro de sus menores, un gesto de confort.

En educación los pequeños hechos funcionan y el alumnado comienza a aprender en el centro con todos y con todo. No solo una vez entran en sus clases, van al salón de actos, bajan al patio en el tiempo de recreo o bien acuden al gimnasio para realizar educación física. Lo que se destaca es el aprecio en sintonía y complicidad de la educación a través de las personas, de todos los miembros de la comunidad educativa. En este caso, que no entran en el aula pero que todos los días están ahí, recibéndolos y saludándolos.

El hecho escolar, como un acontecer comunitario, empieza desde que el alumnado llega al umbral del colegio y todos los profesionales de la educación empiezan a realizar su labor. No obstante, habitualmente, la mirada se centra sobre el protagonismo del docente (Martín, 2017).

Ahora bien, el primer acercamiento al colegio a través del portero es fundamental, además es cuando se funde el alumnado con los otros grupos y todos pasan por la puerta de entrada. Es la manera de, simbólicamente, aglutinar al gran grupo y tener acercamientos de unos con otros que, posiblemente, no vuelvan a tener en el centro, ya que en los recreos suele estar el alumnado separado por niveles; los de infantil salen a otro patio o en otro horario, mientras que los de primaria se distribuyen en tres espacios según primer ciclo (primero y segundo), segundo ciclo (tercero y cuarto) y tercer ciclo (quinto y sexto).

Habitualmente, al personal técnico, auxiliar o de servicio la consideración que se le puede tener es algo anecdótica a la dinámica del centro educativo. No obstante, su labor es imprescindible pues educan con su presencia y predisposición. El alumnado sabe que una vez traspasa el límite donde se encuentra el portero, sus familiares no pueden acompañarlos. Del mismo modo, son los familiares lo que reconocen que una vez se despiden de sus menores en la cancela de entrada, ya es el portero o la portera la persona encargada de

recibirlos o encaminarlos hacia el interior del centro y, en ocasiones, acompañarlos a la fila.

La zona de confort es importante en el centro educativo y es este colectivo profesional quien lo otorga desde la llegada al centro. Un gesto, el acompañarles o una pequeña conversación inicia la puesta en valor de esta iniciativa. Asimismo, los familiares saben que si se produce una llegada al centro un poco más tarde, ellos están ahí, o de igual manera se produce algún olvido (sea en el desayuno o medicación) ellos son la primera persona que los ira a atender en la puerta. Por tanto, se hace necesario poner en valor a este colectivo profesional imprescindible en el complejo proceso educativo, que como hemos señalado no se produce solo en seno del aula, donde se enseña-aprende y se educa enseñando. Pero el proceso educativo también se lleva a cabo con estas personas, a través de lo desenfadado y simbólico de la recepción, el acompañar, el dar cierto confort... Y la escuela se torna en un preciado y precioso lugar para aprender en todo momento, en todo lugar y, sobre todo, de y con todas las personas que se dan cita en este espacio educativo.

Escuela es una comunidad de personas que se reúnen para aprender juntas. Ultrapasa, por tanto, la idea de los centros tradicionales y establecidos por los gobiernos. El término también incluiría la educación en casa, los encuentros informales y tantas otras situaciones donde aprendemos a lo largo de nuestra vida (Villanueva, 2017, p. 80).

Es por ello, que establecemos el siguiente objetivo dentro del marco de la investigación narrativa: Conocer y comprender el proceder de un portero en un centro público de educación infantil y primaria de Andalucía. Y, en este sentido, establecemos las

siguientes cuestiones de investigación inspirándonos en Decuir y Schutz (2017, p. 33) en relación con:

“What do I want to know?/ ¿Qué quiero saber?”:

¿Qué funciones tiene un portero de un centro educativo?

¿Qué actitud mantiene con el alumnado y disposición ante los familiares?

¿Dónde radica su singularidad personal y profesionalmente?

¿Por qué su intención de agradar al alumnado?

¿Cómo lo haces?

Estos pequeños gestos podrían englobarse en la microeducación, aquella que queda invisibilizada por otros actos que eclipsan la simpatía o el establecimiento de un ambiente de confort y de educación con todas las personas implicadas. Sin género de dudas, los familiares que dejan a sus menores se quedan más tranquilos viendo cómo interactúan y acceden al centro con agrado.

Metodología

Generalidades

El hecho de centrar la presente investigación sobre la metodología narrativa hace que el sujeto, su forma de narrar en primera persona adquiere una dimensión importante, pues lo que interesa es que “vive su realidad en un contexto determinado y no tanto validar o verificar” (Rivas, Leite y Prados, 2014, p. 18). Una persona que podría pasar casi desapercibida en la dinámica cotidiana del centro que, probablemente, los familiares prioricen la

mirada sobre los docentes, pero que en el fondo con su relato se pone la lucidez sobre sus palabras, experiencia y fortalezas. A la postre, una forma de contribuir a “La narración y el heroísmo de las pequeñas cosas” (Annacontini, 2021). No se irá a justificar solo la intención de la selección de esta metodología cualitativa, pues su elección se centra en el valor que adquiere la “experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16). , Además, en este sentido, el método narrativo es una manera idónea de acercarnos y adentrarnos en el ámbito de las experiencias personales y laborales a partir de la forma de ser y proceder del informante y suscribir que “el ejercicio narrativo nos permite: generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo” (Landín y Sánchez, 2019, p. 229). En definitivas cuentas, compartir la palabra es una manera de “investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales” (Contreras y Pérez, 2010, p. 45).

Sobre el informante y el diseño en la investigación

La selección del informante, para nosotros el participante, ha sido una elección a partir de un posicionamiento y continuación en la predilección por personas que, de una u otra manera, forman parte del proceso educativo pero que, en ocasiones, no se le presta la atención idónea. En este sentido, con este trabajo se completa la visión iniciada sobre una maestra de infantil que se le había jubilado forzosamente por una enfermedad, la de un maestro de primaria gay, la de una maestra de infantil preocupada con las personas trans, o bien en relación con una necesidad de llevar a cabo un periodo de adaptación a unos familiares desamparados ante la llegada de su menor al aula de infantil. Con todo, la opción por esta persona está inspirada en la observación previa y haber comprobado que su comportamiento era peculiar en la recepción del alumnado a la

llegada del centro, produciendo un cierto confort en los familiares que veían como sus menores entraban en el centro con agrado. Asimismo, la preferencia está inspirada en su aceptación y generosidad para compartir su manera de proceder.

E, igualmente, el hecho de considerar al informante como participante se basa en el grado de complicidad y de colaboración que se establece con el informante, que va más allá de una relación para extraer información, ya que los vínculos se acrecientan desde el momento en que toma parte de la iniciativa, conociéndola y aceptándola, además de compartir ese caso común que se investiga con el objetivo de establecerse la necesidad de conocer y comprender la forma de proceder de un portero en un centro educativo público de educación infantil y primaria.

Mientras que el diseño y el procedimiento sigue las recomendaciones de Maxwell (2013), que se estructuran en cuatro acciones: A) Seleccionar el objeto de estudio, algo que llevó un dilatado tiempo pues la observación por diferentes centros educativos de infantil y primaria, no fue fácil y, en ocasiones, se precisó de una autorización pertinente (Angrosino, 2012). B) Revisar las fuentes existentes, en esta fase el trabajo de lectura y toma de notas fue insistente. C) Analizar los comentarios del informante, pues hubo que transcribirse, devolver al informante y, por último, organizarse por núcleos temáticos o de contenidos; para lo que seguimos las recomendaciones de Mischia (2020, p. 72): "Así se aleja de categorías conceptuales, de la pretensión de describir y se acerca a la conformación de significados. No buscan la sistematización de experiencias, sino recuperar los sentidos que en ellas emergen". Apreciaciones que se completa a partir de lo expuesto por Bustelo y Míguez (2020, p. 224) en relación con: "Los núcleos de sentido, emergen como categorías analíticas luego de un proceso interpretativo de mayor alcance". Y mantendremos presente la perspectiva holística del objeto de estudio, del mismo modo, suscribimos la coherencia con una realidad social en la que se dan

cita y convergen innumerables factores de forma interseccional (Flick, 2008). Teniendo en cuenta que, en lugar de establecer categorías, optamos por los núcleos de contenidos inspirados en lo señalado por D) Redactar el informe/artículo. Con todo y tal como señalan Landín y Sánchez (2019, p. 229):

Es, con el método biográfico narrativo, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, que podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio.

Asimismo, con la intención de alcanzar interpretaciones con mayor exactitud y rigor, profundidad y fidelidad suscribimos las indicaciones de Gibbs (2012) en relación con la idoneidad en el análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa. Mientras que la técnica de investigación se inspira en la entrevista semiestructurada con el propósito de extraer información que emane de los intereses del investigado. El instrumento será la guía de la entrevista, que sin necesidad de ser verificada por expertos se sometió a una consulta a tres especialistas universitarios en investigación cualitativa para su posible mejora, a tenor de tópicos desde los cuales se podrían partir o sobre los que se debería priorizar (Kvale, 2011).

El apartado ético

Se parte de los diferentes principios éticos descritos por Roth y Unger (2018) lo cuales, grosso modo, hacen alusión a la implicación-relación con el entrevistado, al anonimato y el respeto a la veracidad de lo narrado. Y se completa con los planteamientos derivados de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA, 2019, p. 7):

“

Las personas deben ser tratadas de manera justa, sensible y con dignidad y sin prejuicios, reconociendo tanto sus derechos como las diferencias derivadas de la edad, el sexo, la sexualidad, la etnia, la clase social, la nacionalidad, la identidad cultural, la condición de pareja, las creencias religiosas, la discapacidad, las creencias políticas o cualquier otra característica significativa.

La investigación narrativa cuida, escrupulosamente, toda la cuestión ética, como compromiso expresado entre las partes, sin soslayar que lo más importante son las personas y sus comentarios, es decir, el hecho de cómo lo narra. Sin olvidarse que “gente real que vive en contextos sociales reales y complejos” (Phillips, 2014, p. 10). Por ello, se nutre de los tres dictados, a modo de principios de intervención ético, de Denzin (2008, p. 189), quien hace hincapié en: “el respeto a los otros”, “el saber escuchar”, así como “la cautela y la humildad”.

En definitiva, la dimensión ética dentro de la metodología narrativa considera la figura del informante/participante como parte del estudio narrativo, lo que lo erige como sujeto de derechos (Bonelo y Llorent, 2023), por lo que acceder a los relatos como conocimientos será una acción desarrollada mediante el más absoluto respeto (Rivas *et al.*, 2021). Lo importante es la prevalencia

del valor crítico y el posicionamiento interpretativo a la hora de llevar a cabo el análisis dentro del propio contexto donde son relatados (Espinoza-Freire, 2020). En efecto, la ética es un factor determinante en cualquier estudio o investigación biográfico-narrativa.

Resultados

Núcleo temático I: la profesión

“No tengo la sensación de que mi trabajo sea algo anecdótico o que pasa casi desapercibido. Veo que mi trabajo tiene sentido cuando estoy en la puerta recibiendo a los niños y lo tengo todavía más claro cuando se cierran las puertas y siempre hay alguien que llega más tarde o necesita que le ponga en contacto con la dirección del centro. Es el momento que más solicitado me siento. Lo que hago cuando estoy en la puerta es algo rutinario. Lo llevo haciendo un montón de años y siempre he sido igual. Después de tantos años conozco a las madres y hasta te diría que algunas han sido alumnas del colegio. Eso te lo puede decir con más exactitud mi otra compañera. Pero bueno, mi profesión es lo que ves, desde la mañana recibiendo niños e intentando ser agradable con ellos y sus padres. Y me pregunto: ¿eso resulta algo para destacarlo? Es lo más normal del mundo. Ellos son niños y los padres dejan a sus hijos en nuestras manos. Entonces, intento portarme bien con todos. Sinceramente, no creo que haga nada de otro mundo. Es ser simpático y gastarles una broma. Es mi forma de darles los buenos días”.

(Análisis). La rutina se torna un aliciente desde el momento en que el portero se muestra de cara al alumnado y a los familiares tal como es: una persona agradable y simpática. Un trabajo que en apariencia puede dar la sensación de ser insignificante, pero él sabe que se trata de una labor útil, además de que el colegio es como una gran familia donde, de una u otra manera todos se conocen. Cuenta el dato relevante que muchas madres ahora tienen a sus menores en

el mismo colegio. Pero su labor se inspira en dar respuesta a las demandas del día a día y comportarse tal como él es. El portero es sabedor que su responsabilidad con los menores y que ha de ser agradable y resolutivo ante las demandas.

Núcleo temático II: el gesto

“Te lo puedo asegurar que me sale sin pensar. Es más, no lo tengo tramado. Los veo por las mañanas y me pongo en la puerta y a todos les choco las manos. Una palmadita y para dentro. A algunos les hago algún comentario. Por ejemplo, si es lunes y les veo con las camisetas del Madrid o del Barcelona, les comento cómo quedaron sus equipos de fútbol. Y les bromeo si perdió o ganó su equipo. Ellos casi nunca me responden entre que van dormidos y que le da coraje que les diga algo de su equipo, en el caso que perdió. Ahora, si ganaron algunos se me adelantan y son ellos los que me dicen algo. Y entonces, les sonrío. Todo tiene que ser rápido pues se acumulan en la puerta de entrada. Nunca me salgo de las preguntas. Por ejemplo, cuando hace buen tiempo, les pregunto si saben cuándo va a llover, ya que se acerca la Navidad, Carnaval o la Semana Santa. También les hago alguna pregunta sobre los Reyes Magos, si se van a disfrazar. Uno termina conociéndolos, eso sí, más o menos”.

(Análisis). La normalización de su quehacer se ha tornado en el gesto más apreciado por parte de los familiares. Saben que ante él está el límite de llevar a sus menores al centro y que a partir de ahí, la responsabilidad recae en otros profesionales de la educación. Pero un simple gesto suscribe este propósito. A diario, el chocar las manos o sacarles una sonrisa a sus menores conforma la manera de darles los buenos días por parte de este portero. Con la ingenuidad de la broma desenfadada o la espera de la respuesta del alumnado son la causa y el efecto que transmite confort a los familiares. Un acto que reconoce hacerlo sin demasiadas pretensiones y que le sale de un modo natural.

Núcleo temático III. Por qué

“Nunca me he parado a pensarlo. Por qué... Tal vez, porque soy así. Cuando yo era estudiante no me acuerdo si el portero nos recibía en la puerta del colegio. No era ni mi madre o familiar quien me llevaba, me iba con mis hermanos. Pero ahora todo ha cambiado. Los niños apenas tienen hermanos y los padres trabajan. Entonces son los abuelos los que los acercan. Y yo que hago, pues conectar con los abuelos y los familiares con mis chistes y forma de ser. Todos me saludan con la palmada. Yo a todos le extiendo mi mano y ellos ya saben lo que tienen que hacer. Muchos no pasan sin haberla chocado. El por qué lo hago, no tiene respuesta. Yo me preguntaría el por qué no hacerlo. Es curioso como algo tan sencillo como es saludar se haya vuelto en motivo de tema de conversación, por ejemplo, entre nosotros. Los padres y familiares ya me conocen creo que no le dan importancia, y ya forma parte del día a día. Es mi manera de decirles buenos días”.

(Análisis). En castellano existen cuatro combinaciones de por - que. Veamos: «Porqué» / «porque» / «por qué» / «por que». Nosotros suscribimos el énfasis que establece el informante con su por qué, seguido de puntos suspensivos que viene a simbolizar un tiempo de espera, tal vez, que utilizó para organizar el pensamiento que venía después. Según la Real Academia de la Lengua Castellana (versión digital, <https://www.rae.es/espanol-al-dia/porque-porque-por-que-por-que-0>): Por qué, “Se trata de la secuencia formada por la preposición por y el interrogativo o exclamativo qué (palabra tónica que se escribe con tilde diacrítica para distinguirla del relativo y de la conjunción que). Introduce oraciones interrogativas y exclamativas causales o no causales, tanto directas como indirectas”. Una evocación al pasado (su infancia) que transita por un análisis de la realidad actual y los comportamientos del alumnado. Y acaba sin encontrar una respuesta exacta a lo que hace. Lo cotidiano se ha elevado a una categoría extraordinaria.

Núcleo temático IV. La disposición

“Te aseguro que soy así. Tú me has hablado de agrado, de darles seguridad a los padres y a los niños. Pues te aseguro que lo hago, bueno me sale así. No creo que esté haciendo nada de otro mundo. Es saludarles y reírme un poco. Es muy sencillo. Me pongo en la verja de entrada, los niños llegan con sus mochilas y en la rambla ya los padres saben que no pueden seguir. Yo me encargo de ellos. Algunos vienen cargados con unas mochilas y otros van tirando de ellas en sus caros. Pues, les digo algo y me da la impresión que, a veces, esperan que les comente cualquier cosa. Lo que pretendo es ser agradable, eso que antes hemos hablado. Tratar a todo el mundo por igual y si alguien necesita ayuda, lo dejo para el final y yo le ayudo. A veces, los padres llevan al niño que va en sillita de ruedas o con muletas. Pero, yo también les acompaño. No me cuesta. Lo hago pues soy así y es mi trabajo. Si te fija bien, mi trabajo es ser medianamente agradable. Y ya está.”

(Análisis). La alegría de trabajar en lo que a uno le puede gustar, se engrandece con la posibilidad de hacerlo con la gente que uno quiere. Una simplicidad, como calidad de lo simple, que adquiere una dimensión de sencillez, pues se lleva a cabo sin artificio. Su disposición pasa por la normalización del hecho de saludar, de dar los buenos días o, naturalmente, intercambiar unas carcajadas. El motivo de intentar ser agradable es motivo de análisis y reflexión, cuando debería pasar desapercibido. El ofrecerse a los que necesitan una ayuda debe ser algo propio de la cotidianeidad. Máxime cuando se hace con agrado. Y su locución se acaba con “Y ya está”; es decir, como aquella expresión que cierra una oración y que interpretamos como no hay nada más que decir o añadir, pues el asunto se ha cerrado.

Núcleo temático V. Sin complicación

“Sin complicarme la vida. Yo intento tratar a todo el mundo por igual. No tengo problema con nadie. Si algo veo que no me gusta lo digo. Pero no hace falta enfadarse, poner mala cara o gritar. Por ejemplo, puede suceder algo cuando llueve y todos quieren llevar a sus niños hasta dentro. La dirección permite que los padres lleven a los niños hasta el vestíbulo que está techado. Pues lo que yo hago es que todo vaya bien y les repito mil veces a los padres que tengan cuidado con los paraguas pues hay muchos niños y todos se van a acumular en la entrada. La gente lo entiende y no pasa nada. Otra cosa es con los perros. Pues pueden entrar, yo no digo nada, pero en sus brazos o cercar del dueño. Si te fijas bien, este trabajo no debe dar problema. Nosotros estamos para quitar los problemas a la gente, no para darlos. Y si hay algo que no me gusta o no lo veo claro, inmediatamente, voy a la dirección y lo digo. Yo no me voy a pelear con nadie y muchos menos delante de los niños. Entonces es la dirección quien manda una nota informativa o pone carteles en la entrada”.

(Análisis). Estamos ante un claro ejemplo de igualdad y equidad. La clave pasa por no problematizar con nadie, mantenerse en el sabio equilibrio que da la experiencia de vida y laboral. Sabe cuáles son sus responsabilidades en el trabajo e intenta que todo salga bien, evitándose posibles accidentes o incidentes. Ante una situación que necesita medicación, antes de enfrentarla se dirige a la dirección y que se busquen las soluciones; los conflictos no se han de resolver frente a los menores. Quizás, los años de profesión le haya enseñado a ser mesurado, a obrar consecuentemente y ser una persona facilitadora. Conocer sus responsabilidades laborales le ayuda a llevar su puesto de trabajo con dignidad. Y que sea la dirección del centro la que tome la iniciativa para aclarar o evitar acontecimientos. Un núcleo de sentido que hemos titulado sin complicaciones, aunque sería más pertinente referirse a él como, con lucidez.

Núcleo temático VI. Sin diferencias

“El secreto de estar en este puesto de trabajo está en no complicarse la vida. Y cómo lo hago, pues no estableciendo diferencias con nadie. Dejo pasar a algún padre siempre que lo necesite de verdad. Ellos saben que las cosas de secretaria tienen un horario diferente al de entrada y que por Internet ya se pueden hacer muchas cosas. Si alguien está muy apurado, se le nota en la cara y no hay problema. Pero lo que no quiero es que en la puerta digan que unos son tratados de una manera y otros de otra. Nada de eso. A todo el mundo por igual. Por ejemplo, los padres que traen a los niños con algún problema, pues son los propios alumnos los que le facilitan la entrada o se echan al lado para que entre con su madre o familiar. Date cuenta que ellos se conocen y aquí nos conocemos la mayoría. Es muy raro que suceda algo. Es más, si viene otro familiar a recogerlo, debe traer la autorización al centro y ya lo sabe el colegio pues, en la agenda ya lo han avisado. Pero ya te digo, la clave está en tratar a todo el mundo por igual, sin hacer diferencias.”

(Análisis). El informante sabe que la cara es el espejo del alma. Las personas que tienen algún problema y necesitan entrar en el centro, su cara es el visado. Pero el informante también sabe que para resolver asuntos de secretaría el horario es el indicado y no coincide con la entrega de los estudiantes. Pero el portero, también sabe que la comunicación directa con el docente se establece a través de la agenda. Así que el informante sabe que el secreto de su profesión está en no establecer diferencias en el trato. Todos los padres, madres o familiares tienen sus razones, pero el sentido común y la sensatez conforman parte del *oficium*. Un concepto latino que lleva implícito tres apartados: la prestación de un servicio, además de con cortesía y con sentido del deber.

Núcleo temático VII. Soy así

“Que cómo lo hago. No sé qué decirte. Yo no hago nada especial. Es verdad que me has visto acompañar a alguien, pero es lo que lo necesitaba. Igual si una madre me dice algo, yo la escucho y le doy respuesta. A veces, veo que la mujer está muy inquieta y si pasa a alguien de la jefatura de estudios o de la dirección se lo comento. Pero la clave está en estar siempre tranquilo. Creo que comparto con los niños esa tranquilidad que les llega a las madres. Uno termina siendo uno más de ellos. Y las madres lo saben. No veo mérito en lo que hago. Echar un cable o facilitar algún tipo de información que esté en mi mano, es lo normal. Lo único que intento es ser yo mismo. Así soy en la calle o con los amigos. No me complico la vida ni pretendo complicársela a los demás. Me gusta ayudar y si puede desde la portería, pues en eso estamos. No hay un secreto profesional. Es que soy así. Está claro que me equivoco o puedo equivocarme, pero no lo hago con esa intención. Intento ser educado y así los demás me respetan. Pero la clave está en ser como yo mismo soy. No es que esté vestido así, de portero, que vaya a representar una obra de teatro. Soy así mismo.”

(Análisis). La tranquilidad es una habilidad profesional que se contagia en los demás. El informante sabe que está siendo observado y evaluado por muchas miradas. Del mismo modo, sabe que en el centro se queda lo más querido de los familiares. La ayuda a los demás es algo que le promueve y conmueve. Sabe que puede ayudar con un simple hecho, llamada a alguien o escuchar a esa persona. La educación es aquello que vale para la vida, también la profesional. La educación es la acción y efecto de educar y no, precisamente, la inacción o el defecto que impulsa la descortesía o el abuso en esa parcela de poder. El informante suscribe que es agradable, facilitador y así mismo. No está vestido para representar una pieza teatral. Es, definitiva, así mismo.

Conclusiones

Un discurso en continua construcción cabe la posibilidad de que el lector lo interprete y lo haga suyo, no cerrándolo sino, más bien, acrecentándolo y completándolo según su sensibilidad y bagaje personal. Una interpretación que se construye desde cuatro jalones que se complementan: a) el informante, con quien se comparte la voz y el protagonismo de la persona que interesa qué y cómo lo cuenta; b) el autor, de donde parte la escritura revelada pues pertenece al entrevistado, solo que hay que darla a comprender; c) el texto que se nutre de las aportaciones de otros autores relevantes otorgándole, igualmente, rigor científico; y, por último, d) el lector que aglutina y hace suyo las piezas que componen el relato, interpretándolo. Un aprendizaje a cuatro partes que según Rivas (2009, p. 29), con ello se persigue “comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una de los que forman parte de ella”.

En primer lugar, llama poderosamente la atención el hecho de la naturalidad con que narra su desarrollo profesional. Una cotidianidad que se lleva a cabo a modo de un disfrute. No solo por lo que hace sino por aquello de con las personas que lo hace. Simplificando o con cuidadosa sencillez, el informante es así mismo. No está interpretado, aunque esté uniformado. Igualmente, su condición de persona y profesional lo erige en una pieza importante del engranaje y funcionamiento del centro educativo. No pasa desapercibido pues hace de la cotidianidad algo relevante. El simple gesto de ofrecer a diario, por la mañana a la entrada del centro, sus manos para que los estudiantes le den una palmada es la manera de decir “buenos días” y transmitir a sus familiares que ellos ahora están en el espacio educativo y hasta ahí pueden acceder.

En segundo lugar, las personas que, por la razón que sea, necesitan pasar al centro su cara lo dice todo, sea por enfermedad, ayuda al alumnado, etc. El portero sabe decir “no” y, prudentemente, les recuerda a los padres que el horario de secretaria o de hablar con

la dirección del centro es otro diferente al de entrada. Igualmente, conoce la dinámica de que a través de la agenda se puede comunicar con el docente, por si no puede recoger al alumnado a determinada hora, debe sacarlo antes o si iría otro familiar.

A renglón seguido damos respuesta a cada una de las cinco cuestiones de investigación.

¿Qué funciones tiene un portero de un centro educativo?

Sus funciones son de servicio a la comunidad, pero siempre desde la perspectiva del bien hacer con agrado. No le cuesta pues es así. Lo hace con naturalidad y eso convence a los familiares y alumnado.

¿Qué actitud mantiene con el alumnado y disposición ante los familiares?

El acercamiento a diario es la mejor manera de conocerles y que le conozcan. El hecho de ser afable es la mejor manera de darse a conocer y que los familiares se queden tranquilos, nombrándolo por su nombre, del mismo modo que el portero se refiere a los estudiantes.

¿Dónde radica su singularidad personal y profesionalmente?

En que es natural, sus gestos son espontáneos y cuando alguien necesita ayuda, el portero se la brinda. Pero, si alguien se excede o no cumple con lo establecido antes de entrar en una confrontación, lo que no quita que se comente de forma educada, la queja se eleva a la dirección el centro y esta toma la iniciativa para mejorar.

¿Por qué su intención de agradar al alumnado?

El agrado debe ser una extraordinaria estrategia. Además de funcionar como una manera afable de tratar a las personas, es un modo complaciente y de buen gusto que se erige a modo de obsequio para los demás, un preciado regalo que se recibe a diario.

¿Cómo lo haces?

El hecho de hacerlo se interpreta desde la más absoluto de los actos espontáneos. Con un simple gesto, con disposición y sin

complicarse la vida; además de sin establecer o marcar diferencias y siendo tal cual: desenfadado y complaciente.

Por último y de este modo, hemos dado respuesta a dos preguntas: la de conocer y comprender. Una investigación que no se puede extrapolar a otros entornos, pues la singularidad del relato lo hace relevante, sin necesidad de que sirva para otro lugar o contexto. Lo que no quita que, tal vez, pueda llegar a inspirar una buena práctica profesional.

Referencias

Angrosino, M. (2012). **Etnografía y observación participante en investigación cualitativa**. Morata.

Annacontini, G. (2021). La narración y el heroísmo de las pequeñas cosas. En J. Rodríguez; G. Annacontini (comps). **Metodologías narrativas en educación** (pp.21-35). Universidad de Barcelona.

Asociación Británica de Investigación Educativa [BERA] (2019). Guía Ética para la Investigación Educativa. **BERA**. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>.

Bastidas, G.; Suárez, M.; Rodan, R.; Serna, M. y Párraga, M. (2023). La educación afectiva: un enfoque educativo para el desarrollo de la inteligencia emocional. **Revista GADE**, 3(1), 17-32. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/187>.

Bonelo Morales, K. y Llorent Bedmar, V. (2023). Competencia digital docente en Educación Primaria: una investigación narrativa. Hachetetepe. **Revista científica de Educación y Comunicación**, (26), 1-14. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1202>.

Bustelo, C. y Miguez, M. (2020) Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en

construcción. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(3), 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes/Psicopedagogía.

Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.). **Investigar la experiencia educativa** (pp. 21-86). Morata.

Denzin, N. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (Eds.). **Pedagogía crítica**. De qué hablamos, dónde estamos (pp. 181-200). Graó.

Espinoza-Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. **Revista Conrado**, 16(75), 103-110.

Flick, U. (2008). *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE.

García, A.; Gálvez, A. y Bohórquez, M. (2023). ¿Qué perciben las familias sobre la accesibilidad a la comunidad y el colegio como espacio de inclusión? **Revista educativa Hekademos**, 34, 1-10. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/74>.

Gibbs, G. (2012). **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Morata.

Hernández-Laina, Y. (2022). **La escuela de educación infantil en España**. UNED.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

Jiménez, A. (2021). **La escuela desafiada**. Dykinson.

Landín, M^a y Sánchez, S (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. **Educación**, XXVIII(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>.

Martín, B. (2017). **Testimonios de maestros: modelos y prácticas**. Universidad de Salamanca.

Maxwell, J. (2013). **Diseño de Investigación Cualitativa. Un enfoque interactivo**. Gedisa.

Mischia, B. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>.

Phillips, D. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard "Softer" Domains. **Educational Researcher**, 43(1), 9-11. 10.3102/0013189X13520293.

René, P. (2020). **Fundamentos teóricos de la Educación Primaria**. Universidad de Cantabria.

Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Ignacio Rivas y David Herrera (Eds.), **Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad** (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.

Rivas, J, Leite, A. y Prados, E. (Coords.) (2014). **Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa.** Aljibe.

Rivas, I., Márquez, M, Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>.

Roth, W. y Unger, H. von. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. Forum: **Qualitative Social Research**, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>.

Villanueva, A. (2017). **Yo no quiero ir a esta escuela.** Finis terrae ediciones.

SER MAESTRO: Un diálogo entre cuatro egresados

Diego de Sousa Mendes

El maestro, ¿nace o se hace? En algún momento, el lector o la lectora habrá escuchado este comentario al respecto de la profesión de docente. Sin duda alguna, la mayoría de los maestros son vocacionales. Es una profesión que requiere una importante dosis de vocación seguida de una rigurosa profesionalización. Incluso, hay quien replantea una resignificación de la práctica docente (Granados et al., 2017). Una labor que se va adquiriendo en las facultades a partir de un dilatado quehacer teórico-práctico que va acrescentando un conocimiento psicopedagógico y didáctico sobre la profesión docente. Competencias que se van adquiriendo en virtud de las posibles especialidades, más allá de que la elección sea en el grado de educación infantil o primaria.

La profesión docente es el resultado de una compleja elección que se alimenta a partir de la inducción, es decir, del estímulo que llega a raíz de lo visto en otras personas, o de la propia convicción. Estamos ante un ideal o deseo que se encuentra,

profundamente, arraigada en el maestro vocacional. Del mismo modo, la intención de mejora irá a regir el pensamiento o la sensibilidad modificando su obra y conducta (Romero y Gracida, 2011).

El maestro se hace día a día. Con el estudio y con la dedicación a pleno rendimiento impulsado por el mejor conocimiento de una profesión que le va a exigir una dedicación completa. A tenor de que cambien los planes de estudios, el alumnado, la familia y los contextos sociotecnológicos (Santoveña, 2021; Gil, 2023), todo ello hace que la preparación del maestro sea algo permanente.

(...) presentaría un conjunto de oportunidades de aprendizaje relacionado con todos los intereses y no solo satisfacer las necesidades de desarrollo a corto plazo, sino también las legítimas necesidades de desarrollo a largo plazo, ya que los contextos en lo que operaría son los del cambio personal, profesional y organizativo (Day, 2005, p. 169).

No sería del todo pertinente considerar que la formación inicial sería la imprescindible para salir con idoneidad de la facultad para entrar a formar parte de un centro educativo en calidad de maestro/maestra; o sea al mercado laboral. O argumentar que en la facultad no se atesora la suficiente práctica, pues apenas existe relación con la escuela. Es cierto que se exige, en ocasiones, un proceso de formación continua. Lo que justificaría las exigencias que llevan a ese alumnado egresado a ingresar en algún master o a apuntarse en algún curso formativo para ampliar o afianzar los conocimientos.

(...) con una severación para mí importante: la convicción de que lo práctico en la

enseñanza no corresponde estricta y únicamente a lo que ocurre en las escuelas. Creemos que puede haber una gran confusión en los planteamientos epistemológicos de qué se entiende por teoría y qué se entiende por práctica educativa. Me viene a la mente la frase de Einstein en la que decía que no hay mayor práctica que una buena teoría. Relacionar la práctica únicamente con las escuelas conlleva confusión y equívocos, ya que parece que todo lo que se hace en la formación inicial en las universidades es teoría y que solo en la escuela se genera práctica. Lo práctico no corresponde estrictamente a lo que se hace en la escuela. La teoría provoca la reflexión sobre la práctica y la práctica nos revierte a una teoría que la sustenta. Es en la práctica reflexiva donde se unen teoría y práctica y se realiza en la formación fuera y dentro de la escuela mediante autoevaluación y coevaluación constante (Imbernón, 2017, p. 11).

Con todo lo anteriormente expuesto, se hace hincapié en la importancia que adquiere la formación docente profesionalizante. Por la cual, se dota de carácter profesional a una actividad laboral y, con ello, se produce el paso cualitativo de convertir el deseo en una profesión. En este avance cualitativo se supera la pasividad de posibles cursos pasados por una activa condición formativa. Asimismo, la autoformación entra en acción. Por lo que se exige un doble planteamiento a partir de la autoestima suficiente para acercarse al conocimiento y la consabida autoestima para tener la

certeza que la formación se está llevando a cabo de forma idónea. Aquí la capacitación tecnológica adquiere una importante relevancia, del mismo modo que se supera todos los dictados heredados y peyorativos con respecto al currículo negado o anulado (Rueda y Amar, 2020). Pues ahora es el alumnado quien debe formarse a partir de un acertado uso de las herramientas tecnológicas que le permitirá desde buscar a evaluar el conocimiento, desde hacerse con el que se necesita y empezar a desaprender, a partir de lo que no interesa. Además, la ayuda de la tecnología se sostiene sobre la intención de saber más.

A todo lo anterior apuntado, cabría añadir el hecho de estar próximo a la innovación, donde se destaca el propósito de mejorar pero sin olvidar el valor que adquiere la posibilidad de alterar o cambiar algo pues se introducen novedades. Y, por ello, la novedad ha de suponer el destaque de introducir unos cambios que produzcan la añorada mejora. Una mejora que hace que la formación adquiera esa dimensión de mejora, pues se crece y enriquece; y la escuela se redimensiona con el cambio (Carbonell, 2013).

Una vez se sale de la facultad, la lucha formativa se inicia con otra dimensión que la torna un poco o bastante competitiva, pues se sabe que el sistema de oposiciones en la función pública es bastante complicado y requiere grandes conocimientos, además de actualizados y contrastados. No vale con conseguir el grado de maestro y dejar ahí parado el proceso formativo. Ya no son muchos los maestros que no desean seguir formándose, pues saben de las demandas de la escuela actual (Jiménez, 2021; Musons, 2021). Las apuestas, no solo de las leyes educativas, sino también por la propia dinámica de vida hacen que las exigencias sean muy grandes, a lo que hay que sumar las necesidades en conocimientos tecnológicos, ya que casi todas las demandas profesionales y personales se desarrollan de manera virtual (Marcelo et al.; 2016).

El alumnado sale de la facultad y se le presentan varias opciones: A) continuar formándose a través de un máster. B)

opositar. C) dar clases en algún centro privado. D) optar por hacer otra carrera, afín o no afín a la suya. E) aparacar los estudios en ese momento. F) emigrar.

Estos datos se desprenden de la entrevista que se mantuvo con cuatro alumnos egresado del grado de magisterio en diferentes especialidades/menciones. Lejos de los indicativos que manifestaran de falta o buena formación una vez salidos del grado, lo interesante ha sido nutrirse con las voces de estos cuatro maestros recién egresados de la facultad.

Un grupo de chicos, pues todos eras chicos, que se mostraron ilusionados por participar de la investigación y siempre fueron generosos con la voluntad de compartir sus inquietudes. Con ello, se pretende conocer, analizar y comprender los diferentes pareceres de los participantes una vez han salido de la facultad. El hecho de conocer se vincula con la necesidad de saber cómo piensan o sienten. Mientras que analizar está sujeto a la labor de someter algo a un análisis en virtud de las cualidades y relaciones de los sujetos, objetos y el contexto de estudio. Así como, comprender pretende encontrar justificados conforme a las razones expuestas, o lo que es lo mismo entender a todas las partes que se han expresado.

Por último, se establecen las cuestiones de investigación que se definen con claridad con la pretension que a través del recorrido por la investigación ayuden a dar comprender y faciliten la comprensión y la redacción de las conclusiones. Por ello, se plantean como una propuesta que delimita y pone el foco sobre las preguntas necesarias para perseguir el objetivo que se ha marcado. Según Trespacios et al. (2005, p. 39) "delimitan la información específica necesaria para alcanzar el correspondiente objetivo"

La cuestiones de investigación son las siguientes:

- ¿Qué esperan una vez han acabado su formación inicial?
- ¿Cómo afectó su especialidad/mención en tu desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las incertidumbres o temores?

¿Qué tienen pensado o qué esperan para el futuro?

Metodología

La metodología es el camino a seguir, es la guía para conseguir dar respuestas a las cuestiones de investigación. Un ejercicio que debe estar inspirado en la obtención de los mejores resultados y seleccionar un modelo metodológico que esté consolidado y cuente con mayoría de edad, tal como lo referencia Flick, (2014, p. 19). Además cabría destacar el reconocimiento y validez que cobra la palabra transmitida en la investigación de corte cualitativa, donde se dota a “la voz de la persona como datos de investigación” (Prados et al. 2017, p. 326). Por ello, optamos por un diseño de investigación cualitativo-interpretativo (Hernández et al., 2006). Pues:

Al querer conocer qué es lo que entienden los maestros y las maestras por vocación, es decir, al querer estudiar un constructo subjetivo, ha de partirse de una perspectiva metodológica de corte cualitativo. La construcción compartida del concepto de vocación que va a ser estudiada se genera desde el contexto específico, desde una realidad concreta que acompaña a cada docente, y que emerge a través de la interacción de las reflexiones aportadas por los participantes en la investigación (Sánchez et al., 2021).

La técnica de investigación fue la entrevista, que se administró con los cuatro participantes; mientras que el instrumento fue el guion de la entrevista. En este sentido, se optó por la entrevista semiestructurada para permitir la participación abierta de los informantes. Ellos fueron seleccionados a tenor de su predisposición

para participar y, sobre todo, por su perfil de alumnado representativo de las diferentes menciones existentes en la facultad de ciencias de la educación (educación especial, educación física, inglés y alemán). Es decir, las tres primeras especialidades son masivas y cuentan con un numeroso número de alumnado matriculado, ahora bien la última opción es sumamente minoritaria pero quisimos que quedara representada y poder escuchar su voz. En el amplio sentido del término la entrevista es una experiencia única en la investigación cualitativa, precisa de un conocimiento por dónde podrían ir los derroteros, conocer el contexto y contenido, así como tener claro si es preciso a nivel individual o colectivo. No obstante, Trindade señala al respecto que:

La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias (2016, p. 19).

Igualmente, con la intención de establecer una ordenación interna y evitar las categorías convencionales de la mayoría de la investigación, se optó por el desarrollo de diferentes núcleos de contenidos que aglutinan los diversos temas que podrían haber surgido en el desarrollo de las entrevistas (que fueron cuatro de una duración de una hora cada una). Por ello, en cuanto a la organización seguimos las enseñanzas de Misichia (2020, p. 72) cuando señala que “se aleja de categorías conceptuales, de la pretensión de describir y se acerca a la conformación de significados”. Ahora bien, los significados que emanan de las entrevistas son organizados

como núcleos temáticos, ya que poseen coherencia interna y son los que “estructuran la narrativa” y, a la vez, “formando parte del discurso” (Ayala, 2017, p. 92).

Sin dejar de lado el procedimiento de la presente investigación, cabría decirse que se estructuran a partir de lo señalado por Silverman (2000); y se establecen cuatro momentos:

A) Formulación inicial, para establecerse el sentido de la investigación y comienza la fase de consolidación de la fundamentación teórica, que se va complementando con el conocimiento de otras investigaciones similares, que vienen a nutrir el estado de la cuestión.

B) Diseño de investigación, una fase crucial pues se redactan los objetivos y se determinan las cuestiones de investigación. En el avance de la investigación se llevan a cabo la elección de los participantes en calidad de informantes. Además, se decide por el modelo de entrevista y se organizan, así como se determinan los momentos de devolución de las entrevistas a los informantes una vez se ha realizado la transcripción.

C) Análisis de los resultados, es cuando se deben establecer los núcleos temáticos, que dan significado y orden a la investigación y, más tarde, se procede a la segunda devolución, ahora del informe a los entrevistados (la devolución se hacen con el propósito de mejorar el contenido de las mismas y hacer partícipes a los informantes).

D) Redacción del informe de investigación; teniendo especial atención a las conclusiones que se llegan tras un dilatado proceso de análisis y reflexión; en cierto modo, lo que se persigue es dar respuesta y comprender los objetivos, junto a las cuestiones de investigación. Grosso modo, las diferentes partes de la investigación (Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones) se

corresponden con las cuatro partes presentadas por el autor.

Por último, en este tipo de investigación cualitativa con personas se hace imprescindible atender a los planteamientos éticos. Que abarcan desde el consentimiento informado, la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento, o bien mantener el anonimato en el estudio. Pero, igualmente, todo el apartado ético en la investigación cualitativa funciona más allá de una mera corresponsabilidad formal entre entrevistado e investigador. Ya que se nutre de la presencia e implicación que se experimenta ante el establecimiento del cara a cara con los implicados, además del posesionamiento ante el compromiso ético adquirido a partir de la invitación de “pensar sobre nuestro papel en el proceso de investigación, así como sobre las consecuencias del mismo” (Abad, 2016, p. 113). Estamos ante los valores que compartimos a partir del concepto griego *ēthikós*, traducido como la forma, más allá de configuración, disposición o presentación externa. Lo que Galeano (2004, p. 69) señala sobre este particular como “un ejercicio de la voluntad individual” que “permite la comprensión de la diversidad de sistemas de valores y constituye un referente a través del cual se establece un reordenamiento de las relaciones sociales”. El compromiso ético es el resorte inmaterial por donde discurre la presente investigación.

Resultados

Cada egresado se corresponderá, en virtud de su anonimato, a su especialidad: educación especial (EE), educación física (EF), lengua extranjero: inglés (LEI) y lengua extranjera: alemán (LEA)

I Núcleo temático. El fin de la carrera

“(Educación especial, EE) No voy a decir que esté preparado para empezar a dar clases, máxime en mi propia especialidad que

requiere además de una gran preparación, un importante compromiso con las personas implicadas. Es decir, con el alumnado y con sus familiares. No concibo mi especialidad sin una formación continua. Lo que tengo ahora son ganas de seguir aprendiendo. (Educación física, EF) Yo por el estilo que mi compañero. Salimos más ilusionados que preparados de la facultad. Y la ilusión bien podría ser el incentivo para cubrir las carencias. (Lengua extranjera alemán, LEA) Me gustaría hablar sobre este particular, pues nuestro grupo es tan minoritario que hemos tenidos, por momentos, clases particulares. Hemos aprendidos con un profesor delante nuestra. Ha sido una experiencia formativa muy cercana; y, por ello, nuestra preparación ha sido casi individualizada”

(Análisis) Cada alumno comenta su experiencia formativa tal como le ha ido. En este sentido, cabría apuntar que los grupos más numerosos no hacen mención a una buena formación en la carrera. Mientras el minoritario ha vivido su paso por la facultad como una experiencia muy particular, ya que las clases eran casi frente a su docente. La proximidad con el profesor, tal vez, motive al alumnado o, en ocasiones, pueda que la masificación tenga otras consecuencias en virtud de su enseñanza-aprendizaje. La duda se apodera en los dos primeros casos ante la preparación o estar capacitado para empezar a dar clases. Ahora bien, el tercer participante no hace alusión a este apartado.

II Núcleo temático. Y ahora qué

“(LEA) No quisiera monopolizar el uso de la palabra, pero lo que les digo tiene sentido con la pregunta lanzada. El problema no está qué hacemos ahora; sino hasta cuándo vamos estar con la incertidumbre de qué hacer. Muchos tendremos la opción de empezar a trabajar, pero la mayoría nos veremos obligados a seguir estudiando o opositar. (Lengua extranjera inglés, LEI) Les voy a contar mi caso personal. Yo entro en magisterio pues, por circunstancia, no pude acceder a la facultad de filología para estudiar

inglés. Ahora que he terminado magisterio en la mención de inglés estoy valorando muy seriamente volver a mis deseos originarios y estudiar allí. Está claro que lo que he aprendido aquí me valdrá pero son dos estilos muy diferentes de aprender inglés”

(Análisis). Cada egresado tiene sus preocupaciones una vez han terminado su formación en la facultad de ciencias de la educación. Preocupa el tiempo de espera pero, igualmente, que hacer ante la incertidumbre. Se presentan varias opciones, por ejemplo, seguir estudiando algo afín a la educación, o bien opositar directamente. O tal como expone el maestro de inglés hacer realidad el deseo de estudiar filología inglesa. Sabe que su formación inicial es muy dispar a la que se irá a encontrar en la facultad de filología pero quiere, ahora que puede y cuenta con las condiciones apropiadas, estudiar inglés. Son casualísticas diversas que se centran sobre la incertidumbre de qué hacer una vez que son egresados de la facultad de educación.

III Núcleo temático. El panorama laboral

“(EE) Nadie de los que estamos aquí se ha llevado a engaño. Todos sabíamos que en la facultad iríamos a pasarlo muy bien pero, una vez fuera de ella, el panorama laboral estaría muy crudo. No nos sentiríamos defraudado. Aunque la cosa haya ido a peor. (EF) Pero creo que el fallo nuestro está en dedicarnos a dar clase. Deberíamos reinventarnos y adaptarnos al mercado. Entiendo que lo ideal sería ser funcionario y trabajar por la mañana. Pero con nuestra profesión no nos falta el trabajo dando clases particulares, en las actividades extraescolares, etc. (LEI) Pero no creo que nadie haya estudiado para terminar dando clases particulares. Si me dijese que te reinventa a partir de otros estudios, tal vez, lo entienda. Pero para ganar una miseria. No lo veo. O será que no me conformo con trabajar para otros. Quiero que mi labor se reconozca y ganar dinero”

(Análisis) Obviamente, los puntos de vista se entrecruzan y no son, en apariencia, coincidentes. Cada uno tiene su parcela de

razón, sobre todo a partir de que no se han de sentir estafados pues sabían las posibles salidas profesionales del magisterio y como está el Mercado laboral. Pero, asimismo, también se han de dar una nueva oportunidad, lo que ellos llaman "reinventarse" para ilusionarse y encontrar un empleo. Ahora bien, el debate se ciñe sobre la dignidad, o no, del mismo. El maestro de inglés discrepa y no admite trabajar parcialmente. Su opción se centra por trabajar en un colegio o algo relacionado con la educación pero a tiempo completo. O bien, continuar con los estudios para poder incorporarse al mercado laboral.

IV Núcleo temático. Un sueño

“(LEA) Yo no estoy con ninguno de mis compañeros. No sé si será un sueño inalcanzable pero tengo en mi cabeza crear una escuela de lenguas; no solo para los españoles que quieran estudiar alemán sino, fundamentalmente, para los alemanes que vienen a España y quieren estudiar español. Incluso, hace unas semanas me pase por el departamento de empleo de la Universidad y les expuse mi caso. Me van a comunicar cuándo salen las convocatorias de apoyo a las empresas o iniciativas para jóvenes emprendedores. Yo les hablé de poder montar mi escuela virtualmente y me dijeron que se convocan, también, ayudas para este tipo iniciativas de base tecnológica. (EE) Vale, yo también lo hablé con otros de educación especial para abrir un gabinete de ayuda a los familiares. Sabemos que existen programas de ayuda y cobertura para los niños y niñas afectados; pero desconozco cuánto existen para los familiares. Pero no vale con la ilusión, hay que poner manos a la obra”

(Análisis). Son conscientes que el salir de la facultad les enfrenta a una parte de la dura realidad laboral. Saben que hay convocatorias o ayudas que pueden incentivar sus búsquedas de empleo. Saben que la creación de su propia empresa podría ser una de las soluciones. Pero, igualmente, saben de las complicaciones que ello conlleva. Los sueños se apoderan de ellos. Saben a dónde acudir,

de las posibles convocatorias, etc. Además, son capaces de tomar iniciativas en conjunto. Además, se nota que han estudiado las posibilidades del mercado y las necesidades de las personas. Pero, la incertidumbre se apodera del proceso, ya que tienen poder fracasar, incluso, en el intento. Por otro lado, la propia Universidad tiene un gabinete de asesoramiento; y ellos lo saben.

V Núcleo temático. Seguir con los estudios

“(EF) Yo lo tengo claro. Estoy o me siento obligado a seguir estudiando. Actualmente, si no tienes un máster te va costar encontrar trabajo. Pero si haces el máster pierdes tiempo para prepararte las oposiciones. Entonces voy hacer lo que hace mucha gente que conozco de educación física. El año que no hay oposiciones hago un máster y, como al siguiente, se convocan las oposiciones, pues me las preparo y me presento. (EE). Ahora mismo, descarto hacer un máster u opositar. El que me interesa es on line y cuesta muy caro. El future es tecnológico. Y sobre opositar no puedo estar todo un año encarrado estudiando. Casi que me veo en la necesidad de trabajar de lo que sea. (LEA) Entiendo a los dos, pero también lo pueden intentar en la escuela privada. Yo eso lo tengo más difícil pues de alemán, aquí son muy pocas las escuelas pero ustedes de educación física o especial, lo tendrán más fácil. (EF) Lo que dices si que es más difícil que aprobar las oposiciones a la primera”

(Análisis) La duda, las incertidumbres se vuelva apoder de la inquietude por abrirse camino en lo concerniente a lo laboral, que pasa por seguir estudiando. Pero, igualmente, se habla de realizar un máster u opositar; o bien entrar en la escuela privada. Si no estudias un máster incluso, desde la escuela privada, no te van a contratar pues se piden personas sumamente formadas. Del mismo modo, que la opción de cursar un máster y, al años siguiente, prepararse las oposiciones no se descarta. Pero la continuación de los estudios en esta fase debe ser algo muy selectivo. No vale cualquier máster y se

debe cuidar si el modelo que más interesa es presencial, semipresencial u on line. En este sentido, se abre un camino a favor de las tecnologías.

VI Núcleo temático. Aparcar los estudios

“(LEI) Entiendo a los compañeros que, por la razón que sea, han aparcado sus estudios. Deciden tomarse un año sabático. Mi mejor amiga en la facultad, ha decidido no hacer nada este año. Un poco desilusionada con todo. Incluso, dice que no se ve capacitada para dar clases. En el fondo, te tienen que gustar mucho los niños y me da la impresión que a ella no le hacen mucha gracia. Estudio llevada por presión familiar y ahora ha decidido dar un parón. (LEA) Sin embargo, nosotros como somos tan poco, las opciones de estudios se abren en Alemania. Yo conozco gente de otros años que se han tenido que ir a Alemania para enseñar español y allí se han formado para poder trabajar. No deja de ser una salida profesional, pero a no me interesa, ahora mismo; en todo caso durante un tiempo de aprendizaje y para ganar algo de dinero. Entiendo que cada uno tiene sus necesidades. Yo no aparcó los estudios pero, tampoco, los voy a completar en Alemania; por la sencilla razón que no puedo”

(Análisis) Existe la posibilidad de aparcó los estudios. Es lo que el egresado de lengua extranjera inglés menciona como año sabático. Una opción que debe tener recursos para acogerse a ella. Aunque en el caso expresado, la alumna una vez acabado los estudios, ciertamente, incentivados por la familia, desea parar. Una cuestión, la que se atisba, que no tenía del todo vocación. Se trataría de una especie de imposición familiar. Otro caso es marcharse a otro país, como es el relato del egresado que tiene colegas en Alemania y es allí donde se han formado o terminado de formar en esta labor, además de ganar algo de dinero. Una decisión que no se puede tomar a la ligera pues dejar vínculos en el país de origen no todo el mundo puede hacerlo. No se trata de aparcó los estudios,

concretamente, en el primer caso es afirmativo, pero en el segundo se trata de ampliarlos.

VII Núcleo temático. Y después qué

“(EE) No lo sé con exactitud, depende del día, del momento. Tengo demasiados pajaritos en la cabeza. Me gusta mi profesión, la veo útil pero, igualmente, me queda tanto por aprender. En este momento, te diría que quiero seguir aprendiendo. (EF) Pues a los dicho por mi compañero, más que querer seguir aprendiendo, yo diría que necesito seguir aprendiendo. No es porque no tenga mucha idea de la educación física, probablemente sea por la gran responsabilidad que debe suponer tener una clase de veinticinco alumnos. Me da pánico solo pensarlo. (LEI). Yo no pienso en nada. Vivo el momento. Después de terminar la carrera, de los cuatro años que he pasado en la facultad, continué dando clases particulares a domicilio. Pero estás a expensas de cómo van los alumnos. Empiezan probando, se quitan, otros dicen que menos horas. Luego, cuando llega el segundo y tercer cuatrimestre, otra vez repunta la demanda. Yo no quiero eso. Me lo he pensado mejor y el año próximo no voy a impartir clases, me voy a preparar oposiciones. (LEA) Prefiero no hablar del futuro. Lo dejo todo ahí. Que se enfríe. De verdad, vamos a dejar que las cosas fluyan. No me veo representado en la mayoría de las opciones laborales que aquí se han expuesto. Sin querer irme, pero me veo en Alemania”

(Análisis) El futuro de los cuatro informantes se escribe con incertidumbre. Es normal que recién salidos de la facultad tenga claros su destino profesional. Se baraja la emigración, como otros compañeros lo hicieron antes. O bien, dejar de trabajar en lo precario para buscar mejoras en el futuro. Ellos se ven en la necesidad de seguir aprendiendo. Es tanto el resplendor del horizonte que se sienten deslumbrados. Pero el destino se irá decantando según los itinerarios que se vayan trazando. Todas las propuestas son válidas

e, incluso, sentirse desbordados por las muchas responsabilidades que requiere la profesión de maestro.

Conclusiones

Grosso modo, la incertidumbre se establece entre el discurso de los cuatro participantes. Es curioso observar como cada uno de ellos sostiene sus inestabilidades ante lo que se aproxima: la empleabilidad. Buscan soluciones orientadas por entidades, sea el caso de la propia Universidad, en proyectos comunes o en la creación de alguna empresa. La emigración está presente en sus inquietudes o seguir formándose como solución a su futuro profesional. La escuela pública o la privada también ronda sus cabezas, además de las perseguidas oposiciones, aunque saben que no es nada fácil lograr una plaza dentro del cuerpo de funcionarios públicos en calidad de docente. Pese a los años de formación, se sienten que aún le falta seguir aprendiendo, sin descartar lo virtual. Tal vez, porque no quieren dejar de enseñar y para la contemporaneidad. El recorrido acaba de empezar en esta nueva singladura como egresados.

A renglón seguido, se darán respuestas a las diferentes cuestiones de investigación, que se aglutinan en torno al pasado, presente y futuro del propósito marcado:

¿Qué esperan una vez han acabado su formación inicial?

¿Cómo afectó su especialidad/mención en tu desarrollo profesional?

¿Cuáles son las incertidumbres o temores?

¿Qué tienen pensado o qué esperan para el futuro?

¿Qué esperan una vez han acabado su formación inicial?

La esperanza se torna convicción. El deseo es el motor de sus añoranzas a partir, quién sabe, un deseo alimentado en su periodo de formación inicial. La esperanza que tiene y comparte su origen con el verbo esperar, se torna en un estado de ánimo ante unos

deseos alcanzables, en los cuales creen. Es lógico que en la juventud, que empieza con la necesidad de incorporarse al mercado laboral, los envites iniciales se traduzcan en esperanzas deseables.

¿Cómo afectó su especialidad/mención en tu desarrollo profesional?

El desarrollo profesional, en cierto modo, choca con la realidad. Existen proyectos que se abren en las posibilidades de crear una microempresa, opositar, seguir formándose o, incluso, se baraja la disponibilidad de emigrar, tal como hicieron otros compañeros. Las salidas profesionales están en función de lo que se marquen pero, también, en relación con la especialidad que cursó el alumnado. Se valora la presencia tecnológica como una realidad formativa y de empleabilidad.

¿Cuáles son las incertidumbres o temores?

Plantean continuar con sus estudios, aparcarlos o, incluso, plantear alguna iniciativa de emprendimiento. Estas son opciones que se plantean. Probablemente, fruto de la inexactitud del momento en que se encuentran y que le han tocado vivir. Recién salidos de la facultad de educación el mercado se estrecha y han de proseguir su formación, ahora de manera permanente. Saben de lo mucho que les queda por seguir aprendiendo, perfeccionando y mejorando. Asimismo, los tiempos modernos son exigentes a la hora de contratar a un joven maestro, incluso, en la escuela privada. Proseguir con el máster o con otras especialidades o carreras afines pasa por una posible solución. Con todo, más que temores, proponen acciones.

¿Qué tienen pensado o qué esperan para el futuro?

El futuro se escribe igual que el presente: con inexactitud. El problema de la emigración, de la fuga de profesionales, ronda su cotidianeidad. Esta hace que, tal vez, para la profesión de maestro sea, por un lado, una opción pero, por el otro, salir del arraigo o del

lugar de referencia se convierta en una preocupación. Pero la paradoja se da cuando desean que la emigración sea transitoria, como adquisición de experiencia y para ganar algo de dinero.

Con todo, son varias las opciones que se han presentado por parte de estos cuatro egresados del magisterio. Igualmente, el hecho de tomarse el año sabático es una decisión que también cabe, pero supone congelar el tiempo o dejarlo pasar. Es verdad que descansar es hacer otra cosa, también cabría extenderlo al ámbito formativo, pero según se manifiesta el mercado laboral es muy exigente y, para ellos, puede suponer detenerse mientras otros continúan.

Por último, sería pertinente añadir que hemos atendido a cuatro puntos de vista. Una mirada poliédrica sobre una realidad que les ocupa y preocupa. Las decisiones no están tomadas pero las ideas, los deseos y las inquietudes han quedado expuestas.

Referencias

Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. **EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>.

Ayala, R. (2017). **Retorno a lo esencial. Fenomenología hermenéutica Aplicada desde el enfoque de van Manen**. Caligrama.

Carbonell, J. (2013). **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**. Morata.

Day, C. (2005). **Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Narcea.

Flick, U. (2014). **La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa**. Morata.

Galeano, E. (2004). **Diseño de proyectos en la investigación cualitativa**. Fondo editorial Universidad EAFIT.

Gil, J. (2023). **Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas**. Octaedro.

Granados, L.; Martínez, L. y Romero, S. (2017). (Re)significación de la práctica docente: reflexiones acerca del quehacer del maestro. **Revista educación y ciencia**, 20, 15-25. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8841/7340.

Imbernón, F. (2017). La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente. En Colen, T. (Coord). **Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros: Una visión caleidoscópica** (pp. 11-15). Octaedro/Universidad de Barcelona.

Jiménez, A. (2021). **La escuela desafiada**. Dykinson.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006) **Metodología de la investigación**. McGraw-Hill Interamericana.

Marcelo, C.; Yot, C.; Perera, V. (2016). El conocimiento tecnológico y tecnopedagógico en la enseñanza de las ciencias en la universidad. Un estudio descriptivo. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, 34(2), 67-86, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/309280>.

Mischia, B. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>.

Musons, J. (2021). **Reinventar la escuela. Una brújula para familias y educaores para comprender la educación del siglo XXI**. Arpa editors.

Prados, M.; Márquez, M. y Padua, D. (2017). La metodología biográfica narrativa en la formación del profesorado. En Zapata, R.; Dalouh, R.; Cala, V. y González, A. (Eds.). **Educación, salud y TIC en contextos multiculturales: Nuevos espacios de intervención** (pp. 326-336). Editorial Universidad de Almería.

Sánchez, A.; García, A. y Castro, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. **Revista Pulso**, 44, 145-162. <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4656/4961>.

Romero, L y Gracida, J. (2011). La profesión docente ¿elección o inducción? **Revista Perspectiva docente**, 47, 19-25. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/88>.

Rueda, A. y Amar, V. (2020). Currículo y educación, sociedad y tecnología. Ideas para iniciar un debate en educación primaria. **Revista E-curriculum**, 18(4), 1580-1598. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1580-1598>.

Trespalacios, J.; Vázquez, R. y Bello, L. (2005). **Métodos de recogida y análisis de la información para la toma de decisiones en Marketing**. Paraninfo.

Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini e I. Cortazzo (coords). **Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa** (pp. 18-34). Editorial de la Universidad de la Plata.

Santoveña, S. (2021). **Cartografía de la sociedad y la educación digital. Investigación y análisis de perspectivas.** Tirant.

Silverman D. (2000). **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook.** Sage.

LA INCLUSIÓN DIGITAL Y SUS RETOS: la tecnología social, un posible camino a seguir

Anderson da Costa Lacerda
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introducción

Vamos a reflexionar sobre la inclusión digital y sus desafíos en la sociedad contemporánea, por lo que la tecnología social es un posible camino a seguir para la accesibilidad, la inclusión y la autonomía de las personas. El uso de la tecnología de la información y la comunicación en la sociedad brasileña nuestro propósito es presentar el acceso de la población brasileña a las redes sociales. Presentar una visión humanista desde la perspectiva de la Tecnología Social, que busca esencialmente satisfacer las necesidades humanas.

Se entiende que las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) pueden desempeñar un papel en la inclusión o la exclusión social, dependiendo de cómo se utilicen. Se realizó un relevamiento bibliográfico en obras de referencia sobre los temas internet, acceso a redes sociales, inclusión digital y tecnología social.

Frente a esta problemática, nuestro objetivo es analizar los desafíos de la inclusión digital en la sociedad y en la educación brasileñas.

Utilizamos una metodología de investigación cualitativa y exploratoria, a través de la cual cotejamos datos de investigaciones nacionales e internacionales. Los resultados muestran que la Tecnología Social es una alternativa prometedora para el desarrollo sostenible global, reflejando una educación accesible, inclusiva y autónoma que atiende a todos los perfiles de estudiantes, valorando al individuo dentro de un contexto que busca la transformación social a través de la accesibilidad.

Toda nueva tecnología crea sus excluidos, decía el filósofo Pierre Lévy. (FERREIRA et. al., 2023, p.2) La inclusión digital en Brasil es desigual: una parte de la población de mayores ingresos tiene acceso a Internet, mientras que otra parte de la población de bajos ingresos está excluida de la información y de los beneficios que traen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este siglo XXI, el acceso a la tecnología es esencial.

La tecnología de la información y comunicación es aliada del acceso a la información en todo momento. En el mundo digital hay una parte de la población excluida del ambiente virtual, tienen dificultad para obtener conocimiento, muchas escuelas en Brasil todavía no tienen internet de calidad, lo que dificulta el acceso a la red virtual, ampliando la búsqueda de más aprendizaje. Debemos tener en cuenta que hay bibliotecas y muchos libros ya son digitales y varias universidades están disponibles a través de Internet, con acceso en línea.

Fundamentos básicos

La accesibilidad es un concepto que involucra aspectos del espacio físico, el espacio en el que estamos, que incluye el espacio digital. La legislación brasileña conceptualiza la accesibilidad según el artículo 112. La Ley 10.098, de 19 de diciembre de 2000, entró en vigor con las siguientes modificaciones:

Artículo 2, I _ accesibilidad: posibilidad y condición de poder utilizar con seguridad y autonomía los espacios, el mobiliario, el equipamiento urbano, los edificios, los transportes, la información y la comunicación, incluidos sus sistemas y tecnologías, así como los demás servicios e instalaciones abiertos al público, de uso público o privado, tanto en zonas urbanas como rurales, por las personas con discapacidad o movilidad reducida. (BRASÍLIA, 2000b).

La accesibilidad en el espacio digital consiste en poner a disposición de los individuos, fomentando su autonomía, toda la información que sea necesaria, útil, es decir, información disponible para el usuario mediante un código de acceso liberado para todos los usuarios, sin restricciones, independientemente de sus características físicas o corporales, sin perjuicio del contenido de la información. Torres et al. (2002) explica que:

Esta accesibilidad se consigue combinando la presentación de la información de múltiples formas, ya sea mediante una simple redundancia o a través de un sistema de transcripción automática de medios, con el uso de ayudas técnicas (sistemas de lectura de pantalla, sistemas de reconocimiento de voz, simuladores de teclado, etc.) que maximicen las capacidades de los usuarios con limitaciones asociadas a discapacidades (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002).

El espacio digital se extiende por todos los canales de comunicación, a través de la televisión digital, los ordenadores y las redes telemáticas, y éste es el espacio en el que debe reivindicarse y desarrollarse el derecho a la información, de forma accesible. La preocupación por la accesibilidad digital está presente en las políticas públicas de informatización y en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002).

La autonomía debe estar presente en una sociedad de la información para todos, garantizando la autonomía individual. Según la "Revista do Pediatra" de Coutinho (2016):

La autonomía se refiere a la capacidad de una persona para decidir lo que considera mejor para sí misma. La autonomía tampoco debe entenderse como un derecho absoluto: sus límites están marcados por el respeto a la dignidad y la libertad de los demás y de la comunidad (COUTINHO, 2016).

La Ley 10.048, de 08 de noviembre de 2000, prevé la adaptación de los espacios públicos, equipamientos y vehículos de transporte público para las personas con discapacidad. Sin embargo, Brasilia (2000^a) afirma que:

Las calles, los espacios públicos y la arquitectura de la mayoría de nuestras ciudades muestran que a las personas con discapacidad se les impide vivir con calidad y autonomía. Los espacios de ocio, los transportes públicos, las oficinas y las aceras de la mayoría de nuestras ciudades no están

adaptados a las necesidades de estas personas. (BRASÍLIA, 2000^a).

La discapacidad no es necesariamente la causa de la incapacidad. No contar con políticas públicas que garanticen la accesibilidad, la autonomía y la inclusión de las personas con necesidades especiales las convierte en seres aislados y parte de la sociedad. Por lo tanto, la inclusión deberá ser parte esencial de nuestra sociedad (FRAGA; SOUSA, 2017).

Teniendo como objetivo la inclusión de todos los brasileños, la República Federativa de Brasil ha regulado a través del 'Artículo 1º de la Ley nº 13.146, de 06 de julio de 2015', que establece que:

La Ley Brasileña para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Estatuto de las Personas con Discapacidad) fue creada para garantizar y promover, en igualdad de condiciones, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales por parte de las personas con discapacidad, con miras a su inclusión social y ciudadanía (BRASÍLIA, 2015).

El año anterior, en 2014, se sancionó la 'Ley nº 13.005, de 25 de junio de 2014, Artículo nº 1', que aprobó el 'Plan Nacional de Educación' (PNE), con vigencia de 10 (diez) años a partir de la publicación de esta Ley. (BRASÍLIA, 2014a). Según la meta 04 del PNE, Brasil debe universalizar el acceso a la educación básica y a la Asistencia Educativa Especializada (AEE), preferentemente en el sistema escolar regular (BRASÍLIA, 2014b).

La política educativa en Brasil se rige por el PNE, que establece 20 metas a cumplir hasta 2024. En el ámbito de la educación inclusiva, el objetivo 04 del PNE prevé el acceso universal

a la educación básica y a la Asistencia Educativa Especializada (AEE) para niños y adolescentes de 4 a 17 años con discapacidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y altas capacidades/ superdotación (BRASÍLIA, 2014a).

Pero es importante considerar que la realización de metas específicas de inclusión para este público ciertamente beneficiará también a otros alumnos, al exigir cambios en el modelo educativo actual, buscando una escuela más inclusiva, accesible y autónoma para todos (BRASÍLIA, 2014b). La inclusión social implica proporcionar un acceso ilimitado y de calidad a internet, y esta no es la realidad para la mayoría de la población mundial.

La inclusión social, entre otros pilares, está asociada a las políticas públicas puestas en marcha para lograr la inclusión digital, y en este punto el gobierno brasileño ha tomado iniciativas de expansión, como la banda ancha y la ampliación de la infraestructura de tecnologías de información y comunicación (TIC) (BRASÍLIA, 2021). Según Iberdrola (2000), la inclusión digital consiste en:

En conseguir que las personas mayores o con menor poder adquisitivo o con discapacidades motrices, intelectuales o audiovisuales no queden al margen de un mundo que ofrece infinitas posibilidades. (IBERDROLA, 2000).

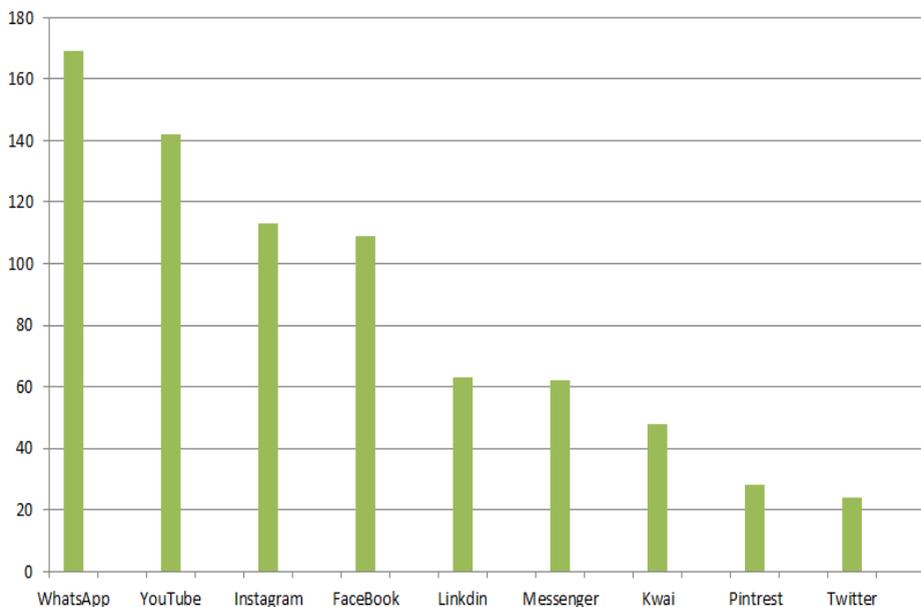
La inclusión representa un acto igualitario entre las diferentes personas que forman parte de una sociedad. Esta actitud permite que todos tengan derecho a integrarse y participar en diversos escenarios de un entorno, sin experimentar discriminación ni prejuicios. Se crea una red en la que todos los implicados tienen autonomía y accesibilidad para interactuar libremente. Según la "Enciclopedia de los significados" (2024).

La inclusión social está constituida por un conjunto de acciones, muchas de ellas amparadas por leyes, que garantizan la participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad. [...] La inclusión digital representa poner a disposición de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones, la oportunidad de acceder a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). (SIGNIFICADOS, 2024).

En este entorno de inclusión, accesibilidad y autonomía existe la red social, actualmente existen diferentes redes sociales, las redes sociales son espacios virtuales donde grupos de personas o empresas se relacionan a través de mensajería, videoconferencia, compartición de contenidos, entre otras situaciones. (DIANA, 2023).

En el actual escenario de globalización, hay cambios en los hábitos digitales de las personas. La pandemia del Covid-19, durante el período de aislamiento social y tras el acceso a la información en los más variados formatos dentro de las redes sociales, ha aumentado significativamente desde entonces y se ha mantenido en niveles elevados. El Gráfico 1 muestra las redes sociales más accedidas en Brasil en 2023 (VOLPATO, 2023).

Gráfico 1: Las 10 redes sociales más visitadas en Brasil en 2023



Fuente: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>

Según la plataforma "resultado digital" del 16 de marzo de 2023, los brasileños pasan una media de 3 horas y 46 minutos al día conectados a las redes sociales (VOLPATO, 2023). Los resultados mostrados en el gráfico 1 fueron producidos en colaboración con "We Are Social y Meltwater". Alrededor de 169.000 personas estaban conectadas a la red social WhatsApp, 142.000 a Youtube, 113.000 a Instagram, 109.000 a FaceBook, 82.000 a Linkdin, 63.000 a Messenger, 48.000 a Kwai, 28.000 a Pintrest y 24.000 a Twitter.

Las redes sociales son estructuras formadas dentro o fuera de Internet por personas y organizaciones que se conectan en función de intereses o valores comunes. Mucha gente las confunde con los medios sociales, pero los medios sociales no son más que otra forma de crear redes sociales, también en Internet (VOLPATO, 2023).

La Agencia Nacional de Telecomunicaciones (ANATEL) es la institución estatal responsable de regular el sector brasileño de las telecomunicaciones, supervisarlos, dictar normas y mediar en los conflictos entre los operadores de comunicaciones y los consumidores. ANATEL fue creada en 1997 como parte de un proceso de privatización de las telecomunicaciones brasileñas (BRASIL, 1997).

La Ley 9.472/97, conocida como Ley General de Telecomunicaciones, reorganizó el modelo anterior de prestación de servicios, de modo que en lugar de suministrar los medios de comunicación, Brasil pasó a regular los servicios de comunicaciones para garantizar la competitividad de los proveedores y la calidad en beneficio de los usuarios (BRASIL, 1997). Las principales normas que regulan Internet en Brasil son:

1- Ley 12.965/2014. Artículo 1º Establece principios, garantías, derechos y deberes para el uso de Internet en Brasil y determina las directrices de actuación de la Unión, de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios en relación a la materia (Marco Civil da Internet). (BRASÍLIA, 2014c).

2- Ley 13.709/2018. Su principal objetivo es proteger los derechos fundamentales de libertad y privacidad y el libre desarrollo de la personalidad de las personas físicas. También pretende crear un escenario de seguridad jurídica, con la estandarización de normas y prácticas para promover la protección de los datos personales de todo ciudadano que se encuentre en el territorio de Brasil, de acuerdo con los parámetros internacionales existentes. (Ley General de Protección de Datos Personales). (BRASÍLIA, 2018).

3- Decreto 9.854/2019 Establece el Plan Nacional de Internet de las Cosas y prevé la Cámara de Gestión y Seguimiento para el Desarrollo de Sistemas de Comunicación Máquina a Máquina e Internet de las Cosas. (BRASÍLIA, 2019).

En el Laboratorio Nacional de Computación Científica (LNCC), ubicado en Río de Janeiro, en septiembre de 1998 Internet en Brasil

obtuvo acceso a Bitnet, a través de una conexión de 9.600 bits por segundo establecida con la Universidad de Maryland, College Park. En mayo de 1989, la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ) también accedió a la red Bitnet a través de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), convirtiéndose en el tercer punto de acceso en el extranjero (MULLER, 2023).

Un servicio internacional de mensajería y conferencias electrónicas fue pionero en el país, Alternex. Inicialmente se encargaba de intercambiar mensajes con varios sistemas de correo electrónico de todo el mundo, incluido Internet. Alternex fue el primer servicio brasileño de acceso a Internet fuera de la comunidad académica. El 17 de julio de 1994, el diario Folha de São Paulo dedicó la edición dominical de su sección a Internet. Anunciaba: "nace una nueva forma de comunicación que conectará por ordenador a millones de personas a escala planetaria". (MULLER, 2023).

La Empresa Brasileña de Telecomunicaciones (Embratel) comenzó a probar su servicio de acceso a Internet en Brasil a finales de 1994. Se eligieron cinco mil usuarios para probar el servicio. Posteriormente, en mayo de 1995, el acceso a Internet a través de Embratel empezó a funcionar definitivamente. Como resultado, el Ministerio de Comunicaciones brasileño hizo pública su posición de que el gobierno brasileño no tendría un monopolio y que el mercado de servicios de Internet en todo Brasil sería lo más abierto posible (MULLER, 2023).

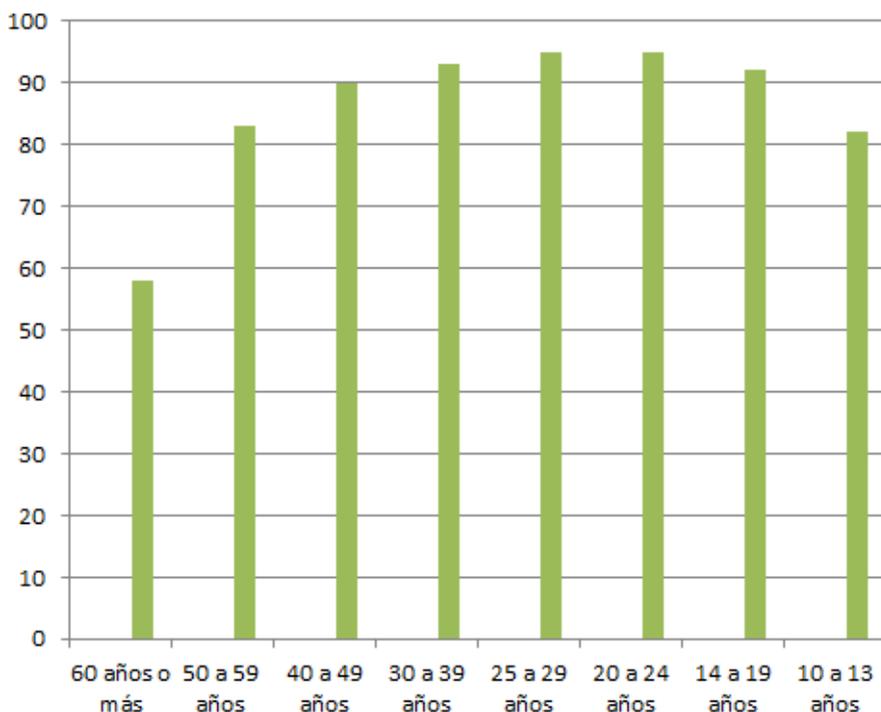
Uso de internet en Brasil

El acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación ha aumentado entre la población brasileña. En 2021, el acceso a internet en Brasil alcanzó el 90,0% de los hogares, un porcentaje favorable y positivo en comparación con 2019, cuando el 84,0% de los hogares tenían acceso a la red. En las zonas rurales del país, entre 2019 y 2021, la proporción de hogares con internet pasó del 57,8%

al 74,7%, mientras que en las zonas urbanas subió del 88,1% al 92,3% (RIO DE JANEIRO, 2022).

En 2021, los teléfonos móviles continuaron a la cabeza, siendo el principal dispositivo de acceso a internet en el 99,5% de los hogares. En segundo lugar, por primera vez, la televisión inteligente aparece ahora como la opción de acceso más utilizada en el 44,4% de los hogares, un aumento del 12,1% en comparación con 2019 (32,3%). El uso de microordenadores, ordenadores de sobremesa, cayó del 45,2% al 42,2% y se sitúa en tercer lugar. El uso de tabletas cayó del 12,1% al 9,9% en el mismo período. (RIO DE JANEIRO, 2022).

Gráfico 2: Uso de Internet en Brasil según grupo de edad en 2021 (%)



Fuente: Agencia de Noticias CEUB

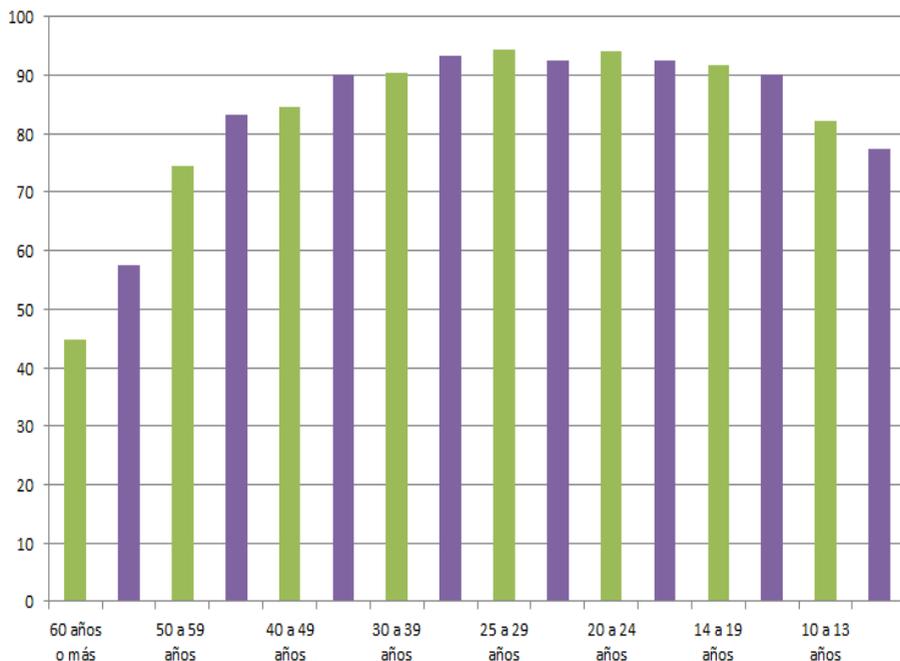
El Policy Brief - The affordability of ICT services 2022 concluyó que en 2022 los servicios de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hicieron más asequibles en todo el mundo, retomando una tendencia a la baja interrumpida por la pandemia COVID-19. El objetivo de accesibilidad de la Comisión de Banda Ancha para el Desarrollo Sostenible fue alcanzado por 103 economías en 2022, frente a 96 en 2021. (NUEVA DELHI, 2024).

Sin embargo, las brechas de accesibilidad se mantuvieron no sólo entre economías con diferentes niveles de ingresos, sino también dentro de los países que tienen en cuenta la desigualdad de ingresos. Brasil sigue presentando brechas significativas en relación con los demás países evaluados (NUEVA DELHI, 2024). Prioste; Raiça (2017) explican que:

La UIT clasifica la inclusión digital desde 2008, a partir de indicadores que miden la infraestructura de acceso a las TIC, así como las competencias, la capacidad de obtener beneficios y su impacto en los ingresos. El análisis de la UIT muestra que Brasil está mejorando en términos de acceso e infraestructura (PRIOSTE; RAIÇA, 2017).

Podemos ver este crecimiento en los datos anteriores del Gráfico 3: el número de personas con acceso a internet y a las redes sociales en Brasil ha aumentado significativamente.

Gráfico 3: Personas que utilizan internet segundo grupo de edad



Fuente: Agencia de Noticias IBGE

2019 2021

Más de la mitad de las personas mayores accedieron a internet por primera vez en 2021. El porcentaje de personas de 60 años o más que utilizan internet saltó del 44,8% al 57,5% entre 2019 y 2021. Otro dato relevante del gráfico anterior es que, de 2019 a 2021, el porcentaje de hogares con conexión a internet de banda ancha móvil cayó del 81,2% al 79,2%, mientras que el porcentaje de banda ancha fija aumentó del 78,0% al 83,5%. (RIO DE JANEIRO, 2022).

Las tecnologías de la comunicación y la información aportan innumerables ventajas, y destacamos su capacidad para conectarnos, entretenernos y facilitarnos la vida. Pensamos en smartphones,

televisores inteligentes, redes sociales y otros aparatos inteligentes, olvidando a veces el gran potencial o dando menos importancia a lo que ofrecen para hacer del mundo un lugar más accesible, inclusivo y autónomo para todos. Estos son algunos de los pilares de la Tecnología Social.

La tecnología social en el siglo XXI

La tecnología social es un acontecimiento de emancipación social, la recuperación de valores a través de un proceso educativo. En la Tecnología Social, la educación es un proceso de enseñanza y aprendizaje, elemento central de cualquier acción de intervención social, Iberdrola (2023) define la tecnología social como:

Una corriente tecnológica con implicaciones filosóficas que utiliza todo el conocimiento disponible y las herramientas digitales a su alcance para transformar la sociedad. El término surgió a finales del siglo XIX y ha evolucionado hasta nuestros días, trabajando de forma transversal para identificar y resolver los principales retos de la humanidad: la desigualdad, la pobreza, el hambre o la democratización del acceso a la energía, el trabajo, la educación y la salud (IBERDROLA, 2023).

La tecnología social nos está animando a desarrollar los 'Objetivos de Desarrollo Sostenible' (ODS) de la 'Organización de las Naciones Unidas' (ONU). Esta parte de la tecnología es actualmente uno de los principales aliados para que globalmente podamos cumplir los 17 objetivos de 'Desarrollo Sostenible' aprobados por la ONU en 2015 para 2030. Los objetivos son los siguientes (IBERDROLA, 2023):

1- Erradicación de la pobreza: acabar con la pobreza extrema en el mundo, medida actualmente por ingresos/persona inferiores a 1,25 dólares al día.

2- Hambre cero y agricultura sostenible: erradicar el hambre y garantizar el acceso a alimentos sanos y nutritivos para todos.

3- Salud y bienestar: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las edades.

4- Educación de calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente.

5- Igualdad de género: lograr la igualdad de género y empoderar a niñas y mujeres.

6- Agua potable y saneamiento: lograr el acceso universal y equitativo al agua potable a un precio asequible.

7- Energía limpia y asequible: garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna, y asegurar la transición energética.

8- Trabajo y crecimiento económico: promover un crecimiento económico inclusivo y sostenible y empleos decentes para todos.

9- Industria, innovación e infraestructuras: construir infraestructuras resistentes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación.

10- Reducción de las desigualdades: reducir las desigualdades entre países, mantener el crecimiento de los ingresos del 40% más pobre de la población a un ritmo superior a la media nacional.

11- Ciudades y comunidades sostenibles: garantizar el acceso de todos a una vivienda adecuada, segura y asequible y a los servicios básicos, y mejorar los barrios marginados.

12- Consumo y producción responsables: garantizar métodos de consumo y producción sostenibles.

13- Acción contra el cambio climático global: adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

14- Vida acuática: conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos.

15- Vida terrestre: gestionar de forma sostenible los bosques, luchar contra la desertificación y prevenir e invertir la degradación del suelo y la pérdida de biodiversidad.

16- Paz, justicia e instituciones eficaces: promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

17- Asociaciones y medios de aplicación: revitalizar la Asociación Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Los ODS son 17 objetivos, que a su vez se dividen en 169 metas, que implican acciones globales para erradicar la pobreza, preservar el planeta y mejorar la vida y las perspectivas de las personas para 2030. Estos objetivos fueron aprobados el 25 de septiembre de 2015 por los "Estados Miembros de las Naciones Unidas" como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible: la Agenda 2030 (IBERDROLA, 2023).

Son puntos de suma importancia, sin embargo, nos centraremos en el punto 04, educación de calidad, garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. La inclusión social implica proporcionar un acceso ilimitado y de calidad a internet, y

esta no es la realidad para la mayoría de la población mundial. Aoki (2023) cita algunos desafíos en Brasil.

La mayor limitación al crecimiento del acceso a Internet de calidad en Brasil reside en la falta de infraestructuras fuera de los grandes centros urbanos". Dijo el ministro de Comunicaciones, Paulo Bernardo, durante la audiencia pública del Gobierno de Dilma Rousseff sobre el Programa Nacional de Banda Ancha (PNBL) organizada por la Comisión de Ciencia, Tecnología, Innovación, Comunicación e Informática (CCT) del Senado. (AOKI, 2023).

Los planes de la "Estrategia Brasileña de Transformación Digital", es decir, E-Digital, a corto, medio y largo plazo, aplicando mecanismos que atiendan a las prioridades en todo el territorio brasileño según Brasil (2021) son:

1- Conectar 22.000 escuelas públicas, tanto urbanas como rurales, con acceso de banda ancha de alta velocidad, a través de redes terrestres o satelitales, como parte del Programa Educación Conectada (Brasil, 2021).

2- Viabilizar la utilización de recursos de diversas fuentes para la construcción de redes de transporte de datos y de acceso a la banda ancha (Brasil, 2021).

3- Priorizar la definición de nuevos compromisos, a ser establecidos en los pliegos de licitación de radiofrecuencias, para el establecimiento de metas de inversión para la construcción de redes de acceso de banda ancha móvil. (Brasil, 2021).

4- Acelerar el proceso de despliegue de redes 4G utilizando la banda de radiofrecuencia de 700 MHz, especialmente en los

municipios que no dependen de la liberación de esta banda en la transición a la TV digital. (Brasil, 2021).

5- Incentivar a los gobiernos estatales a implementar políticas de exención tributaria para internalizar la cobertura de las redes del Servicio Móvil Personal, como ya lo han hecho algunos estados (Brasil, 2021).

6- Reformular la legislación sobre el Fondo de Universalización de las Telecomunicaciones (FUST) para que pueda ser utilizado para ampliar el acceso a la banda ancha y aumentar su uso, tanto en entornos urbanos como en zonas rurales y remotas. (Brasil, 2021).

7- Ampliar la participación de los centros de investigación y desarrollo en los foros multilaterales para definir los estándares internacionales y las bandas de radiofrecuencia que se establecerán para la quinta generación de telefonía móvil (5G). (Brasil, 2021).

8- Promover el despliegue de redes (abarcando recursos de conectividad, procesamiento y almacenamiento) para integrar instituciones de investigación, educación, salud y seguridad con redes de alta velocidad (incluyendo la expansión del Proyecto Giga 27), estimulando el intercambio científico y tecnológico y, paralelamente, beneficiando a la sociedad en general localizada en regiones remotas. (Brasil, 2021).

9- Realizar inversiones a largo plazo y articulación entre iniciativas de infraestructura de comunicación de datos (por ejemplo, infraestructura crítica nacional), computación (por ejemplo, computación de alto rendimiento - HPC) y almacenamiento de datos, con el fin de satisfacer las necesidades de servicios de infraestructura cibernética para grandes proyectos de ciencia y tecnología, en cooperación con empresas con alta demanda de TIC, apoyando proyectos de I+D+i en este sector. (Brasil, 2021).

La "Estrategia Brasileña de Transformación Digital", es decir, "E-Digital", se desarrolló considerando un modelo con dos ejes temáticos principales: los ejes habilitadores y los ejes de

transformación digital. Las cuestiones que plantean la inclusión digital se están trabajando en el eje "Infraestructura y acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación", es decir, "Infraestructura y TIC".

En palabras de Fábio Vasconcellos, investigador de Derecho de la Fundación Getúlio Vargas de Río de Janeiro:

Los avances tecnológicos de los últimos años han transformado significativamente el panorama de las sociedades democráticas. Estos cambios afectan no sólo a la sustancia de las relaciones sociales, sino también al funcionamiento de las instituciones y estructuras políticas actuales (FÁBIO VASCONCELLOS, 2017).

Brasil se enfrenta a uno de los principales desafíos técnicos y regulatorios relacionados con el papel del Estado en la realidad emergente de la hiperconectividad, es decir, la necesidad de estar siempre conectado, revisando constantemente los dispositivos tecnológicos, monitoreando las redes sociales, interactuando con amigos y otras actividades realizadas en el mundo digital. Brasil necesita adaptarse rápidamente a este escenario cambiante.

Conclusión

La inclusión digital ha sido limitada en Brasil, principalmente debido a problemas con la calidad de la educación. Sin una formación escolar consistente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las TIC se utilizan para el consumo y el entretenimiento. Las escuelas públicas brasileñas presentan graves deficiencias en términos de infraestructura tecnológica y apoyo a los profesores; en este contexto, también se perpetúa la exclusión de las personas con discapacidad.

Los problemas de alfabetización y alfabetización son grandes obstáculos para la apropiación adecuada de los recursos tecnológicos en favor de mejores condiciones de vida y participación social. El escritor Yuval Noah Harari (2021), autor de Sapiens: Breve historia de la humanidad, reflexiona en su libro "21 lecciones para el siglo XXI" que Internet y otros avances tecnológicos, que prometían ser una herramienta para eliminar las barreras entre países y clases, pueden estar ampliando el abismo de la desigualdad:

De hecho, el siglo XXI podría crear la sociedad más desigual de la historia. Aunque la globalización e internet representan puentes sobre las diferencias que existen entre países, amenazan con ensanchar la brecha entre clases y, justo cuando la raza humana parece a punto de lograr la unificación global, la propia especie puede dividirse en diferentes castas biológicas. (HARARI, 2021).

No basta con tener información para obtener una ventaja competitiva. En el actual escenario globalizado, es necesario saber procesar la información y el conocimiento para no dejarse engañar. Las relaciones entre las personas sufren estos cambios en la era digital, lo que afecta a los comportamientos morales y culturales. La realidad del espacio y el ciberespacio se entrelazan e interactúan de forma inseparable.

Para responder a las necesidades de inclusión digital en Brasil, el "Ministro Juscelino Filho" (BRASIL, 2023) explicó que:

Se están desarrollando programas para la inclusión digital de estudiantes y residentes

de zonas rurales de todo el país, y el Ministerio de Comunicaciones quiere promover la conectividad con otros programas del Gobierno Federal". El objetivo es proporcionar toda la infraestructura de telecomunicaciones necesaria para que la conectividad llegue más rápidamente a las familias beneficiarias (BRASIL, 2023).

El Ministerio de Comunicaciones ha dialogado con otros "Ministerios y Entidades" con el objetivo de ampliar la promoción de la infraestructura de telecomunicaciones (BRASIL, 2023). La no implementación de políticas públicas de inclusión digital generará "una nueva división social entre los que tienen el monopolio del pensamiento, de la transformación de la información en conocimiento, y los que están excluidos de este proceso".

Uno de los fundadores de Intel, Gordon Moore, predijo en 1965 que el número de transistores en un chip se duplicaría cada dos años aproximadamente, con un aumento mínimo del coste. Esta predicción se conoció como la Ley de Moore (ANN KELLEHER, 2013). Según Néri et. al. (2003, p.5 APUD FREIRE, 2004, p. 190-191) relacionan las leyes de las políticas de inclusión digital y la ley de Moore con el objetivo de:

Subvencionar "la comprensión de las campañas de donación de ordenadores", definidas como acciones que buscan extender el éxito de la tecnología punta a colectivos económicamente desfavorecidos, partiendo de la premisa de que "el analfabetismo digital, al afectar a la capacidad de aprendizaje, a la conectividad y a la difusión de la información, genera

consecuencias virtuales en todos los ámbitos de la vida del individuo". (Néri et. al., 2003, p.5 APUD FREIRE, 2004, p. 190-191).

Un gran desafío para Brasil es reducir la brecha entre los excluidos digitales mediante políticas públicas que, junto con la tecnología social, ayuden a incluir a este sector de la población en la sociedad brasileña. Es posible aprobar leyes que protejan los derechos individuales, creen mercados eficientes y favorezcan la innovación nacional.

La brecha digital surge porque hay mucha desigualdad social, que excluye a la población de bajos ingresos. Pero para alcanzar este objetivo, todos deben participar activamente en este debate. Por lo tanto, para garantizar la inclusión digital, necesitamos inversiones y políticas públicas que garanticen la accesibilidad, la inclusión y la autonomía de los individuos en nuestra sociedad.

Referencias

ANN KELLEHER (EUA). **Moore's Law – Now and in the Future**. 2013. Intel Corporation. Disponível em: <https://download.intel.com/newsroom/2022/manufacturing/Intel-Moores-Law-Investor-Meeting-Paper-final.pdf>. <https://www.intel.com.br/content/www/br/pt/newsroom/opinion/moores-law-now-and-in-the-future.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

AOKI, Erica. **Comportamento político no mundo digital**. 2023. Revista de Direito Internacional e Globalização Econômica. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372396132_comportamento_politico_no_mundo_digital. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Inclusão digital é fundamental para promover a inclusão social dos brasileiros**. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/abril/inclusao-digital-e-fundamental-para-promover-a-inclusao-social-dos-brasileiros>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços. Governo Digital. **Prioridades da E-Digital**. 2021. Inclusão Digital, Banda Larga. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/prioridades-da-e-digital>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações. Ministério das Comunicações. **O que é a Anatel e por que ela foi criada?** 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br#:~:text=Anatel%20%E2%80%94%20Ag%C3%Aancia%20Nacional%20de%20Telecomunica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa Brasil. **DECRETO Nº 9.854, DE 25 DE JUNHO DE 2019**. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2019/Decreto/D9854.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS**. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASILIA. República Federativa do Brasil. **LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015**. 2015. Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. Mec. **Plano Nacional de Educação**: pne. PNE. 2014 a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. Mec. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. 2014 b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI Nº 12.965, DE 23 DE ABRIL DE 2014**. 2014 c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI N.º 10.048, DE 08 DE NOVEMBRO DE 2000**. 2000 a. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASÍLIA. República Federativa do Brasil. **LEI N.º 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. 2000 b. Presidência da Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112. Acesso em: 04 jan. 2024.

COUTINHO, APA. A autonomia e o respeito pelo ser humano. *Residência Pediátrica*. 2016; 6 (0 Supl.1):21-23. V6s1-06. DOI: <https://doi.org/10.25060/residpediatr-2016>. Acesso em: 06 de jan. 2024.

DIANA, Juliana. **Redes Sociais**. 2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/redes-sociais/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FÁBIO VASCONCELLOS (Rio de Janeiro). Fundação Getúlio Vargas. **Professor da Direito Rio analisa impacto da 'Internet das Coisas' na sociedade**. 2017. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/professor-direito-rio-analisa-impacto-internet-coisas-sociedade>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FERREIRA, Guilherme da Silva; SANTOS, Lucas Mattoso Souza; MATIAS, Luís Felipe Matsushita; LIMA NETO, Miguel Fernandes de. **EXCLUÍDOS DIGITAIS**. 2023. V. 8 n. 1: Discentes Faculdades ESUDA. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/view/886>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FRAGA, Maria de Nazaré de Oliveira; SOUSA, Antonia Felix de. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 11, n. 2, 2017. DOI: 10.5216/ree.v11.47052. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/47052>. Acesso em: 08 jan. 2024.

FREIRE, Isa Maria. **O desafio da inclusão digital**: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2004. Pág. 190-191. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/SqcBynkFThZYKRSM9Nrk63b/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2024.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade, Homo Deus: Uma breve história do amanhã, 21 lições para o século**

21. 2021. Disponível em: <https://www.ynharari.com/pt-br/about/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

IBERDROLA. **O que é a Agenda 2030. A importância da Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2023. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/sustentabilidade/comprometidos-objetivos-desenvolvimento-sustentavel/o-que-e-agenda-2030>. Acesso em: 27 dez. 2023.

IBERDROLA. **Inclusão digital, essencial para um futuro com igualdade**. 2000. Disponível em: <https://www.iberdrola.com/compromisso-social/inclusao-digital>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MULLER, Nicolas. **O Começo da Internet no Brasil**. 2023. Oficina da Net. Disponível em: https://www.oficinadanet.com.br/artigo/904/o_comeco_da_internet_no_brasil. Acesso em: 18 jan. 2024.

NEW DELHI. INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. **ICT prices**. 2024. ITUWTSA. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/ICTprices/default.aspx>. Acesso em: 25 dez. 2023.

PRIOSTE, Claudia; RAIÇA, Darcy. **Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros**. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 860–880, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10457>. Acesso em: 25 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Carmen Nery. Agência IBGE Notícias. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. 2022. Editoria:

Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 25 dez. 2023.

SIGNIFICADOS, Enciclopédia. **Significado de Inclusão**. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. **A acessibilidade à informação no espaço digital**. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000300009>. Acesso em: 06 jan. 2024.

VOLPATO, Bruno. **Ranking: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023, com insights, ferramentas e materiais**. 2023. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RECONSTRUIR LA EDUCACIÓN: Del autoritarismo a la autonomía del alumno

Pedro Demo
Nadia Caroline Barbosa
José Lauro Martins

Siempre nos hemos preguntado por qué a los profesores les gusta tanto "enseñar". Algunos dicen que esta nueva generación necesita orientación y que es responsabilidad de los educadores prepararlos para la vida en sociedad. En general, es una afirmación adecuada, porque parece natural que los niños sean acogidos, cuidados y guiados.

En vista de ello, nos damos cuenta de que en la escuela se rechaza la idea del adoctrinamiento. Puesto que los profesores no pueden ser partidistas, aunque cada uno tenga sus propias inclinaciones políticas debido a su autorreferencialidad natural, deben velar por que los alumnos se formen su propia opinión, sin imponer ninguna ideología política o religiosa. No podemos imaginar una escuela neutral o "sin partido", porque sería una

posición fuertemente ideológica. En general, sólo un profesor mal formado "no tiene partido", es decir, uno bien formado toma partido de forma natural.

En este sentido, la narrativa pedagógica se guía por la autoridad del argumento y no por el argumento de autoridad, porque según Foucault (2000), "si todo discurso, especialmente el discurso científico, es un dispositivo de poder, no puede tener una formulación perentoria, cerrada, fundamentalista". Así, su científicidad radica en permanecer abierto a la crítica (ser criticable) en el contexto académico intersubjetivo marcado por la validez relativa y no relativista, como es el caso de *Wikipedia*: textos colectivos y abiertos que se mantienen y sobreviven a la discusión abierta. Otro hecho importante a considerar es que la enseñanza predomina en la escuela, porque la escuela es el escenario del profesor, está hecha para su exhibición y actuación desde hace cientos de años. Es en este entorno donde escenifica con gusto y fantasía su importancia esencial en el mundo. Como la escuela es la propuesta del profesor, y no la del alumno, aporta naturalmente la idea autoritaria y moralista, presuponiendo que el alumno se adapta al profesor. Entendemos que la escuela es de/para el alumno. Él es la razón de ser de la escuela, el profesor tiene que ser el mediador, aunque no sea el centro, lo organiza y puede hacer de la escuela un centro de aprendizaje. Comparamos esta relación con la de un niño, que nace, altera la rutina familiar, porque el niño necesita más atención. Por ejemplo, se altera la hora de acostarse, porque se aplica la del niño (sin horario) hasta que aprende a convivir con la hora de acostarse de la familia. A medida que pasa el tiempo, interferimos con el niño hasta que se adapta a las expectativas de los adultos, e incluso le enseñamos a mentir, porque forma parte del comportamiento civilizado.

Lo mismo debería ocurrir en el entorno escolar, donde el alumno debe situarse en el centro de todo el proceso de enseñanza, con actividades realmente significativas que den lugar

a un aprendizaje eficaz.

I. Enseñanza

Aceptamos fácilmente que el aprendizaje es una dinámica dialéctica compleja, considerada generalmente como un amplio proceso formativo. Sin embargo, la enseñanza es unilateral, propietaria y autocrática. Aun así, forma parte de la vida, porque no se trata de rechazar la enseñanza, sino de ponerla al servicio del aprendizaje. El aprendizaje no reside en la enseñanza -que es mediación-, sino en la capacidad del alumno para convertirse en protagonista y tomar las riendas del proceso de aprendizaje.

Entendemos que el aprendizaje es un proceso de autoría, que presupone la reconstrucción de la información externa para transformarla en formación propia. En otras palabras, los alumnos necesitan comprender el contenido (la información), reconstruirlo adecuadamente y no limitarse a memorizarlo y reproducirlo. Así, se propone reconstruir, reformular y reinventar los contenidos curriculares, para que el alumno los maneje como autor, porque el aprendizaje no se produce de fuera hacia dentro, sino intrínsecamente. Externamente, puede haber una mediación muy relevante, ya que no hay forma de que el alumno aprenda, aunque muchos profesores se consideran más importantes que el alumno.

Desde este punto de vista, se deduce que lo fundamental en la escuela son las "actividades de aprendizaje", no sólo la enseñanza, aunque ésta ocupe un lugar secundario. Es bien sabido que algunas lecciones se copian para ser copiadas. Por regla general, la enseñanza ahoga la autoría porque tiende a ser unilateral o teme la participación de los alumnos. Por otra parte, siempre ha habido clases de espectáculo para un público, aunque animado pero pasivo. Para que esto se transforme en formación, es necesaria la participación del alumno como condición "sine qua non" para ponerlo en posición de autor.

Esto trae a la mente la imagen de grandes audiencias que permanecen en silencio para escuchar lo que el orador tiene que decir. Sin embargo, se trata de una actividad de aprendizaje limitada, pero que también puede ser importante si se desarrolla en condiciones estratégicas, incluso innovadoras.

sorprendente para ese público. Eso se debe a que con grandes audiencias es difícil tener un ambiente participativo, incluso si hay espacio para la interacción, muy pocos lo harán. Veamos, en una audiencia de 500 personas, 10 hacen preguntas, eso es sólo el 0,02%. No se puede llamar diálogo a un 99,08% de personas que no han podido expresar su opinión, es un monólogo inevitable.

Para que haya diálogo, es necesario que se produzca en un grupo pequeño, donde todos puedan hablar, y aún mejor cuando es posible prepararse adecuadamente. Por eso actualmente se sugiere que se formen clases escolares de hasta 15 alumnos, para que sea posible un verdadero diálogo. También hay que tener en cuenta que el tiempo lectivo se limita a clases de 50 minutos. Para tan poco tiempo, es preferible que los alumnos se queden sentados o se limiten a escuchar, no hay tiempo para el diálogo.

Sin embargo, el aprendizaje no es una dinámica que pueda cronometrarse de tal manera que la enseñanza pueda reducirse a procedimientos lineales artificiales. Por ejemplo, memorizar una fórmula puede llevar unos minutos, pero entenderla y ser capaz de reconstruirla uno mismo puede llevar meses, o incluso toda la vida. Desgraciadamente, lo que podemos ver a día de hoy es que la mayoría de las escuelas tienen el aire de una fábrica de fórmulas prefabricadas, similar a la sátira de Chaplin en la película "Tiempos modernos", estrenada en 1936. Pero hay una gran diferencia: la industria ha cambiado absurdamente en el último siglo y se ha reinventado valientemente. En cambio, las escuelas siguen ancladas en métodos de instrucción anticuados y pasivos.

Sabemos que la educación desempeña un papel fundamental en nuestras vidas, sobre todo en lo que respecta a

nuestra capacidad de socialización. Aunque este proceso implica una dosis de docilización, como sugiere Michel Foucault (1977). Roland Barthes (1996), reconocido como uno de los principales críticos del sistema educativo europeo, hace suya esta dualidad cuando afirma que: "La enseñanza es a la vez necesaria e insoportable". En su ensayo titulado "Clase", escrito en 1977, cuando asumió la cátedra de semiología en el *Collège de France*, ejemplifica que existen clases excepcionales. Aunque la rutina se impone fácilmente a la creatividad, porque representa la comodidad mientras que la creatividad conlleva incomodidad. Tanto para el profesor como para el alumno, es fácil ceder a la comodidad: el profesor puede preferir hablar sin interrupciones a un público cautivo, y el alumno puede optar por escuchar pasivamente, evitando el reto de tener que crear algo y al mismo tiempo exponerse.

Içami Tiba dedicó un esfuerzo considerable a destacar la importancia de la disciplina, aunque de forma instrumental, es decir, como medio para alcanzar un fin (2007; 2007a). Consideraba que los límites de comportamiento son importantes en los niños, porque un niño sin límites no sólo molesta a los demás, sino que también se perjudica a sí mismo. De hecho, en la sociedad no hacemos a nuestro antojo, pero dentro de los límites marcados por la socialización. Así pues, la disciplina puede ser esencial para la productividad, pero, por otro lado, es en la libertad de la indisciplina donde a menudo la creatividad encuentra espacio para desarrollarse. En esta dialéctica entre la rutina necesaria y la insoportable, avanzamos en la vida.

Para enseñar, necesitamos que los alumnos sean enseñados, y si saben comportarse como autores, la función docente-mediadora puede ser dialogante y poco estresante. Pero cuando nos enfrentamos a una situación incómoda, ya sea debido a una mala estructura del aula, a alumnos que definitivamente no han aprendido de sus familias el mínimo necesario para socializar, o a

profesores cuya única forma de conducir un aula es la imposición unilateral, aumentará el estrés y dificultará el aprendizaje.

Así, es casi inevitable que quienes enseñan tengan algún tipo de superioridad, ya sea por experiencia, edad, titulación académica o incluso por el papel social que ocupa el profesor. En la tradición europea, el profesor era venerado como un profeta (¡hoy menos!), una figura alabada como poseedor del saber, investido de una autoridad incuestionable. No en vano, la institución escolar, con sus raíces profundamente entrelazadas con la iglesia, se convirtió en un entorno disciplinario.

De este modo, la enseñanza tiende a categorizar a los alumnos, como si fuera esencial determinar quién "tiene más conocimientos" y quién tiene menos. Sin embargo, la ciencia reconoce que todo el mundo tiene capacidad para aprender, aunque cada individuo aporta su propio contexto, preferencias, capacidades y limitaciones, especialmente en relación con su propia autopercepción. Por lo tanto, los alumnos aprenden lo que pueden y siempre se les aprueba por lo que aprenden; el fracaso es una contradicción del sistema, ya que se les penaliza no por lo que no hicieron o aprendieron, sino por no ajustarse a los criterios de categorización. En otras palabras, no importa lo que el alumno sea, lo que importa es lo que el sistema dice de él.

La diversidad de las personas es evidente, esta diversidad es una manifestación de la riqueza natural de la humanidad y no puede ser vista como un signo de fragilidad social, como lo fue en el pasado (Zhao, 2018; 2021). En este contexto, entendemos por qué muchos abogan por adoptar un enfoque educativo personalizado. Reconocemos que cada individuo es único y aprende de maneras diferentes. Así, la enseñanza puede perderse en el tiempo, pero lo aprendido permanece y conforma nuestra esencia.

II. Aprendizaje

Ya sabemos que el aprendizaje es un proceso continuo, pero también que cada cual aprende a su ritmo, con su cultura y sus experiencias. Por eso El aprendizaje es un fenómeno intrínsecamente complejo que evoluciona constantemente. Por lo tanto, no cabe esperar que ninguna teoría abarque todos los aspectos de esta compleja dinámica, ya que toda teoría está limitada por su propio punto de vista autorreferencial. Sin embargo, es importante que las teorías del aprendizaje sigan siendo controvertidas, ya que la esencia del aprendizaje reside en la capacidad de cuestionar y reflexionar, porque quien cuestiona aprende mejor. Por eso, quienes enseñan se encuentran a menudo en un proceso de aprendizaje, ya que se enfrentan constantemente al reto de adaptar el proceso de enseñanza para seguir la dinámica que cambia constantemente.

Dehaene (2020) reconoce la ineficacia de la enseñanza pasiva y la inutilidad de la mayoría de las lecciones, a pesar de su afinidad con las teorías cognitivistas y positivistas, y sus reservas sobre la enseñanza basada en la investigación. Sin embargo, esta percepción de la enseñanza no es la más común, sino que la enseñanza está evolucionando hacia una asociación colaborativa. En este sentido, se puede decir que existen dos variables, la guía del profesor que busca facilitar la emancipación del alumno, y la autoría del alumno se presenta como la evidencia más significativa de su aprendizaje transformador (Taylor & Cranton, 2012), ambas son esenciales, cada una juega su papel específico en la relación, la enseñanza es el medio y el aprendizaje es el fin.

La neurociencia reconoce ampliamente que los sentidos y el cerebro actúan de forma proactiva, autoral y reconstructiva. Es decir, no absorben la realidad, sino que la reconstruye mentalmente de forma autorreferencial, escenificando un ejercicio de autoría (Hoffman, 2019. Cobb, 2020). Desde el punto de vista

semántico, esta actividad es única para cada aprendiz, ya que está influenciada por su propia historia, contexto, pretensiones, cultura y entorno familiar. Cada aprendiz comprende a su manera, al igual que no existe la posibilidad de leer de la misma forma o de forma lineal.

Cuando hablamos de práctica educativa, generalmente nos referimos a la forma en que el profesor influye en el comportamiento del alumno, en una dinámica típicamente instructiva. Desde el punto de vista del alumno, la práctica educativa suele parecer una experiencia de sometimiento: escuchar, tomar apuntes, memorizar, reproducir y ser evaluado. Sin embargo, el aprendizaje es esencialmente auténtico, como leer, estudiar, investigar y argumentar, lo que a menudo no tiene lugar en el aula.

Ante esto, destacan las llamadas "metodologías activas" (Bacich & Moran, 2018), un enfoque coherente con priorizar al alumno en lugar de solo intentar hacer la lección más atractiva. En esta línea, el "aula invertida" muestra cómo preparar al alumno de antemano con estudios adecuados puede hacer que la lección sea más significativa. Aunque no hay nada nuevo en estas metodologías activas, al menos proporcionan una fuerte

Un interrogante sobre la arquitectura escolar que obstaculiza la dinámica de las metodologías activas y los rígidos planes de estudios que dificultan la flexibilidad del tiempo escolar. Sin embargo, en lugar de sugerir la casi irrelevancia de la clase magistral o su papel meramente instrumental, esta propuesta refuerza el papel de la clase magistral.

Mientras que las ideas de Paulo Freire hacen hincapié en la interpretación de la realidad y en el compromiso con la liberación a través de la educación, la práctica pedagógica en las escuelas sigue un camino completamente distinto. Sin embargo, la formación del profesorado permanece estática, siguiendo los mismos moldes de la era fordista. En las universidades, la formación

del profesorado se centra generalmente en la teoría, con el objetivo de preparar al educador o licenciado para que se convierta en un experto teórico de la enseñanza, más que en un transmisor de contenidos curriculares. El mundo cambia constantemente, los niños de hoy ven el entorno digital como una parte integral de sus vidas y esperan que también esté presente en el entorno escolar. En este escenario, existe una clara brecha entre la teoría y la práctica. Se necesita una sólida base teórica para estar al día de la evolución de la sociedad contemporánea, comprender las nuevas realidades, las nuevas generaciones y el impacto del mundo digital en la enseñanza. Por otro lado, la práctica también es clave para transformar la experiencia escolar en algo significativo para la vida del alumno, siempre que éste tome la iniciativa.

Ante esto, es necesario comprender que el papel del profesor va mucho más allá de la mera transmisión de información como en el pasado; también implica ocuparse de la autoría del alumno, algo que generalmente no se aborda en su formación. En un entorno instructorista, se subestima la lectura, el estudio, la elaboración y la investigación, lo que compromete considerablemente el proceso de aprendizaje. En realidad, lo que importa es lo que hace el alumno, con o sin el profesor como mediador, porque en un proceso colaborativo el mediador puede ser otro alumno, basta con que aprenda primero o tenga sentido de liderazgo.

La excesiva atención a la enseñanza está asociada a una visión anticuada del profesor y del aula que se considera erróneamente como la única solución para el aprendizaje, cuando en realidad el aula es sólo un recurso que incluso puede resultar ineficaz en determinadas circunstancias. Al defender rígidamente la enseñanza, el profesor acaba por no defender al verdadero beneficiario del proceso educativo, sino que da una noción errónea de la autoridad y el control en la educación.

La distinción tradicional entre turno y contra turno pone de relieve esta cuestión. El turno, normalmente por la mañana,

consiste en clases regulares, mientras que el contra turno tiene lugar por la tarde, la escuela ofrece un espacio para el estudio adicional de forma voluntaria, tanto para los alumnos como para los profesores, con la participación de aquellos que deseen mejorar sus conocimientos y de los profesores que estén dispuestos a ayudar. Por lo tanto, estudiar en el programa extraescolar tiene una diferencia notable, ya que es exclusivamente para estudiar. En el turno ordinario, los alumnos adoptan una postura pasiva, asumiendo el papel de receptores de la enseñanza y sometiéndose así a las lecciones. Desde el punto de vista pedagógico, el programa extraescolar es más adecuado, frente a la cuestionable eficacia del turno ordinario. De este modo, muchos alumnos optan por asistir a clase en lugar de dedicarse al estudio individual, evitando la responsabilidad de producir y ser evaluados por su propio esfuerzo. Sin embargo, llama la atención que sean los propios profesores los que más valoran las clases, porque ven en ellas su poder y temen perder su autoridad, su capacidad como guías y su posición como educadores.

En vista de lo anterior, pocos estudiantes admiten que van a la escuela para aprender. Muchos de ellos asocian la experiencia escolar únicamente con lecciones, evaluaciones basadas en trucos de memorización, en un entorno que no estimula la creatividad y la originalidad de los alumnos. Como resultado, es evidente la falta de habilidades de los alumnos para escribir, hablar, leer y comprender textos, lo que contribuye cada vez más a la formación de una generación de "copistas".

III. Si cuidamos al estudiante...

Aunque parezca obvio, es cierto: la escuela puede experimentar transformaciones significativas si ponemos el foco principal en el alumno, no en el profesor o en el sistema. Sin embargo, nada sucede de forma automática, ya que nos enfrentamos a situaciones reales en las que la linealidad es sólo una

parte, quizá la menos significativa. Sabemos que la educación es un campo lleno de contradicciones, tensiones y luchas de poder, que no permite análisis simplistas o deterministas, porque en realidad todo puede suceder de manera diferente. Podemos mantener algunas expectativas en común y enumerar lo "obvio":

1. Promover cambios en el profesor:

Para promover el cambio en la escuela, es esencial promover el cambio en el profesor. Los profesores tienen una influencia tan enorme en la escuela que si no están dispuestos, nada avanzará.

2. La necesidad de alfabetizar al profesorado:

Este gesto de humildad académica, aunque poco común, es esencial y valora profundamente a este profesional. No tiene sentido suponer que el profesor debe saber, se necesita la seguridad de la escuela o las redes para conocer las competencias y habilidades de cada profesor.

3. Supervisar con instrumentos de evaluación adecuados:

Incluso con grandes profesores, los resultados pueden ser malos. Porque la relación pedagógica no es lineal ni determinista, debido a la complejidad de la situación, lo que hace difícil predecir ciertos resultados. Se necesita competencia y creatividad para identificar y superar los retos.

4. Identificar el impacto de los factores externos:

No basta con controlar las variables de la escuela, los alumnos no son una variable que se pueda controlar y sus dificultades repercuten negativamente en el aprendizaje. Por eso las políticas educativas necesitan el apoyo de las políticas sociales, porque un niño hambriento y sin un entorno favorable en casa tendrá muchas más dificultades para aprender. También contribuye el estancamiento de la política educativa local, centrada en la

"productividad de la escuela improductiva" (Frigotto, 1989; 2018).

Muchos educadores apuestan por la gestión participativa y cuestiones similares, que son fundamentales en el entorno escolar, pero no bastan para innovar la práctica educativa. Ni siquiera una escuela que pueda calificarse de democrática, con un director elegido y una toma de decisiones colectiva, es garantía de una escuela innovadora. En este contexto, la democracia en la escuela no pasa de ser mera retórica. El aprendizaje de los alumnos requiere su plena participación autoral, no sólo rituales participativos que, aunque importantes para la educación, no garantizan necesariamente el aprendizaje (Oliveira & Rizek, 2007). Necesitamos entender que la escuela debe ser una "comunidad de aprendizaje", donde todos sean vistos como educadores, y donde la escuela sea el centro de acogida y gestión de esta comunidad.

Es muy probable que las escuelas experimentan muchos cambios significativos debido a la influencia de las tecnologías digitales basadas en la Inteligencia Artificial. Pronto, asistir a clase para acceder a la información será innecesario, ya que se podrá acceder fácilmente a la información de forma digital en cualquier momento y desde cualquier lugar. Puede que sea el fin de las clases tradicionales, pero no es el fin de la enseñanza ni de la escuela. Al contrario, el reto docente es mucho mayor con las nuevas tecnologías a las que tienen acceso los alumnos. El reto será la orientación pedagógica en los procesos de aprendizaje. La escuela puede convertirse en un lugar de interacción cara a cara, de convivencia y de actividades colaborativas, es decir, un lugar donde los alumnos puedan aprender unos de otros; espacio más centrado en la experiencia de aprendizaje. No es porque toda la información esté disponible en Internet, ni porque los estudiantes tengan las habilidades necesarias para utilizar estas tecnologías por lo que saben qué estudiar, cómo estudiar y hacia dónde dirigirse con sus estudios. Este es el papel del profesor, guiar a los alumnos hacia la consecución de los objetivos del plan de estudios.

En el debate hay consenso en que la escuela debe estar centrada en el alumno, hecha ya para él, para que se sienta cómodo en el entorno escolar. La enseñanza no se va a eliminar, pero tiene que pasar a un segundo plano y no poner en peligro el auténtico aprendizaje. Es natural que una escuela que dé prioridad a los alumnos necesite una arquitectura física y pedagógica totalmente distinta de la convencional. En este contexto, las actividades de aprendizaje serían el foco principal, con tiempo suficiente para desarrollarse en una "escuela a tiempo completo" y a tiempo completo con la investigación como principio educativo. Una que valore el trabajo cooperativo, con clases más esporádicas e instrumentales. Una institución de formación integral en la que todos los miembros de la comunidad escolar serían importantes en la formación completa de los alumnos, desempeñando cada uno su papel específico.

En este sentido, la escuela tiene que abandonar su carácter clasificadorio y empezar a garantizar una atención individualizada, permitiendo que cada uno aprenda lo previsto en el currículo según su propio ritmo y condiciones. Con el apoyo personalizado, la escuela puede actuar de forma preventiva (valorando los procesos) y menos performativa (los resultados son consecuencia de los procesos). Es esencial que las escuelas no sean vistas como anticuadas por los alumnos, que se dan cuenta cuando no están al día de los cambios del siglo actual y permanecen ajenas a ellos. Dada la importancia del mundo digital para la nueva generación, las escuelas deben adaptarse a este nuevo escenario. Al mismo tiempo, es crucial recordar que las tecnologías digitales no son una solución perfecta, ya que tienen aspectos ambiguos y plantean riesgos significativos que las escuelas deben abordar con responsabilidad.

IV. La enseñanza como colonización

Entre las marcas más conocidas y vergonzosas de la influencia europea están el colonialismo y la esclavitud. Cuando los jesuitas llegaron a Brasil tras la llegada de los colonizadores, su objetivo era convertir a los pueblos nativos a la cultura europea, intentando domesticarlos. Según estudiosos como Pomeranz (2000) y Elias (2000), el término "civilización" se utilizó para imponer las costumbres europeas a pueblos considerados bárbaros, no con el objetivo de integrarlos, sino de excluirlos.

Llama la atención que aún hoy haya personas en el ámbito académico, como Pinker (2011), que defienden esta teoría. Exalta la racionalidad, presentando el pensamiento europeo como el estándar, como si la lógica y las matemáticas fueran exclusivas de Europa. Al igual que sus discípulos, Pinker, Pasternak y Orsi (2003), al hablar de pseudociencia, imaginan que la ciencia es sólo positivista de origen europeo, el resto es pseudociencia. Es fundamental defender la ciencia (Pasternak & Orsi 2020), pero como un método que contribuye al pensamiento crítico y autocrítico de las personas, útil para los procesos emancipatorios al reconocer su capacidad de deconstruir la realidad y el discurso sobre la realidad, pero sin descalificar otros saberes significativos de la sociedad.

La vida es tan diversa que necesitamos todos los conocimientos disponibles, incluidos los reconocidos como no científicos. El físico Weinberg (Premio Nobel de Física) afirmó que cuanto más comprensible parece el universo, más se demuestra que carece de propósito inocuo (Falk, 2021). Morin (2011) destacó las "epistemologías del Sur", en referencia a la Europa mediterránea, más tarde Santos (2019) lo aplicó al Sur global y, más recientemente, introdujo la idea del "fin del imperio cognitivo", indicando la diversidad multicultural de la academia, en línea con lo propuesto por Harding (1998) en EEUU.

Uno de los críticos europeos más contundentes de la enseñanza, mencionado anteriormente, fue Roland Barthes, más famoso por su teoría de la "muerte del autor" (1977). Barthes hizo algunas afirmaciones muy provocadoras, como la del "lenguaje fascista", según la cual estamos más controlados por el lenguaje que libres (Barthes, 1996). En su célebre conferencia de 1977, afirmó que la enseñanza había muerto en mayo de 1968 en París, durante las protestas estudiantiles. Su planteamiento no consistía en enseñar, sino en colaborar con los alumnos, aprendiendo juntos. La dinámica del poder, en línea con las ideas de Foucault (1979), se enfatiza como una libido dominante, parasitaria, disciplinaria y fascista, lo que indicaba el peligro constante de manipular a los alumnos a través de la enseñanza.

Conclusión

Las civilizaciones suelen destacar por su arrogancia y su afán de dominio (Diamond, 1999). La educación europea, en este contexto, es especialmente significativa, ya que está intrínsecamente ligada al capitalismo neocolonial. Según el análisis de Pomeranz (2000), la supuesta superioridad de Europa no reside en la elegancia, el arte o el refinamiento, sino en la arrogancia guerrera. En este contexto, la educación europea desempeña un papel histórico de tutoría de los sistemas que se reestructuran y mantienen constantemente mediante superioridad de una clase sobre todos y sobre todo. Influir en el comportamiento de los demás es una característica perenne de la humanidad, en la que algunos individuos, considerándose superiores, asumen la misión civilizadora de rescatar a otros de su supuesto salvajismo. En este contexto, educar equivale a "domesticar".

En esta visión colonizadora, el profesor siempre ha sido visto como el que enseña y decide si se aprueba o se suspende. Las instituciones educativas luchan contra la postura colonizadora y la mentalidad eurocéntrica de moldear el comportamiento de los

demás, adoctrinar, alinear y, sobre todo, establecer relaciones de subordinación. No importa si la educación en varios países europeos ha cambiado, lo que permanece en la educación brasileña es una cultura autoritaria y eurocéntrica. Del mismo modo, poco sabemos de los demás países latinoamericanos. Parece que los brasileños tienen los brazos abiertos a Europa y las espaldas a América Latina.

Referencias

Bacich, L., & Moran, J. (Eds.). (2018). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Penso.

Barthes, R. (1977). **The Death of the Author**. Hill.

Barthes, R. (1996). **Aula**. Cultrix.

Cobb, M. (2020). **The idea of the brain – The past and future of neuroscience**. Basic Books.

Dehaene, S. (2020). **How We Learn: Why brains learn better than any machine... for Now**. Penguin Books.

Diamond, J. (1999). **Guns, Germs, and Steel – The fates of human societies**. W. W. Norton & Company.

Elias, N. (2000). **The civilizing process: Sociogenetic and psychogenetic investigations**. Blackwell Publishing.

Falk, D. (2021). Learning to live in Steven Weinberg's pointless universe. *Scientific American*, July 27. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article/learning-to-live-in-steven-weinbergs-pointless-universe/>.

Foucault, M. (1977). **Vigiar e punir - História da violência nas prisões**. Vozes.

Foucault, M. (1979). **Microfísica do Poder**. Graal.

Foucault, M. (2000). **A Ordem do Discurso**. Loyola.

Frigotto, G. (1989). **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. Cortez.

Frigotto, G. (2018). A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, 13(20), 206-233.

Harding, S. (1998). **Is Science Multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies**. Indiana University Press.

Hoffman, D. (2019). **The case against reality: Why evolution hid the truth from our eyes**. Norton.

Morin, E. (2011). **Para um pensamento do sul – Diálogos com E. Morin**. Sesc, Dep. Nacional.

Oliveira, F., & Rizek, C. S. (Eds.). (2007). **A Era da Indeterminação**. Boitempo.

Pasternak, N., & Orsi, C. (2020). **Ciência no cotidiano: Viva a razão. Abaixo a ignorância!** Contexto.

Pasternak, N., & Orsi, C. (2023). **Que bobagem!:** pseudociências e outros absurdos que não merecem ser levados a sério. Contexto.

Pinker, S. (2011). **The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined**. Viking Adult.

Pomeranz, K. (2000). **The Great Divergence: Europe, China, and the making of the modern world economy**. Princeton U. Press.

Santos, B. S. (2019). **O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do sul**. Autêntica.

Taylor, E. W., Cranton, P., & Associates. (2012). **The Handbook of Transformative Learning – Theory, research, and practice**. Jossey-Bass.

Tiba, I. (2007). **Disciplina - Limite na medida certa**. Integrare Editora.

Tiba, I. (2007). **Quem Ama, Educa!** Integrare Editora.

Zhao, Y. (2018). **Reach for greatness: Personalizable education for all children**. Corwin. Zhao, Y. (2021). **Learners without borders: new learning pathways for all students**. Corwin.

EDUCOMUNICAR EN SALUD EN MATERNIDAD: influencers de aprendizaje

Eduardo García Blázquez
Javier Gil Quintana

1. Introducción

El Siglo XXI la educación para la salud se ha visto enriquecida o, en ocasiones, empobrecida, por los avances tecnológicos y la amplia disponibilidad de formación en línea. Los *mass media* y *social media* han adquirido un papel fundamental para difundir información sobre salud y fomentar la comprensión de temas sobre este ámbito, en lo que podemos llamar la educomunicación para la salud. Hoy en día, este elemento común-transversal de la educación en valores continúa evolucionando en respuesta a desafíos contemporáneos, como la obesidad, las enfermedades crónicas, la salud mental y las pandemias. Se esfuerza por desarrollar estrategias efectivas para fomentar estilos de vida más saludables y proactivos; y se dedica a promover la equidad en el acceso a información y servicios de salud,

reconociendo la importancia de abordar las desigualdades en la salud. Pero ¿qué entendemos por salud? Partiendo de la evolución del concepto de educación para la salud, se propone establecer la definición para la salud, tal y como la define la OMS (Organización Mundial de la Salud), y, partiendo de esta, definir que la educación para la salud es la disciplina encargada de orientar y organizar los procesos educativos cuya finalidad es influir positivamente en conocimientos, prácticas y costumbres de individuos y comunidades en relación con su salud. Se pueden establecer 9 elementos que constituyen la educación para la salud:

1. Comunicación e información: proporcionar información precisa y relevante sobre temas de salud y bienestar (Quesada, 2001; Plaza Del Pino, 2008; Medina Aguerrebere, 2012).
2. Concienciación: crear conciencia sobre problemas de salud y la importancia de adoptar prácticas saludables (Serrano González, 2002).
3. Habilidades de toma de decisiones: ayudar a las personas a desarrollar habilidades decidir sobre su salud (Mendoza et al., 2006).
4. Promoción de comportamientos saludables: fomentar la adopción de prácticas y estilos de vida que contribuyan a la salud (Bravo et al., 2014).
5. Participación comunitaria: involucrar a la comunidad en la promoción de la salud y en la toma de decisiones relacionadas con la misma (Florez Muñoz et al., 1990).
6. Evaluación y seguimiento: evaluar resultados de las intervenciones educativas y realizar un seguimiento para medir su impacto (Castro Mantilla y Antezana, 2002).
7. Personalización: adaptada a las necesidades individuales y culturales de las personas y las comunidades (Otero Martínez, 2008).

8. Colaboración interdisciplinaria: trabajar en conjunto con profesionales de la salud, educadores y otros expertos en la promoción de la salud.
9. Acceso a servicios de salud: facilitar el acceso a servicios de atención médica y recursos que apoyen la salud.

En el presente capítulo se hace un recorrido desde la alfabetización digital a la alfabetización mediática, reflexionando en la evolución de la sociedad postdigital, que ha conducido a la figura del agente educador en la salud. Desde el punto de vista de alfabetización digital se sintetiza su concepto, en base a las 7 C's o siete aspectos que la definen. Desde la alfabetización digital, y partiendo de esta como una posible base de lo digital a lo mediático, pero no como requisito, sino como opción, el capítulo se adentra también en la alfabetización mediática, distinguiéndola de la digital, y abordando cada tipo de conjuntos de habilidades. Se concluye que ambas habilidades van a permitir desenvolverse a la ciudadanía en el mundo digital y comprender críticamente los mensajes proyectados desde los diferentes espacios mediáticos.

2. Una alfabetización digital y mediática para la salud

Una vez más afirmamos que las tecnologías digitales se han hecho frecuentes en nuestra vida cotidiana y, dentro de esta, en el ámbito de la salud (Baena, 2021). Hoy en día, pedimos cita médica por una *App*, o por una página web, y solicitamos medicamentos en base a lo que aparece en nuestro perfil de tarjeta virtual sanitaria. A la hora de querer consultar algo sobre una enfermedad, o inquietud sobre nuestra salud o la de nuestros familiares, tenemos tendencia a lanzarnos a buscar la información en la Red. Es en esta primera búsqueda, *Google* se transforma en el primer médico o enfermera que nos atiende; empresas como *Amazon*, nuestra farmacia alternativa; de ahí, saltamos a la búsqueda de *influencers* en las redes

sociales, con perfiles más o menos atractivos que nos permitan informarnos a través de sus consejos, de nuestra enfermedad, o de la de un familiar o amigo. Tras obtener la información que buscamos, adquirimos una opinión y conocimiento respecto al tema buscado y, en ocasiones, actuamos como agentes divulgadores de la información que hemos leído, convirtiéndonos en prosumidores hacia la ciudadanía. En esa transformación, en la que la ciudadanía pasa de buscar una información concreta a, cuando la asimila y la interioriza, a ser trasmisor de esta, transmitir una información, y más en el ámbito de la salud, debe llevarnos a plantearnos dos cuestiones: en primer lugar, si la ciudadanía esta digitalmente alfabetizada digital y mediáticamente para la salud; y, en segundo, si la educomunicación en el ámbito de la salud es una realidad o sigue siendo un reto para nuestra sociedad. Cuestiones que daremos respuesta en los siguientes apartados.

2.1 La alfabetización digital en la educación para la salud

Partimos del concepto de alfabetización entendido como un derecho humano, que constituye la principal herramienta de aprendizaje de la ciudadanía cuya fortaleza como instrumento permite formar a niñas, niños y personas adultas marginados por la pobreza y la exclusión, al capacitarse para adoptar un papel activo en los procesos y las decisiones que les afecta (Artículo 26 Derecho a la Educación, 2021). Desde esta proyección de la alfabetización, se llega a la definición de alfabetización digital en la salud, entendida como aquella que implica el conocimiento, la capacidad de acceso, de comprensión y la aplicación de la información en temas de salud, con el fin de hacer valoraciones y tomar decisiones en lo concerniente a temas cotidianos, prevención de enfermedades, etc., con la intención de mantener o mejorar la calidad de vida en el transcurso de esta (Nutbeam, 2009; Sørensen et al., 2012). A partir

de esta primera definición, la alfabetización digital para la salud en el ámbito de estudio se entiende como la capacidad de buscar, comprender y evaluar la información obtenida a través de las tecnologías digitales, Internet y los *social media*; y, aplicados los conocimientos adquiridos en nuestra vida diaria, abordar o resolver una duda o problema relacionado con la salud, capacitando a madres y familias para tomar soluciones efectivas. En este contexto, las tecnologías digitales "han contribuido a la mejora educativa, favoreciendo la transformación de los métodos de enseñanza tradicionales hacia nuevos modelos que permiten desarrollar un aprendizaje activo y colaborativo en el aula" (Rapún López et al., 2018, p.25). La alfabetización digital en salud es clave, ya que afecta por un lado a la forma económica (no todos los países, ni personas tiene las mismas opciones y oportunidades de acceder a la alfabetización digital), y por otro lado a la forma de comprensión, generando con ello una brecha social, educativa y económica (Kickbusch et al., 2013). Sintetizando los conceptos abordados podemos decir que la alfabetización digital conlleva comprender el empleo de las tecnologías digitales en siete grandes aspectos:

1. **Conocimiento técnico a nivel de aplicaciones, programas o *software*.** Entender los *interfaces* de móviles, de los terminales bancarios, y de cualquier tipo de pantalla. Se entiende por interfaz el punto de contacto entre dos entidades que les permite interactuar de alguna manera, ya sea a través de una pantalla táctil, una API de *software*, una conexión de *hardware* o cualquier otro medio. A tener en consideración que el diseño de la interfaz es diseño de la experiencia humana y, como tal, la interfaz se convierte en un "locus de poder". Los modos de interactividad que despliega son capaces de permitir el empoderamiento y promulgar patrones retóricos de control. Mientras que los sistemas en red dan lugar al modo de la

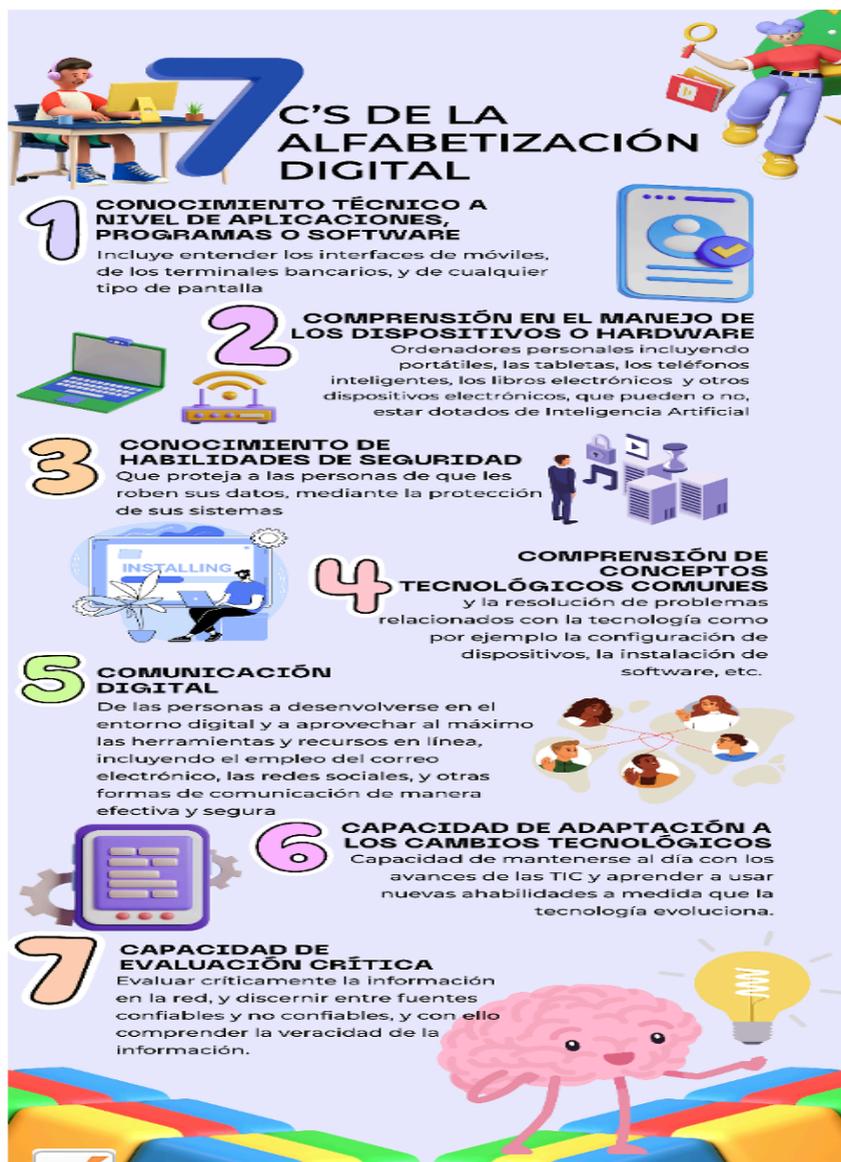
multidireccionalidad, la digitalización da lugar al modo de la manipulación. La naturaleza digital de los nuevos medios, por ejemplo, permite desmaterializarlos y someterlos a manipulación algorítmica. Objetos como imágenes, sonido, texto, animaciones, vídeo y comportamientos se convierten en unidades de código numérico, los objetos se separan de formas físicas como la impresión fotográfica, el libro y la película (Carnegie, 2009). La evolución de las tecnologías digitales como recurso educativo ha hecho que estén presentes en todas las áreas de conocimiento como la salud y en las diferentes etapas formativas (Lizalde Gil et al., 2021).

2. **Comprensión en el manejo de los dispositivos o *hardware*.** Tener en consideración el manejo de altavoces, pantallas, robots, electrodomésticos inteligentes, inteligencia artificial y metaverso que, mediante el empleo de comandos naturales, permitan interactuar con ellos. Esto se aplica a la sanidad, en donde cada vez hay más dispositivos que permiten mejorar la salud de las personas físicas. La domótica tiene la capacidad de recopilar datos a largo plazo y registrar eventos discretos, lo que cambia el modelo de la evaluación transversal ambulatoria (Simonet y Noyce, 2021).
3. **Conocimiento de habilidades de seguridad.** Utilizar Internet en navegadores, por dictado de voz (Siri, Google o Alexa) u otras formas de interacción, incluye la desactivación de sus cámaras y micrófonos cuando no se requiera su uso. La seguridad cibernética, será entendida como aquella que proteja a las personas de que les roben sus datos, mediante la protección de sus sistemas.
4. **Comprensión de conceptos tecnológicos comunes.** Descubrir la programación básica, el funcionamiento de sistemas operativos y la resolución de problemas relacionados con la tecnología como, por ejemplo, la

configuración de dispositivos, la instalación de *software*, etc.

5. **Comunicación digital de las personas en el entorno digital.** Aprovechar al máximo las herramientas y recursos en línea, incluyendo el empleo del correo electrónico, las redes sociales, y otras formas de comunicación de manera efectiva y segura. Implica, por tanto, el manejo de datos digitales, incluyendo el envío, almacenamiento y manipulación de estos, es necesario involucrarse en el ámbito digital y participar (García-Ávila, 2017).
6. **Capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos,** que supone la capacidad de mantenerse al día con los avances de las tecnologías digitales y aprender a usar nuevas habilidades a medida que evolucionan.
7. **Capacidad de evaluación crítica,** en cuanto a poder evaluar críticamente la información en la red, y discernir entre fuentes confiables y no confiables, y con ello comprender la veracidad de la información.

Figura 1: 7 C's de la Alfabetización digital



Fuente. Elaboración propia con Canva.

Estos siete aspectos resumen la alfabetización digital en una comprensión y habilidad completa en el uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana, desde tareas básicas hasta la toma de decisiones informadas y la seguridad en línea (Figura 2). Los niveles de alfabetización digital en aspectos como la navegación por Internet y el uso de herramientas básicas, entre las que se incluye el almacenamiento de datos en la nube y el empleo de herramientas digitales en el ámbito colaborativo, manejo de redes sociales y en la búsqueda, gestión y discriminación de información, es alto en el ámbito educativo (Salas et al., 2023). Por otro lado, la alfabetización digital está estrechamente relacionada con diversos aspectos como la sobrecarga de información, la educación continua, la administración del conocimiento y el desarrollo de la sociedad de la información (Bawden, 2002). La alfabetización digital puede ser una base sólida para la alfabetización mediática, pero no es necesariamente un paso inicial obligatorio. Cada una tiene su propio conjunto de habilidades y se pueden desarrollar de manera independiente; aunque, en muchos casos, es beneficioso poseer ambas habilidades para *surfear* de manera efectiva en el mundo digital y comprender críticamente los *mass media* y *social media*. Esta cultura fomenta la idea de que los individuos tienen un papel importante en la configuración de su entorno y en la toma de decisiones que afectan su vida (Navajo, 2021).

No podemos olvidar tampoco que, en medio de todos estos conceptos, surge el analfabetismo digital como la incapacidad de una persona para el empleo de las tecnologías digitales de manera efectiva y de comprensión de las herramientas digitales básicas que incluye no poder utilizar ordenadores, dispositivos inteligentes, navegadores web, servicios en línea y herramientas de comunicación, e implica la brecha digital, la educación y aprendizaje, la inclusión digital, el acceso limitado a oportunidades y la participación cívica y social (Figura 2). La superación de esta brecha digital es

esencial para promover la inclusión y reducir las desigualdades en la sociedad postdigital (Silva, 2005).

Figura 2: 5 Implicaciones del analfabetismo digital



Fonte: elaboración propia con Canva

2.2 La alfabetización mediática en la educación para la salud

La alfabetización mediática e informacional (AMI), o en sus siglas en inglés MIL, *Media and Information Literacy*, es un término que consiste en adquirir competencias y habilidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas para desenvolverse en los medios actuales, crear contenido y entender de una manera más crítica la información que se recibe (UNESCO, 2023). Desde este planteamiento se presentan 7 C's, como aspectos clave que debe cumplirse en la alfabetización mediática: 1. Conocimiento técnico a nivel de aplicaciones, programas o *software*; 2. Comprensión en el manejo de los dispositivos o *hardware*; 3. Conocimiento de habilidades de seguridad; 4. Comprensión de conceptos tecnológicos comunes; 5. Comunicación digital, de las personas a desenvolverse en el entorno digital y a aprovechar al máximo las herramientas y recursos en línea; 6. Capacidad de adaptación a los cambios tecnológicos; 7. Capacidad de evaluación crítica, en cuanto a poder evaluar críticamente la información en la red, y discernir entre fuentes confiables y no confiables, y con ello comprender la veracidad de la información. Entendiendo así la alfabetización digital y la mediática, como dos campos que se complementan, se aborda la educomunicación en la salud proyectándose la figura de las *influencers* de aprendizaje (Gil-Quintana, 2023).

Alfabetizar mediáticamente a la ciudadanía, y en especial a las y los más jóvenes, para que adquieran la capacidad de acceder, analizar, evaluar, crear y actuar utilizando todas las formas de comunicación (González Aldea et al., 2022), es un hecho emergente en los países desarrollados y se ha convertido en parte integrante del sistema escolar, integrándose en el currículo educativo (Munawar et al., 2021). Por lo tanto, la alfabetización mediática se refiere a la capacidad de comprender, analizar y evaluar de manera crítica los mensajes y contenidos mediáticos, lo que permite a las personas ser más conscientes y selectivas en su consumo de información y medios

de comunicación. Esta acción supone dotar a la ciudadanía de las competencias fundamentales para reconocer mejor la desinformación en línea y tomar decisiones informadas sobre cualquier asunto, en este caso, relacionado con su salud (Dib et al., 2021). Esta alfabetización mediática se puede resumir en, las 5 A's (Figura 3):

- 1. Activación del análisis crítico:** ser capaz de evaluar los mensajes mediáticos de manera crítica, identificar posibles sesgos, estereotipos, manipulaciones y construcciones de la realidad. Esto incluye la capacidad de cuestionar la información y no darla por sentada. Para ello, se debe trabajar de forma coherente con la comprensión de la lectura, el pensamiento y la escritura críticos como actos más que destrezas genéricas y, por tanto, deben aprenderse y practicarse en las disciplinas (Clarence, 2012). La activación del pensamiento crítico se hace clave en la educación para la salud, pensar cuándo y por qué se necesita una información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de forma ética para el fomento de la autonomía del individuo y del desarrollo de su capacidad crítica en una sociedad compleja, necesitada de implicación y participación colectiva y democrática. Para ello, se llama a la necesidad de pensar y sintetizar qué información se necesita adquirir, así como, recurrir a fuentes de información fiables, juzgando y filtrando lo que se recibe de los *influencers* impuestos por el mercado y la sociedad del consumo. En nuestra sociedad postdigital las redes sociales desempeñan un papel clave en la generación de corrientes de opinión y en la difusión de información. Los periódicos han sido durante décadas generadores de opinión, si bien la influencia que se ejerce en este medio se ha trasladado al ámbito digital (Iniesta Alemán et al., 2023, p.69); sin olvidar que los artículos de periódicos y revistas pueden ser importantes herramientas pedagógicas

para promover el pensamiento crítico en el aula (Park, 2011). El pensamiento crítico ha trascendido los medios analógicos y se ha proyectado en más espacios como las redes sociales, lo que exige que las personas usuarias de noticias desarrollen y mantengan una forma escéptica de saber y cultiven la capacidad de discernir información basada en pruebas e imparcial para emitir juicios fundados (Ku et al., 2019).

2. **Atender la producción de contenidos**, con el objetivo de ser capaz de crear de manera efectiva y ética videos, *blogs*, *podcasts* o publicaciones en redes sociales; como comunidad que colabora y participa en el entorno digital, no solo para generar contenido, sino para reflexionar y debatir sobre el mismo. Los canales digitales han abandonado cualquier pretensión unidireccional para convertirse en canales interactivos y bidireccionales (Iniesta-Alemán y Bautista, 2023). Del mundo de la empresa, se observa como quienes utilizan las redes sociales con mayor profesionalidad están consiguiendo una mayor cuota de mercado (Iniesta-Alemán, 2019). Extrapolado este hecho a quienes emplean las redes sociales como *influencers* y lo hacen de una manera profesional creando contenidos mediáticos, proyectarán “su cuota de mercado” en una tendencia creciente de *followers* que seguirán sus mensajes. Esto lleva a la necesidad de medir la alfabetización mediática relacionada con los contenidos creados en diversos contextos (Tully et al., 2021).
3. **Ampliar la comprensión de los medios**: tener conocimiento sobre su estructura, sus metas y su público objetivo. Implica estar versado en las distintas formas de contenido, técnicas narrativas empleadas, procesos de producción y distribución, e influjo que ejercen en la sociedad (Martín y Tyner, 2012).
4. **Aplicar ética y responsabilidad**, teniendo presente los principios éticos en el uso de los medios como respetar la

privacidad, evitar la difusión de desinformación, promover la diversidad y la inclusión en los contenidos. Especialmente en los espacios de la sanidad y en los agentes de salud, se debe de instar en abrir debates sobre los ideales, innovando en sus prácticas y abriendo paso a un nuevo modelo comunicativo y educativo hacia la horizontalidad y la bidireccionalidad (Gil-Quintana, 2023).

- 5. Activar una ciudadanía mediática** informada y activa. Participar en debates públicos, ejercer el voto informado, ser consciente de los desafíos y riesgos relacionados con la información en línea (Gozálvez Pérez, 2013) y la influencia que recibimos por los líderes de opinión. El mundo de los *influencers* ¿hacia qué nos depara? “al igual que se puede influir para conseguir un propósito de mercado, también se puede influir para conseguir enganchar con cualquier persona ante cualquier temática transversal por el procomún” (Gil-Quintana, 2023, p.46): ser un *influencer* de aprendizaje abre las puertas también a la influencia por el procomún.

Figura 3: Os 5 A's da alfabetização midiática



Fuente: Elaboración propia con Canva.

Se reconoce por tanto que no toda la información socialmente compartida es precisa, por lo que las y los agentes desempeñan un papel clave en guiar el proceso de aprendizaje y corregir conceptos erróneos (Iniesta Alemán, 2011). La alfabetización mediática es el resultado de actividades prácticas bien planificadas y organizadas en el espacio de los medios digitales (Kuatbekov et al., 2021) que faciliten la interconectividad en unas condiciones estructurales históricas, sociales, políticas y culturales (Mañero, 2022).

3. Educomunicación en salud

La educomunicación es un enfoque pedagógico y comunicativo que se aplica en contextos educativos formales e informales, mediante la simbiosis del empleo del estudio de los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las estrategias mediáticas. Para facilitar el proceso educativo y la participación activa de la ciudadanía en la sociedad postdigital se posibilita la adquisición de conocimientos y habilidades, con el fin de construir un mundo basado en la verdad, la belleza y la justicia para todas y todos (Gabelas, 2005; Osuna-Acedo, 2009; Ferrés y Aparici, 2010; Aparici, 2011; Badillo Mendoza, 2014).

La educomunicación en salud es una herramienta poderosa para mejorar la salud pública, ya que permite promover cambios, influir en las opiniones, establecer canales de comunicación y empoderar a las personas y comunidades para que participen activamente a nivel individual, comunitario y organizacional. El objetivo final es fomentar un cambio cultural, modificando comportamientos perjudiciales y fortaleciendo actitudes saludables. La educomunicación en salud se basa en la idea de que las personas desempeñan un papel activo y tienen el control sobre su propia salud y la de los demás a través de la comunicación y la participación (Gozálvez Pérez y Contreras-Púlido, 2014). Desde una perspectiva

centrada en la prevención de la salud, se focaliza como la reducción de riesgos para detener la propagación de factores perjudiciales y mitigar sus efectos adversos. Sin embargo, hay una transición desde la tradicional tendencia del siglo XX hacia un nuevo enfoque llamado "salud pública positiva".

Este enfoque impulsa políticas y acciones de salud que buscan fortalecer el control que las personas, familias, comunidades y grupos tienen sobre su propia salud con el objetivo de mejorarla. La salud pública positiva aborda de manera integral aspectos emocionales, biográficos, relaciones interpersonales, redes sociales, culturas, entornos, prácticas y creencias, considerando cómo estos factores se entrelazan. Su núcleo central es promover un bienestar global que va más allá de la prevención tradicional y se enfoca en empoderar a las personas y comunidades para que tomen el control de su salud y la mejoren. Los determinantes de la salud, y en especial los estilos de vida o la llamada vida cotidiana, adquieren especial relevancia en la actual generación hiperconectada, innovadora en el empoderamiento como espectadoras y espectadores críticos, comprometidos, activos y participativos. Esto puede incluir la capacitación de las comunidades para que puedan comprender y utilizar la información de manera efectiva, participar en la toma de decisiones médicas y abogar por su propia salud. Los derechos en materia de comunicación e información deben ir acompañados de ética y responsabilidad social (Reyes, 2023).

La educomunicación para la salud se hace así extensiva de la suma de educación, comunicación y salud a la que, en este capítulo, añadimos también el ámbito de la maternidad, clave en los primeros años de la vida del ser humano. Si bien sobre educomunicación para la salud existe una presencia de artículos académicos amplia, en el ámbito de la educomunicación para la maternidad no se encuentran grandes hallazgos. Por ello, a partir de la educomunicación en la salud, los autores de este capítulo hacen extensivo su enfoque hacia la maternidad, presentando un avance sobre otros estudios que

están realizado sobre esta temática, proyectado en forma de un Decálogo de la educomunicación en la salud en la maternidad. Este decálogo se resume en 1. Establecer objetivos Educativos; 2. Enfocar en el aprendizaje; 3. Enfatizar una comunicación bidireccional; 4. Entablar una interacción constante entre el educador matrona y la madre o entre los miembros de una comunidad, "tribu"; 5. Empezar una participación activa entre madres, familias y enfermeras; 6. Entender la forma de adaptación al público: incluyendo el nivel de comprensión y las necesidades de las madres y viceversa; 7. Englobar a medios de comunicación; 8. Extender la reflexión: promueve que las personas piensen de manera crítica; 9. Empoderar hacia la construcción del conocimiento: donde las vivencias y puntos de vista de cada individuo, madres y enfermeras matronas, se combinan para formar una comprensión compartida; 10. Exponer la aplicación práctica (Figura 4).

Figura 4: Decálogo de la educomunicación en la salud
Ilustración

DECÁLOGO DE LA EDUCOMUNICACIÓN EN LA SALUD EN MATERNIDAD

- 01.** ESTABLECER OBJETIVOS EDUCATIVOS
 Mediante la promoción de la conciencia y la adquisición de habilidades prácticas por la salud en la maternidad en lugar de simplemente transmitir información.
- 02.** ENFOCAR EN EL APRENDIZAJE
 Centrado en el aprendizaje significativo y en la adquisición de habilidades y conocimientos prácticos sobre el embarazo, parto, puerperio y lactancia.
- 03.** ENFATIZAR UNA COMUNICACIÓN BIDIRECCIONAL
 donde el emisor, que preferentemente por su formación sea una enfermera obstétrica o ginecológica (Influencer matrona o influencer validado madre) tanto como el receptor del mensaje, siendo esta la madre y familias, estén involucrados en el proceso de aprendizaje y compartan sus perspectivas
- 04.** ENTABLAR UNA INTERACCIÓN
 Constante entre el educador matrona y la madre o entre los miembros de una comunidad, "tribu" para transmitir información y conocimiento.
- 05.** EMPRENDER UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA
 Madres, familias y enfermeras, son parte activa del proceso, planteando preguntas, expresando sus puntos de vista y compartiendo sus propias perspectivas, en un diálogo constructivo en lugar de una mera recepción de información.
- 06.** ENTENDER LA FORMA DE ADAPTACIÓN AL PÚBLICO
 Incluyendo el nivel de comprensión y las necesidades de las madres y viceversa, lo que puede incluir a diferentes grupos de edad, niveles de educación y antecedentes culturales.
- 07.** ENGLOBALAR A MEDIOS DE COMUNICACIÓN
 como influencers para llegar a una audiencia diversa con el empleo de videos, reels, textos, imágenes, audio, video y tecnologías digitales.
- 08.** EXTENDER LA REFLEXIÓN
 Promueve que las personas piensen de manera crítica, los estimula a cuestionar, analizar y valorar la información en lugar de aceptarla pasivamente. Se busca que los participantes, madres y familias sean reflexivos y analíticos en su enfoque hacia la información y el conocimiento.
- 09.** EMPODERAR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
 Donde las vivencias y puntos de vista de cada individuo, madres y enfermeras matronas, se combinan para formar una comprensión compartida. En este enfoque, se valora la contribución de cada persona para construir un entendimiento común.
- 10.** EXPONER LA APLICACIÓN PRÁCTICA
 Busca que las madres pongan en práctica lo que han adquirido en su situación de maternidad, siempre que tenga presente la educación para la salud recibida y fomenta la ejecución de acciones, en lugar de limitarse al mero conocimiento teórico.

Fuente: elaboración propia con Canva.

4. Influencers de aprendizaje

El decálogo de la educomunicación para la salud en maternidad presenta una conclusión clara; para ser agente de cambio de la educomunicación se debe dar un salto a convertirse en *influencer* de aprendizaje (Gil-Quintana, 2020) para la salud en maternidad, y así poder ser agente transformador de la sociedad en la que vivimos. Este concepto, utilizado ya por Gil-Quintana (2020; 2023) en otras publicaciones, quiere también relacionarse desde esta etapa de la maternidad. Debido a la inversión, a la investigación y al desarrollo digital, se ha aumentado la conectividad, potenciando las interacciones virtuales, la interdependencia, la inmediatez, con acceso casi ilimitado a la información y a las relaciones sociales. Las distintas sociedades tienen en común la búsqueda del liderazgo el poder político y el poder económico y la satisfacción de los intereses propios. Somos parte de este mundo globalizado (Miconi, 2022) contaminado por la desinformación y alejado de la auténtica verdad. El reto de la educomunicar para la salud no está exento de las creencias *fake*, las falacias, la desinformación, la inmediatez de la comunicación, puede conllevar al no contraste de la información que circula entre los nodos que forman la red, y donde el consumo acelerado puede llevar a un *influencer* a caer en la tentación de realizar una comunicación errónea y difundir una noticia *fake* sin contrastarla. Por otro lado,

El *marketing influencer* nos puede ayudar para transformar las problemáticas sociales en proyectos de éxito: mecanismos de afiliación, creación de múltiples contenidos (post, infografías, videos, tutoriales, fotos, collages, *e-book*, *podcast*, etc.), en diversos estilos narrativos (*storytelling*, entrevistas, tutoriales, *stopmotion*, *branded content*,

etc.), consiguiendo un alto índice Klout o Kred y un buen nivel de *engagement* de las publicaciones, etc. El neuromarketing puede ayudar también en estos planteamientos para estimular el interés de la ciudadanía. (Gil-Quintana y Castillo-Abdul, 2020, p.37)

Y es que el papel de *influencers* de aprendizaje en la maternidad, es algo tan sumamente delicado, complejo por cuantos campos abarca, que repercute en dos elementos claves en la sociedad: por un lado las hijas e hijos, que requieren de los mejores cuidados de higiene, de nutrición, de productos, etc.; y, por otro, las madres, quienes sometidas a cambios de salud que abarcan desde estado anímico, hormonal, físico y psíquico, son susceptibles de “comprar” mensajes que encuentran en las redes, en busca de una ayuda que les permita cuidarse y cuidar de su progenie. Estos *influencers* de aprendizaje deberán cumplir los diez elementos de identidad del rol de *influencer*: propósito, singularidad, curiosidad, estrategia, pasión, amar lo que haces, servicio, colaboración del equipo, sencillez humildad y sentido del humor (Gil-Quintana, 2020). Las *influencers* de aprendizaje en el ámbito de la maternidad, están llamadas a hacer una apuesta por el procomún, la cultura libre y la acción colaborativa al resurgir de la educomunicación, mediante el empoderamiento, activismo y pedagogía crítica.

Ser *influencer* de aprendizaje en la educación para la salud en maternidad, se convierte un nuevo modelo educomunicativo en la sociedad postdigital, contra la desinformación y las *Fake News*. La falta de veracidad en las publicaciones es un problema que afecta no sólo a todas las madres y familias, sino a la población en general. En un mundo, donde el bombardeo de publicaciones basadas en la búsqueda del *Like* fácil, se ha transformado en “comunicar por comunicar”, dejando a un lado la validez académica o científica, y perdiendo de vista un objetivo que debe ser clave en todo agente

educativo y social: la importancia del otro, que debe de superponerse al egocentrismo y narcisismo. Para ello, Gil-Quintana (2020) presenta 10 puntos que fundamentan el rol del *influencer* de aprendizaje y que serán claves en nuestra preparación, estructuración y ejecución de ciertas actividades educativas, comunicativas y sociales.:

1. **Propósito:** una visión, un reto que desarrollar y conseguir una capacidad de iniciativa. La razón por la que existen el *marketing influencer* es conseguir una rentabilidad económica. En nuestro caso, nuestra misión es seguir luchando para que el impulso sea claramente el bien social, creando un impacto en nuestro entorno y trabajando con productos tecnológicos inclusivos, haciendo así progresar a toda la ciudadanía, especialmente a los excluidos y oprimidos, a nivel económico y social. Tener un propósito firme y claro hará posible que el camino sea más fácil y el objetivo social esté siempre en el horizonte.
2. **Singularidad:** expresar el enfoque de situaciones, ideas, soluciones, etc., de manera asertiva y no seguir modas. El uso de las tecnologías digitales y la gran proyección que están teniendo los algoritmos y el marketing digital en nuestras vidas nos han llevado a un punto de no retorno. La era postdigital ha abierto un camino de autonomía y eficiencia que dará paso a las humanidades digitales con una necesidad de control y apuesta humanizadora por parte de los agentes sociales.
3. **Curiosidad:** mantener la capacidad de asombro y entrar en diálogo con aquello que es cuestionable y se presenta como sólido e inamovible. El *marketing* de la curiosidad es una herramienta comunicativa vital para poder fidelizar a la ciudadanía para el bien común. Para ello debemos, entre otras estrategias comunicativas, crear

expectativas positivas, lanzar rumores cuestionando los contenidos *fake*, crear confusión contra el poder, sorprender y llamar la atención.

4. **Estrategia:** exigir una organización social que aúna emoción, constancia y coraje en sus proyectos. El marketing *influencer* nos puede ayudar para transformar las problemáticas sociales en proyectos de éxito: mecanismos de afiliación, creación de múltiples contenidos (*post*, infografías, videos, tutoriales, fotos, *collages*, *e-book*, *podcast*, etc.), en diversos estilos narrativos (storytelling, entrevistas, tutoriales, stopmotion, branded content, etc.), consiguiendo un alto índice Klout o Kred y un buen nivel de *engagement* de las publicaciones, etc. El neuromarketing puede ayudar también en estos planteamientos para estimular el interés de la ciudadanía.
5. **Creatividad:** otorgar un carácter interdisciplinar a nuestras propuestas, transformar la creatividad en soluciones y los activos en inspiración. El empoderamiento de la ciudadanía dependerá de la capacidad para apropiarse de las tecnologías digitales generando así comunidades epistémicas.
6. **Pasión:** amar lo que haces, ser seguros y tener vitalidad. Ser un *brand advocate* de la justicia, siendo fieles a nuestros principios porque nos encanta trabajar por el procomún y ver la sonrisa en todas las personas con las que nos encontramos en el día a día.
7. **Servicio:** orientar tus acciones hacia el procomún, la generosidad y la solidaridad en un entorno de fragilidad social. Establecer mecanismos de productividad que se llevan a cabo a través del crowdfunding, identificando el problema, diseñando variables, objetivando el conflicto,

movilizarlo en las redes y acercarlos al lenguaje de los *followers*.

8. **Equilibrio fondo (propósito) y forma (estética).** Cuidar el fondo de lo que publicitamos y la forma de cómo lo decimos. Debemos evitar la utilización de palabras vacías, proyecta aquello que a ti te gustaría leer. Las producciones que realizamos conseguirán llegar a la ciudadanía si mantienen un equilibrio entre el propósito y la estética.
9. **Colaboración en equipo.** Es importante sacar lo mejor de cada una de las partes, tanto la generadora del mensaje como su consumidor. Es importante conocer al público con que queremos contactar con el fin de crear contenido y establecer un método interactivo donde ambos participantes trabajen juntos.
10. **Sencillez, humildad y el sentido del humor en sus acciones.** Resulta imprescindible crear una conexión auténtica entre nosotros y las personas a las que queremos involucrar, que se genere un flujo dialógico entre nuestro proyecto, la proyección como *influencer* y los *followers*. (Gil-Quintana, 2020, p.37)

Para maximizar el desarrollo de estas características distintivas del Rol *Influencer* de aprendizaje (Rol RÍA) en la educación para la salud en maternidad, es imprescindible que todas las prácticas comunicativas tomen como base el modelo IGPEC: incentivar, garantizar, proponer, engendrar y compartir (Gil-Quintana, 2020a).

En primer lugar, el planteamiento de incentivar desde el empoderamiento del receptor, dando la posibilidad de interferir en el mensaje, no sólo con un "sí" o un "no" o la reproducción de lo que hemos planteado, es modificar e interferir en el

mensaje, convirtiéndose en emirec (Cloutier, 1973). En segundo lugar, es imprescindible garantizar un modelo comunicativo basado en la horizontalidad y bidireccionalidad, potenciando la acción dialógica (Freire, 1999). En tercer lugar, proponer desde la convergencia mediática y la transmedialidad, diversos y múltiples canales de enriquecimiento y participación para desarrollar procesos intercreativos de pensamiento crítico y, como consecuencia, de actitud crítica. En cuarto lugar, necesitamos apostar por la interacción, basando la acción educomunicativa en un modelo de aprendizaje colaborativo donde, partiendo de la premisa de la cultura de la participación, sea construido por todas las personas implicadas. Finalmente, en quinto lugar, compartir, compartir la necesidad de una proyección hacia la capa social, una comunicación que rompa muros y, a la vez, posibilite el acceso a la sociedad postdigital, a toda la ciudadanía (Gil-Quintana, 2020).

Se trata de una nueva perspectiva, “un nuevo parto” en el que deben surgir mujeres y hombres nuevos, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación (Freire, 1970, p.30). El agente educativo y social enfocado en la maternidad, como *influencer* del aprendizaje, puede emplear las redes sociales como un espacio versátil y esencial para compartir historias, analizar críticamente

los mensajes mediáticos y apostar por el desarrollo del pensamiento crítico y, como consecuencia, la actitud crítica.

5. Conclusión

La alfabetización digital supone una necesidad para la sociedad y su ciudadanía que la capacita para desenvolverse informacional y tecnológicamente, pero la alfabetización digital por sí sola no es suficiente, si bien puede ser las bases sociales para entender el mundo en el que vivimos. Desde un punto de la educomunicación se requiere la alfabetización mediática. La persona alfabetizada mediáticamente va a estar capacitada mediante una serie de habilidades, que le va a posibilitar desenvolverse al ciudadano en el mundo digital y comprender críticamente los medios de comunicación.

Desde esta comprensión se aborda la educomunicación en la salud y, en concreto, en la maternidad, como el conjunto de herramientas poderosas para mejorar la salud pública, ya que permiten promover cambios, influir en las opiniones, establecer canales de comunicación y empoderar a las personas y comunidades para que participen activamente en la mejora de la salud a nivel individual, comunitario y organizacional. El objetivo final es fomentar un cambio cultural, modificando comportamientos perjudiciales y fortaleciendo actitudes saludables; una educomunicación para la salud en maternidad se concreta en un decálogo. El decálogo de la educomunicación para la salud en la maternidad, apuntó a la necesidad de convertirse en agentes del cambio educucomunicativo, transformarse en *influencer* de aprendizaje para la salud en maternidad, y así poder ser agente transformador de la sociedad en la que vivimos. La educomunicación para la salud en maternidad es un compromiso social, político y cultural, en el que las *influencers* en el ámbito de la maternidad, están llamadas a hacer una apuesta por

lo procomún, la cultura libre y la acción colaborativa, mediante el empoderamiento, activismo y pedagogía crítica.

Referencias

Aparici, R. (2011). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Editorial GEDISA.

Artículo 26: Derecho a la Educación. (2021, 24 octubre). Noticias ONU. <https://t.ly/96KUX>.

Badillo Mendoza, M. E. (2014). Educomunicación y medio Ambiente: en la búsqueda y construcción de fisuras. **Revista de Investigación Agraria y Ambiental**, 5(1), 255. <https://shorturl.at/awQ27>.

Baena, A. (2021, 13 julio). **La necesidad de alfabetizar digitalmente en salud**. Cibersalud y bienestar Digital. <https://t.ly/iKjHo>.

Bawden, D. (2002). **Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital**. <https://t.ly/UYUAO>.

Bravo, P., Contreras, A., Perestelo-Pérez, L., Pérez-Ramos, J., & Málaga, G. (2014). En busca de una salud más participativa: compartiendo decisiones de salud. **Revista Peruana De Medicina Experimental Y Salud Pública**, 30(4). <https://shorturl.at/agBE8>.

Carnegie, T. A. M. (2009). Interface as exordium: The Rhetoric of Interactivity. **Computers and Composition**, 26(3), 164-173. <https://t.ly/E3VUq>.

Castro Mantilla, M. D. y Antezana, M. L. (2002). **Evaluación del impacto de intervenciones educativas comunitarias en los servicios de salud sexual y reproductiva incluyendo anticoncepción en áreas periurbanas de La Paz, Bolivia.**

Clarence, S. (2012). Making inter-disciplinary spaces for talk about and change in student writing and literacy development. **Teaching in Higher Education**, 17(2), 127-137. <https://t.ly/1Plc5>.

Cloutier, J. (1975). **L'ère d'Émerrec: ou, La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Dib, F., Mayaud, P., Chauvin, P. y Launay, O. (2021). Online mis/disinformation and vaccine hesitancy in the era of COVID-19: Why we need an eHealth Literacy Revolution. **Human Vaccines y Immunotherapeutics**, 18(1), 1-3. <https://t.ly/44SOL>.

Ferrés, J. (2010). Educomunicacion y cultura participativa. En R. Aparici, **Educomunicación: más allá del 2.0** (pp. 251-266). Editorial GEDISA.

Florez Munoz, A., Salazar, N., y Centro Panamericano De Ingenieria Sanitaria Y Ciencias Del Ambiente. (1990). **Participacion comunitaria, educacion sanitaria e higiene personal**.

Freire, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI.

Freire, P. (1999). **La educación en la ciudad**. Siglo XXI.

Gabelas, J. A. (2005). Televisión y adolescentes: una mítica y controvertida relación. **Comunicar, Revista Científica de Educomunicación**, 13(25). <https://cutt.ly/XUEuJDO>.

García-Ávila, S. (2017, 31 agosto). **Alfabetización digital**. <https://t.ly/x8mRd>.

Gil-Quintana, J. (2020). **Creadores colaborativos: Generación CC. Experiencias educ comunicativas en Educación Primaria**. Editorial Sínderesis.

Gil-Quintana, J. (2023). **Educación y comunicación en una sociedad postdigital: Investigación documental y análisis de perspectivas**. Ediciones Octaedro.

Gil-Quintana, J. y Castillo-Abdul, B. (2020). **Influenciar para construir las sombras de la realidad: Youtubers e Influencers en la era postdigital**. Sínderesis. <https://t.ly/YpayE>.

González Aldea, P., Herrero Curiel, E., Gil-Quintana, J. y Recio Moreno, D. (2022). Alfabetización mediática y factor relacional. In **Alfabetización mediática y factor relacional**. FRAGUA LIBROS, S.L. <https://cutt.ly/1wpwDj8Y>.

Gozálvez Pérez, V. E. y Contreras-Púlido, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. **Comunicar**, 21(42), 129-136. <https://doi.org/10.3916/c42-2014-12>.

Iniesta Alemán, I. (2011). El aprendizaje cooperativo en e-learning el motor interno de aprendizaje. En **Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2010**. <https://t.ly/0ENK2>.

Iniesta Alemán, I. y Bautista, P. (2023). The Impact of the Digital Era on Spanish-Speaking Social Audiences: A Systematic review of its academic literature. **Studies in Media and Communication**, 11(6), 314. <https://t.ly/UpwrO>.

Iniesta Alemán, I., Mancho De La Iglesia, A. y Segura Anaya, A. (2023). Influencia de la prensa en el entorno digital. Análisis del engagement

de los veinte periódicos más leídos en España en Twitter. **Contratexto**, 39, 51-72. <https://t.ly/H3Ssi>.

Iniesta-Alemán, I. (2019). The personal and professional brand in the economy of reputation. **IROCAMM**, 2(1), 61-73. <https://t.ly/bHjpk>.

Kickbusch, I., Pelikan, J. M., y Tsouros, F. A. A. D. (2013). Health Literacy: The Solid Facts. En **World Health Organization, Regional Office for Europe eBooks**. <https://t.ly/L2tam>.

Ku, K. Y. L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y. y Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? the roles of social media news consumption and news media literacy. **Thinking Skills and Creativity**, 33, 100570. <https://t.ly/PNZ8q>.

Kuatbekov, A., Vershitskaya, E., Kosareva, I. y Ananishnev, V. (2021). E-Learning as a basis for the development of media competences in students. **Journal of Information Science**, 49(4), 1111-1125. <https://t.ly/at7B2>.

Lizalde Gil, M., Peñarrubia Lozano, C., Quílez-Robres, A. y Quintas-Hijos, A. (2021). Las TIC en la Educación para la Salud en Universitarios (ICT in health Education at University Students). **Cultura, Ciencia y Deporte**, 16(48). <https://t.ly/CkdWb>.

Mañero, J. (2022). Review of Kevin Tavin, Gila Kolb, y Juuso Tervo (Eds.). (2021). Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future Is All-Over. **Postdigital Science and Education**, 4(3), 1098-1103. <https://t.ly/tapCO>.

Martín, A. G. y Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. **Comunicar**, 19(38), 31-39. <https://t.ly/PWGAI>.

Medina Aguerrebere, P. (2012). **Comunicar y curar. Un desafío para pacientes y profesionales sanitarios**. Editorial UOC.

Miconi, A. (2022). The network and the Society: Structure and Agency in Castells' theory. **American Behavioral Scientist**, 000276422210928. <https://t.ly/GiKJc>.

Munawar, R., Ahmed, M., y Baneen, U. (2021). Teachers' Perspectives of Children Empowerment through Media Literacy in Islamabad. **Journal of Peace, Development and Communication**, 5, 405-415. <https://t.ly/BW4AZ>.

Navajo, P. (2021, 14 abril). La arquitectura de la participación. **Iniciativa Social**. Recuperado 21 de septiembre de 2023, de <https://t.ly/dpA3n>.

Nutbeam, D. (2009). Defining and measuring health literacy: What can we learn from literacy studies? **International Journal of Public Health**, 54(5), 303-305. <https://t.ly/ptorz>.

Osuna-Acedo, S. (2009). Comunicação digital. **Educação & Linguagem**, 12(19), 95-110. <https://shorturl.at/klpEW>.

Otero Martínez, H. (2008). Hacia una comunicación efectiva y humanista en ámbitos de salud. **Revista Habanera De Ciencias Médicas**, 7(1), 0. <https://shorturl.at/eoASU>.

Park, Y. (2011). Using News Articles to Build a Critical Literacy Classroom in an EFL Setting. **TESOL Journal**, 2(1), 24-51. <https://t.ly/AWPEN>.

Plaza Del Pino, F. J. (2008). **Competencia Comunicativa Intercultural de los profesionales de Enfermería con pacientes inmigrantes musulmanes**. Universidad Almería.

Quesada, R. P. (2001). La Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. **Educacion Xx1**, 4(0). <https://shorturl.at/bdqs5>.

Rapún López, M., Quintas-Hijós, A., Falcón Miguel¹, D., y Castellar Otín, C. (2018). Mentimeter como herramienta docente para la mejora del aprendizaje en las sesiones lectivas. **Revista internacional de deportes colectivos**, 36, 24-32. <https://t.ly/vGQ9j>.

Reyes, R. (2023). La educomunicación popular. Breves apuntes. **Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina**, 11(3), 184-196. <https://t.ly/k014c>.

Salas, R. E. M., De Jesús Jiménez-Arévalo, J. y Casas-Flores, A. A. (2023). Nivel de dominio de la competencia digital en el uso y alfabetización tecnológica en docentes de educación superior. **Revista Científica Retos de la Ciencia**, 7(16), 58-77. https://t.ly/_Yxd

Serrano González, M. I. (2002). **La educación para la salud del siglo XXI**. Ediciones Díaz de Santos.

SILVA, M. (2005). **Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y online**. Barcelona: Gedisa Editorial.

Simonet, C., y Noyce, A. J. (2021). Domotics, smart homes, and Parkinson's disease. **Journal of Parkinson's disease**, 11(s1), S55-S63. <https://t.ly/b85RS>.

Sørensen, K., Van Den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Słowska, Z. y Brand, H. (2012). Health Literacy and Public Health: A

Systematic review and integration of definitions and models. **BMC Public Health**, 12(1). <https://t.ly/kpS5b>.

Tully, M., Maksl, A., Ashley, S., Vraga, E. K. y Craft, S. (2021). Defining and conceptualizing news literacy. **Journalism: Theory, Practice y Criticism**, 23(8), 1589-1606. <https://t.ly/oQgzV>.

UNESCO. (2023, 20 abril). **About media and information literacy**. Recuperado 12 de octubre de 2023, de https://t.ly/F_gOP.

UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO SOBRE LA RESILIENCIA COMO FACTOR PROTECTOR PARA LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO COVID-19 / POST-COVID-19

Sonia Campos Cánovas
Andrea Cívico Ariza
Lauren Basgall
Ernesto Colomo Magaña

Introducción

La llegada de la COVID-19 impactó de forma drástica en el ámbito educativo, con gobiernos implementando medidas de confinamiento y distanciamiento social para contener la pandemia (Urrutia et al. 2022). Se produjo el cierre de centros educativos y la consiguiente transición al aprendizaje online, generando desafíos para alumnado, docentes y familias, ya que requería la adaptación al formato digital del proceso formativo (Cívico et al., 2021). En este contexto excepcional, se comprobó que muchos docentes no estaban preparados para utilizar tecnologías educativas y tuvieron que aprender a utilizar herramientas de videoconferencia, plataformas de gestión de aprendizaje y otros recursos en un tiempo muy limitado, teniendo que enfrentar una curva de aprendizaje

significativa en tecnología educativa (Aguilar et al., 2021). Además, el propio proceso tuvo que considerar las circunstancias, medios y competencia digital de cada discente (Ramos et al., 2020).

Todos estos cambios incidieron en la propia realidad del ejercicio docente, modificando sus tiempos, obligaciones y prioridades. Durante la pandemia, aumentó la carga de trabajo de los docentes, ya que requería más tiempo para planificar lecciones, interactuar con el alumnado y proporcionar retroalimentación en línea (Cuevas et al., 2021). A esto se le suma la gestión de situaciones de estrés y la preocupación por la salud propia, del alumnado y de sus allegados, afectando notablemente a su bienestar emocional (Jorquera et al., 2021).

Consecuencia de todo ello fue el aumento del burnout entre los docentes durante la pandemia de COVID-19 (Reynosa et al., 2020), manifestándose como un agotamiento físico y emocional, una disminución en la satisfacción laboral y un distanciamiento de la profesión docente. Para paliar esta situación, la resiliencia puede desempeñar un papel importante en su mejora (Vera y Gamabarte, 2019), aunque no debe ser la única respuesta a los desafíos de dicho problema. El bienestar de los docentes es fundamental para garantizar una educación de calidad, por lo que abordar el agotamiento y promover la resiliencia (Agueded y Almedia, 2016), son componentes importantes en la gestión de la crisis de la COVID-19 en el ámbito educativo.

Hablar de resiliencia es referirnos a la capacidad de adaptarse, recuperarse y crecer a partir de desafíos, traumas, tensiones y situaciones difíciles en la vida (Vanistendael et al., 2013). Es la habilidad de mantener una salud mental y emocional estable a pesar de las adversidades, como las que acontecieron devenidas por la pandemia (Urrutia et al., 2021). La resiliencia no es una característica estática, sino un proceso dinámico que implica la interacción de múltiples factores (Juárez et al., 2020; Ruiz et al., 2017; 2020).

- A nivel personal, las personas con una mayor resiliencia tienden a ser optimistas, tener una autoimagen positiva y confiar en su capacidad para superar obstáculos.
- El apoyo social, donde el sentimiento de pertenencia a una comunidad y la disponibilidad de personas en quienes confiar son elementos fundamentales para la resiliencia.
- Las habilidades de afrontamiento de las personas resilientes ante situaciones difíciles con flexibilidad y adaptabilidad, lo que les permite superar obstáculos sin que su salud mental se vea seriamente afectada.

Debido a ello, la resiliencia actúa como un factor protector fundamental para los docentes en el contexto de la COVID-19 (Machado et al., 2020), incidiendo de forma efectiva en diversos aspectos. Permite a los docentes afrontar el estrés que provocó la transición a la enseñanza online (Huamán, 2021) o la incertidumbre durante el confinamiento. En lo que se refiere a la índole personal, la resiliencia impulsa el autocuidado, favoreciendo el tomar medidas que mantengan el bienestar emocional y físico (Hernández et al., 2021). También ser resiliente es priorizar el cuidado de las relaciones afectivas con diferentes personas, como alumnado, familias y colegas de profesión, donde la empatía y la capacidad de comunicación facilitan la interacción positiva (Ávila et al., 2021).

Por todo esto, es preciso profundizar sobre los estudios que han trabajado las experiencias y vivencias del profesorado durante la pandemia y tras la misma, tomando como referencia el factor resiliencia como elemento clave para gestionar la problemática derivada del contexto restrictivo y la consiguiente alteración de la propia salud mental de los implicados en desarrollar los procesos formativos. Por todo esto, el propósito de este trabajo es examinar, con técnicas bibliométricas, la producción científica sobre la resiliencia en los docentes vinculada a la situación originada durante la COVID-19 y tras finalizar la misma, tomando como referencia las

publicaciones indexadas en la base de datos internacional Scopus.

Partiendo de dicho propósito, se especifican varias preguntas de investigación: ¿Cuál ha sido el desarrollo de la producción científica sobre el uso educativo de las TIC en ciencias sociales atendiendo a las variables año, áreas de conocimiento, revistas, país, afiliación y publicaciones más relevantes?

Metodología

Para poder acometer los fines propuestos para este trabajo, se desarrolló una investigación de tipo bibliométrico. Estamos ante una técnica de metaanálisis que examina la producción científica de un ámbito temático previamente seleccionado por los investigadores (González et al., 2020). La aplicación de esta estrategia conlleva tener en cuenta una serie de criterios que se van definiendo a tenor de las elecciones de los autores en función de las variables que finalmente conformen el análisis, evaluando las mismas desde parámetros cuantitativos e interpretando los datos obtenidos (Cívico et al., 2022). Se trata de una técnica con amplio recorrido y desarrollo, tal como se manifiesta en los múltiples estudios realizados con este método (Colomo et al., 2020; 2022; Mielgo et al., 2022; Ruiz et al., 2021).

Para este estudio se escogió la base de datos internacional Scopus, obviando otras como Web of Science. La razón principal de decantarnos por esta base de datos es que su rigurosidad, calidad y producción es suficiente amplia como para no tener que hacer un proceso selectivo entre los originales de diferentes bases de datos, siendo habitual que un alto porcentaje de los manuscritos sean los mismos y el proceso de depuración sea complejo para lo que finalmente puede recuperarse.

Tras seleccionar la base de datos, el siguiente proceso fue determinar las palabras claves que guiarían la búsqueda, así como los boleanos a seleccionar, ya que estos repercuten en la muestra final de resultados que se obtengan. Así, el comando de búsqueda

incluyó los términos "COVID-19" AND "resilience" AND "teachers". Con dichos descriptores y contemplando realizar la búsqueda dentro del título, palabras claves y resúmenes, el motor devolvió un total de 327 documentos con presencia de diferentes formatos (artículos, libros, ponencias, etc.).

Tomando como referencia los 327 documentos hallados, y teniendo como fin conocer la producción sobre este fenómeno durante la pandemia por COVID-19 y tras la misma, no se aplicaron criterios de cribado en función del ámbito de estudio, de modo que se respetó los parámetros y principios de la declaración PRISMA aunque no se llevará a cabo una reducción de la muestra por exclusión de documentos encontrados. Tras esta decisión, los resultados se exportaron en formato (.csv) para ser examinados con técnicas bibliométricas.

Para el análisis de la producción científica, se exploró la evolución de los documentos encontrados partiendo de una serie de variables. El estudio de los nodos relacionales que se conformaron entre las publicaciones de la muestra para examinar la co-ocurrencia de palabras claves y conocer así los principales temas y las potenciales futuras líneas de investigación, se realizó con el software VOSviewer, un programa informático que representa de forma gráfica los mapas de relaciones que se establecen, en nuestro caso, entre las palabras claves.

Pormenorizando las variables que serán abordadas en el análisis de la producción científica, encontramos las siguientes: año, lo que permite ver la evolución de las publicaciones en el tiempo y su crecimiento o descenso en función del foco de interés; área de conocimiento, lo que indica el campo de conocimiento más vinculado a la publicación y, por ende, donde fue indexado; tipo de documento, lo que señala en que soporte académico fue publicado el trabajo; título de revista; lo que subraya las principales revistas que han publicado artículos sobre la temática objeto de estudio; idioma; lo que permite saber en qué lenguas se han escrito las publicaciones

que conforman la muestra de estudio; país, lo que indica la procedencia geográfica de las investigaciones que han trabajado sobre el tema de estudio; afiliación, lo que desvela cuáles son las principales instituciones interesadas en el fenómeno de estudio y que alcanzan un mayor número de publicaciones; publicaciones más citadas, lo que revela qué publicaciones han tenido mayor relevancia e impacto en el ámbito de estudio y se han convertido en referencia del tema; palabras claves, lo que nos informa de los principales descriptores que han sido abordados en las publicaciones, así como las relaciones existentes entre las mismas.

Por el tamaño de la muestra, es preciso subrayar que no todos los resultados fueron contemplados. Por el contrario, fue preciso definir criterios de inclusión en el análisis de cada variable, quedando detallados a continuación (tabla 1).

Tabla 1. Variables analizadas y criterios de inclusión

Variables	Criterios de inclusión
Año	Todas las publicaciones
Área de conocimiento	Todas las áreas con más de 35 publicaciones
Tipo de documento	Todos los documentos con más de 8 publicaciones
Título de la revista	Todas las revistas con más de 4 artículos
Idioma	Todos los idiomas
País	Todos los países con más de 15 publicaciones
Afiliación	Todas las instituciones con más de 3 publicaciones
Publicaciones más citadas	Todas las publicaciones con más de 75 citas
Palabras claves	Todas las palabras claves que aparecen más de 9 veces

Fuente: Elaboración propia

Análisis y resultados

Tomando de referencia las 327 publicaciones que se obtuvo como muestra, pasamos a analizar las diferentes variables que se eligieron para la investigación.

3.1. Año

Teniendo en cuenta que la pandemia causada por la COVID-19 es uno de los descriptores que han determinado la muestra de estudio, las publicaciones engloban el periodo entre 2020 y la actualidad. El gráfico nos muestra un incremento progresivo del número de publicaciones desde 2020 con solo 28 trabajos hasta el 2022, año con mayor número de publicaciones, donde se alcanzan las 124. Es preciso remarcar que los datos de 2023, en el momento de selección de la muestra (01/11/2023) eran inferiores a los del año anterior, si bien los 2 meses que faltan para terminar el año pueden hacer que apenas existan diferencias o que incluso se supere el número del año anterior. Por tanto, pese a haber concluido las restricciones y confinamiento propios de los momentos más álgidos de la pandemia, los estudios sobre el impacto de la COVID-19 en la resiliencia de los docentes ha seguido creciendo a causa de los efectos y el impacto que tuvo esta situación a nivel mundial.

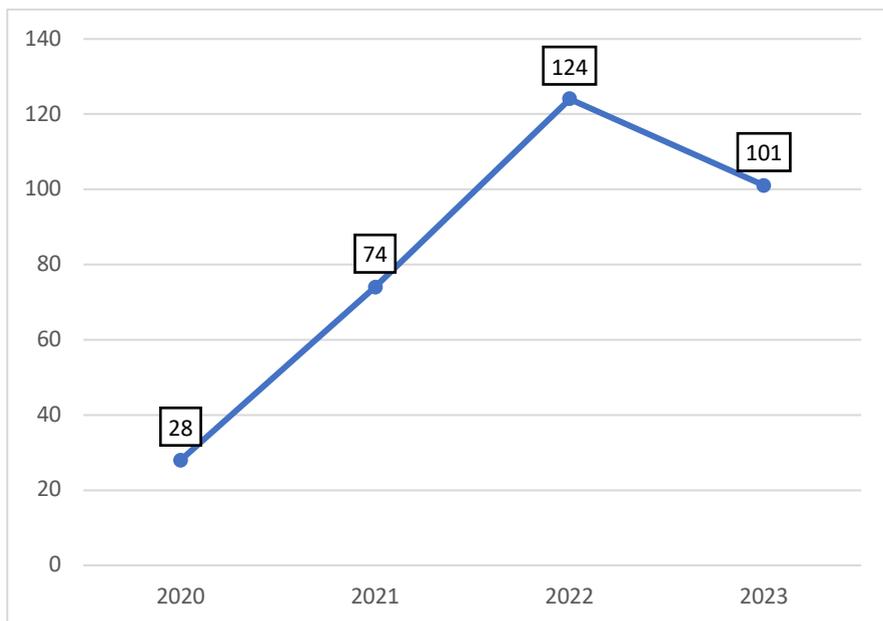


Figura 1. Publicaciones por años. Elaboración propia.

3.2. Área de conocimiento

Para esta variable se determinó como criterio de inclusión tener al menos 35 publicaciones, un número elevado debido al amplio registro muestral con el que se ha trabajado. Junto con ello, es imperativo aclarar que las publicaciones pueden aparecer incluidas en más de un área de conocimiento, debido al criterio de multclasificación, donde un estudio puede tener aspectos que respondan a diferentes ramas y subramas de conocimiento. Esta situación provoca que si sumáramos las publicaciones que se han recopilado en todas las áreas contempladas, el número de publicaciones excedería al de la muestra total de 327 publicaciones que se ha analizado. A continuación, recogemos sola las áreas que han satisfecho el criterio establecido (tabla 2).

Tabla 2. Área de conocimiento

Área	Número de publicaciones
Ciencias sociales	204
Psicología	81
Medicina	72
Arte y humanidades	36

Fuente: Elaboración propia

Las ciencias sociales son el ámbito temático en las que más publicaciones han sido incluidas, debido a que la figura del docente y la subárea de educación, pertenecen a dicha rama, lo que explica que los resultados sean más del doble (204) respecto a la siguiente área de conocimiento (Psicología 81). Las dos áreas siguientes son de la rama de las ciencias de la salud, donde el virus COVID-19 ha tenido una alta presencia, al igual que el concepto de resiliencia dentro del campo de la psicología. Cierra esta variable las artes y humanidades con 36 publicaciones; logrando la mitad de las publicaciones que se incluyeron en el área de medicina.

3.3. Tipo de documento

Para esta variable, se fijó alcanzar al menos las 8 publicaciones, ya que había algunos tipos de documento minoritarios en la muestra final. Sobre la resiliencia de los docentes debido a la situación provocada por la COVID-19 durante la pandemia y tras ella, resaltan los artículos como el principal formato de publicación, con 259, siendo más de 10 veces superior al formato de capítulo de libro que le sigue en segundo lugar (24). Mientras que las comunicaciones en congreso no han sido muchas (21), pese a ser un elemento bastante habitual de difusión para estudios de menor extensión, los libros

ocupan la última posición con 9 publicaciones que han trabajado sobre esta temática.

Tabla 3. Tipos de documentos publicados contemplados en Scopus

Tipo de documento	Número de publicaciones
Artículos	259
Capítulo de libro	24
Comunicación en congreso	21
Libro	9

Fuente: Elaboración propia

3.4. Título de la revista

Considerando el criterio de inclusión establecido en más de 4 artículos sobre la temática de análisis (tabla 4), el primer lugar es para la revista "Frontiers In Psychology", seguida de "International Journal Of Environmental Research And Public Health", con 16 y 15 artículos respectivamente. Se trata de dos revistas de la rama de la ciencia de la salud, viniendo motivado por el término psicológico de resiliencia, así como por el factor sanitario de la COVID-19. De este mismo ámbito, aunque ocupando las posiciones finales con 5 artículos, encontramos "Healthcare" y "Plos One". Pese a tener el foco en los docentes, solo encontramos una revista del área de educación, "Frontiers in Education" con 10 artículos. Debemos recordar que el área de ciencias sociales, donde pertenece la educación, aglutinaba más publicaciones que el área de psicología y medicina juntas, y sin embargo son las publicaciones científicas sobre estos dos ámbitos las más prolífica sobre el tema objeto de estudio.

Tabla 4. Revistas indexadas en Scopus con mayor número de publicaciones

Nombre revista	Número de publicaciones
Frontiers In Psychology	16
International Journal Of Environmental Research And Public Health	15
Frontiers In Education	10
Sustainability	5
Plos One	5
Healthcare	5

Fuente: Elaboración propia

3.5. Idioma

En el caso de los idiomas de las publicaciones, fueron contemplados todos los utilizados en las 327 publicaciones analizadas. Destaca, como suele ser habitual, el inglés, con 309 publicaciones, con casi el 95% de las publicaciones en dicha lengua. Esto es resultado del uso del inglés como idioma habitual en el ámbito científico, lo que favorece que su representatividad sea tan alta. Le sigue el español, con 11 publicaciones, quedando en las últimas posiciones otras lenguas como el ruso (3) o el portugués y el alemán, con 2 cada una.

Tabla 5. Idioma de las publicaciones

Idioma	Número de publicaciones
Inglés	309
Español	11
Ruso	3
Portugués	2

Fuente: Elaboración propia

3.6. País

Se fijaron tener más de 15 publicaciones sobre el objeto de estudio como criterio de inclusión para la variable país (tabla 6).

Tabla 6. Países con más publicaciones en Scopus

País	Número de publicaciones
Estados Unidos	66
Reino Unido	24
Suráfrica	24
China	23
Australia	20
España	16

Fuente: Elaboración propia

Destacar que los 5 primeros países en nivel de producción científica pertenecen cada uno de los mismos a un continente distinto, siendo el último país del listado, España en este caso con 16 publicaciones, el primer país que vuelve a repetir un continente. Es significativa la pluralidad de la representación, observándose que se trata de un tema global que ha sido de interés en todas las partes del mundo. Destacan los Estados Unidos con 66 publicaciones y un 20% del total de la muestra, casi triplicando a Reino Unido y Suráfrica que alcanzaron 24 en ambos casos. Le sigue China, con 23 y Australia con 20.

3.7. Afiliación

En el caso de la variable afiliación, se fijó que las instituciones que se analizarían serían aquellas que tuviera una producción científica superior a 3 publicaciones (tabla 7). Pese a la variedad en los países, con representación de los 5 continentes en los 5 primeros puestos, a nivel de instituciones predominan las universidades africanas, con dos de ellas (Universidad de Pretoria y Universidad del Cabo Occidental) alcanzando el máximo número de publicaciones, compartiendo ese registro con la Universidad de Educación de Hong Kong. Con 4 publicaciones, tenemos la Universidad de Bar-Ilan en Israel y la Universidad de Winnipeg en Canadá, siendo instituciones interesadas en la temática objeto de estudio.

Tabla 7. Instituciones con más publicaciones en Scopus

Institución	Número de publicaciones
Universidad de Educación de Hong Kong	5
Universidad de Pretoria	5
Universidad del Cabo Occidental	5
Universidad de Bar-Ilan	4
Universidad de Winnipeg	4

Fuente: Elaboración propia

3.8. Publicaciones más citadas

Para la variable publicaciones más citadas, se incluyeron todas aquellas que superaban las 75 citas en total acumuladas (tabla 8).

Tabla 8. Publicaciones más citadas en Scopus

Autores	Año	Título	Revista	Citas	Media de citas por año
MacIntyre et al.	2020	Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions	System, 94, 102352	393	98.25
Sokal et al.	2020	Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic	International Journal of Educational Research Open, 1, 100016	175	43.75
Dietrich et al.	2020	Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of covid-19	Journal of Chemical Education, 97(9), 2448–2457	150	37.5
Oliveira et al.	2021	An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education	British Journal of Educational Technology, 52(4), 1357–1376	133	44.33

		students and teachers during the COVID-19 pandemic			
Matiz et al.	2020	Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy	International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(18), e6450	98	24.5
Portillo et al.	2020	Self-perception of the digital competence of educators during the covid-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages	Sustainability, 12(23), e10128	93	23.25
d'Orville	2020	COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal?	Prospects, 49(1-2), 11-15	76	19
Pigaiani et al.	2020	Adolescent lifestyle behaviors, coping strategies and subjective wellbeing during the covid-19	Healthcare, 8(4), 472	76	19

El artículo con más citas es el de MacIntyre et al. (2020), donde pone de manifiesto el estrés de 600 docentes que tuvieron que cambiar a formato en línea la enseñanza de idioma por la COVID-19, encontrando la resiliencia como una estrategia de afrontamiento positiva para la salud mental. En esta misma línea, encontramos varios trabajos que destacan los beneficios que la resiliencia tuvo para los docentes en el contexto de la COVID-19. Así ocurre con el trabajo de Dietrich et al. (2020), donde los docentes han demostrado una gran resiliencia durante esta crisis, a costa de un importante compromiso personal con el que han tenido que lidiar, admitiendo además que han aprendido más sobre educación a distancia en el tiempo inicial de la pandemia que durante años anteriores de formación, lo que subraya que la necesidad nos hace avanzar. Por su parte, Pigaiani et al. (2020), siendo de los últimos que han entrado entre los más citados, analizaron la realidad de 306 adolescentes durante la pandemia, donde evidenciaron la importancia de la resiliencia y el efecto que este aspecto tuvo también en su proceso de aprendizaje y en su profesorado. El puesto final también fue compartido por d'Orville (2020), quien realizó un trabajo de reflexión sobre el impacto de la COVID-19 en los docentes y cómo la resiliencia debe ser un factor que potenciar para resolver esta y futuras pandemias.

Con mejoras en la resiliencia de los docentes también destaca el artículo de Matiz et al. (2020), con una muestra de 66 profesoras italianas un mes antes y después del confinamiento, con perfiles bajos y altos de resiliencia a quienes les dieron un curso de Meditación Orientada a la Atención Plena, con el cual mejoraron la visión de su resiliencia y su capacidad para afrontar situaciones

negativas. En el sentido opuesto, también se encuentran trabajos entre los más citados en los que se obtuvieron malos resultados respecto a la resiliencia de los docentes, viéndose afectada debido a causa de las circunstancias que rodearon la pandemia, los procesos de confinamiento y restricciones y el correspondiente incremento de la labor de los docentes. Así ocurre en el segundo trabajo más citado, donde Sokal et al. (2020), con una muestra de 1626 docentes canadienses, hallaron un mayor agotamiento y cinismo durante los primeros tres meses de la pandemia, pero también una mayor eficacia en la gestión del aula y una mayor sensación de logro, donde la resiliencia fue fluctuando para enfrentar la situación.

Por su parte, Oliveira et al. (2021), con entrevistas a estudiantes y docentes, observaron que el uso de plataformas TIC fue mayoritariamente una experiencia positiva y la adaptación personal, donde la resiliencia es factor determinante, fue mayoritariamente una experiencia negativa. Con menos citas que las anteriores, también el trabajo de Portillo et al. (2020), con 4586 docentes del País Vasco (España), subraya una mayor carga de trabajo para los docentes durante el confinamiento junto con emociones negativas, siendo clave para ello mejorar la resiliencia y las competencias tecnológicas. Por tanto, los trabajos más citados sitúan el foco de forma específica en el tema objeto de estudio, viendo como para algunos docentes la resiliencia fue clave para afrontar la situación, no siendo suficiente esta herramienta personal en el caso de otros.

3.9. Palabras claves

En lo que respecta a la co-ocurrencia de los descriptores, de entre las mismas, 44 palabras claves concurrieron un mínimo de 10 veces (figura 2). Se crearon 3 conjuntos, a partir de los descriptores que coexistieron como palabras clave.

Discusión

Este estudio de análisis bibliométrico nos permite aproximarnos a la realidad del factor resiliencia en los docentes durante la COVID-19 y tras la misma. Examinando la producción científica, observamos un incremento progresivo y exponencial de las publicaciones sobre esta temática, denotando la relevancia del tema ante las circunstancias excepcionales vividas. La indexación de las publicaciones es mayoritariamente del ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, a la que pertenece el campo de la educación, circunstancia comprensible teniendo a los docentes como descriptor de estudio. Le sigue la rama de salud con psicología y medicina, en este caso tanto por el concepto resiliencia y su vinculación al terreno de la psicología social, como por el virus COVID-19 para el campo de la medicina. El formato más habitual han sido artículos, siendo prácticamente diez veces superior a los capítulos de libros y a los congresos. En este sentido, llama la atención que un formato como los congresos que suele ser más laxo en cuanto a la dificultad de publicación y con tiempos más acotados, no tenga una mayor relevancia para un tema excepcional que se generó a causa del contexto.

Las revistas más prolíficas han sido "Frontiers In Psychology", seguida de "International Journal Of Environmental Research And Public Health", ambas de la rama de salud, ocupando el tercer lugar "Frontiers in Education" del ámbito de las ciencias de la educación, alterando la predominancia que las ciencias sociales habían tenido en la indexación y ganando terreno las revistas de salud. Si bien el inglés es el idioma predominante de las publicaciones, con presencia anecdótica de otras lenguas, a nivel de países subrayar la presencia de los 5 continentes con un país de cada uno entre los 5 primeros puestos, lo que subraya la trascendencia mundial del tema objeto de estudio y su interés para la comunidad científica en todas las partes del planeta. Pese a ello, entre las instituciones con mayor nivel de producción destacan la de Hong Kong y varias del continente

africano, no habiendo el mismo nivel de representatividad que entre los países firmantes en las primeras posiciones.

Las publicaciones más relevantes (mayor número de citas) se centran, principalmente, en los efectos beneficiosos de la resiliencia para los docentes (Dietrich et al., 2020; Pigaiani et al., 2020) o en casos y experiencias en las que esta herramienta no fue suficiente para paliar las consecuencias para los docentes que se derivaron de la pandemia por la COVID-19 (Oliveira et al., 2021; Portillo et al., 2020; Sokal et al., 2020).

De las palabras claves, no solo ver el impacto que los descriptores que conformaron el motor de búsqueda tuvieron en las publicaciones, si no también destacar la predominancia de factores vinculados a la salud que han tenido también su incidencia en estos estudios, como el burnout (Martínez et al., 2021; Song et al., 2022), la ansiedad y el estrés (Casimiro et al., 2020; Cho et al., 2021; Lacomba et al., 2022) o la depresión (Chakeeyanun et al., 2023; Kiltz et al., 2023). Junto a ello, cabe destacar las publicaciones que analizaron la importancia de la educación online (Piangiamore & Matamai, 2022; Teimourtash & Teimourtash, 2021) para salvaguardar la formación durante el confinamiento y las restricciones, debido a su impacto en el ejercicio docente.

Conclusiones

La pandemia ha generado un antes y un después en todos los aspectos de la vida, incluido el educativo. La sobrevenida restricción y confinamiento, provocó la necesidad de adaptarse al contexto de formación online sin tiempo de preparación, cayendo la mayoría del peso en la labor de unos docentes que se vieron superados no solo por el cambio a lo digital, sino también por la propia gestión emocional de la pandemia y sus circunstancias personales. Con todo ello, habilidades como la resiliencia se erigieron en grandes protagonistas para la gestión de los problemas que su labor les producía durante la pandemia y tras la misma al

profesorado, siendo una herramienta de sumo interés para que el colectivo docente la cultive y desarrolle.

En este contexto, este estudio ha querido hacer un recorrido por la atención que los investigadores han dado a este objeto de estudio, permitiendo conocer diferentes experiencias narradas en las publicaciones, así como las principales instituciones, países o revistas interesadas en difundir los avances de la investigación sobre este campo.

Podemos concluir que ha sido un tema con una consideración relevante, teniendo un alto registro para el corto periodo de estudio. Su interés ha traspasado fronteras, como la propia pandemia, teniendo repercusión en los cinco continentes y en sus principales universidades. Si bien los estudios más relevantes pusieron el foco en cómo la resiliencia ayudó o no fue suficiente para enfrentar la problemática, se trata de un elemento muy potente para seguir ahondando en su impacto en la salud mental de los docentes para enfrentar otros problemas vinculados a dicha profesión, como el burnout.

No podemos concluir este trabajo sin comentar algunas de las restricciones que tiene vinculado este trabajo. Entre las mismas, no contemplar otras bases de datos internacionales y nacionales que hubiera podido enriquecer el total de la muestra. Así, bases como Eric, Web of Science o Dialnet no han conformado parte de la búsqueda realizada. Cabe señalar que entre los motivos para su no realización, encontramos tanto la calidad de los criterios que tiene establecido Scopus en su base de datos, como la posibilidad de hallar duplicidades y que se complejizará el proceso investigador al tener que depurar por comparación los diferentes resultados en cada base. También consideramos que se podría haber incluido algún descriptor más, incorporando por ejemplo a los estudiantes y teniendo una visión global del proceso pandémico y del impacto de la resiliencia para enfrentar el mismo; o decantarnos por incorporar otros factores que incidan en la salud mental del profesorado, como

la ansiedad, la depresión o el estrés, para ahondar en cómo esos elementos condicionaron el proceso formativo durante la pandemia.

Refiriéndonos a futuros trabajos, tomamos como posibilidad interesante completar este trabajo con otros análisis bibliométricos, así como una revisión bibliográfica que permita ahondar con mayor profundidad en el contenido de las publicaciones que han sido objeto de estudio. A esto podríamos incorporar ver el impacto que la formación online ha tenido en este proceso, como elemento explicativo de algunos de los problemas a los que tuvo que enfrentarse el profesorado durante el ejercicio de su docencia en tiempos de la COVID-19.

Referencias

Agueded, M. y Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. **Tendencias Pedagógicas**, (28), 167–180.

Aguilar, Á. I., Colomo, E., Colomo, A. y Sánchez, E. (2021). COVID-19 y competencia digital: percepción del nivel en futuros profesionales de la educación. **Hachetetepé. Revista científica De Educación Y Comunicación**, (24), 1102.
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1102>.

Ávila, B.Y., Carbonell, C.E., Salas, R.M. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. **Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía**, 6(12), 467-476.

Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Barbachán, E. A. y Casimiro, J. F. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19. **Utopía Y Praxis Latinoamericana**, 25(1), 453-464.

Chakeeyanun, B., Wongpakaran, N., Wongpakaran, T. y Oon-Arom, A. (2023). Resilience, Perceived Stress from Adapted Medical Education Related to Depression among Medical Students during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 11(2), 237. <https://doi.org/10.3390/healthcare11020237>.

Cho, I.-K., Lee, J., Kim, K., Lee, J., Lee, S., Yoo, S., Suh, S. y Chung, S. (2021). Schoolteachers' Resilience Does but Self-Efficacy Does Not Mediate the Influence of Stress and Anxiety Due to the COVID-19 Pandemic on Depression and Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychiatry*, 12, e756195. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.756195>.

Cívico, A., Cuevas, N., Colomo, E. y Gabarda, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. *Hachetetépe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (22), 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1204>.

Cuevas, N., Gabarda, V., Cívico, A. y Colomo, E. (2021). Flipped classroom in COVID-19 times: a cross-talking perspective. *International Journal of Educational research and Innovation (IJERI)*, (15), 326-341. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5439>.

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A. y Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of covid-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448–2457.

D'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49(1-2), 11–15. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>.

Hernández, C. A., Prada, R., Solano, N. y Fernández, R. (2021). Factores de riesgo y resiliencia durante el aislamiento obligatorio de la pandemia de Covid-19: Una experiencia en docentes de Educación Superior. **Mundo FESC**, 11(S1), 27–37.

Huamán, J. (2021). Resiliencia y estrés laboral en docentes del nivel primaria en tiempos de pandemia por Covid-19, 2020. **Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, 5(21), 144-153. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.291>.

Jorquera, R., Valverde, X. y Montes, R. (2021). Resiliencia del profesorado de Música chileno en el contexto de pandemia de COVID-19. **Revista Electrónica de LEEME**, (48), 154-174. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21695>.

Juárez, J., Oña, J. M. y Molina, L. (2020). Vivir el Covid-19 en una Chabola: Resiliencia en Situaciones de Desigualdad Social. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, 9(3), 1-5.

Kiltz, L., Fokkens, M. y Jansen, E.P.W.A. (2023). Investigating how students' learning environment, social and physical well-being influence their resilience and feelings of depression and loneliness during the COVID-19 pandemic in the Netherlands. **Higher Education Research & Development**. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2209509>.

Lacomba, L., Schoeps, K., Valero, S., Rosario, C. y Montoya, I. (2022). Teachers' Response to Stress, Anxiety and Depression During COVID-19 Lockdown: What Have We Learned From the Pandemic? **School Health**, 9(2), 864-872. <https://doi.org/10.1111/josh.13192>.

Machado, M., Espina, K. y Aguilar, G. (2020). Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19. **Revista Estudios En Educación**, 3(5), 112-136.

MacIntyre, P.D., Gregersen, T. y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. **System**, 94, 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.

Martínez, J.P., Morales, F.M. y Pérez, S. (2021). Burnout, Resilience, and COVID-19 among Teachers: Predictive Capacity of an Artificial Neural Network. **Applied Sciences**, 11(17), 8206. <https://doi.org/10.3390/app11178206>.

Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A.R. y Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(18), e6450. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>.

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A. y Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. **British Journal of Educational Technology**, 52(4), 1357–1376. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>.

Piangiamore, G.L. y Matamai, A. (2022). Gaming and Resilience: Teaching by Playing Together—Online Educational Competition at School during the Pandemic. **Applied Sciences**, 12(23), 11931. <https://doi.org/10.3390/app122311931>.

Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M. y Colizzi, M. (2020). Adolescent lifestyle behaviors,

coping strategies and subjective wellbeing during the covid-19 pandemic: An online student survey. **Healthcare**, 8(4), 472. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040472>.

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. y Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the covid-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. **Sustainability**, 12(23), e10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>.

Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K. y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. **CienciAmérica**, 9(2), 334–353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>.

Reynosa, E., Rivera, E.G., Rodríguez, D.B. y Bravo, R.E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. **Conrado**, 16(77), 141-149.

Ruiz, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, (29), 129-141.

Ruiz, C., Juárez, J. y Molina, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. **Educatio Siglo XXI**, 38(2), 213–232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>.

Sokal, L., Trudel, L.E. y Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.

Song, W., Wang, Z. y Zhang, R. (2022). Classroom Digital Teaching and College Students' Academic Burnout in the Post COVID-19 Era:

A Cross-Sectional Study. *International Journal Environmental Research Public Health*, 19(20), 13403.
<https://doi.org/10.3390/ijerph192013403>.

Teimourtash, M. y Teimourtash, M. (2021). An Appraisal Look into Shielded Online Education in Covid Era: Resilience Revisited. *Journal of Language and Education*, 7(4), 156-171.
<https://doi.org/10.17323/jle.2021.12274>.

Urrutia, M. E., Jaimes, A. L. y Aburto, M. B. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 8(01), e08012022428.
<https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.e.8.01.2022.428>.

Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P. y Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Gedisa.

Vera, M. y Gambarte, M. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
<https://doi.org/https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.332>.

PEDAGOGIA QUEER: transitando hacia la inclusión de la diversidad sexogenérica en la educación

Begoña Sánchez Torrejón

(In) justificación

La educación es uno de los espacios en los que se perpetúan las normas hegemónicas de género y de la sexualidad. Uno de los contextos sociales donde más experiencias de discriminación, acoso y violencia sufren las personas LGBTIQ+ es el contexto escolar. La escuela se erige como un espacio socializador de la heteronormatividad, donde se transmiten las concepciones binaristas de la sexualidad (Bento, 2011, Pichardo y Puche, 2019). Como apunta Hooks (2016), la intervención educativa nunca es neutra, siempre perpetúa los valores hegemónicos. Teniendo en cuenta, como señalábamos anteriormente, los centros educativos son un elemento fundamental para la perpetuación de costumbres y patrones culturales (Louro, 2001), es un espacio donde se determinan las identidades. De esta forma, nuestros sistemas

educativos olvidan interesadamente o estereotipan las diversidades sexogenéricas. Partimos de un modelo educativo que perpetua la normalidad educativa que podemos entender como heteronormatividad, basado en los binarismos como: mujeres/hombres; local/extranjero; homo/hetero; blanco/racializado; entre otros y que promueven las desigualdades sociales. Warner describe la heteronormatividad como: “los procesos normalizadores que mantienen la heterosexualidad como la forma elemental de asociación humana, como el modelo de las relaciones entre los géneros, como la base indivisible de toda comunidad” (1993, p. 21).

En relación con el género y las identidades, la escuela, juntamente con la familia o los medios de comunicación, constituye un eficaz agente de socialización diferencial, que crea identidades de género diferentes y desiguales. Los modelos que se ofrecen desde la sociedad en su conjunto y desde el sistema educativo en particular, son absolutamente binarios (Planella, 2006). El binarismo imperante es una de las bases del actual sistema educativo. No podemos obviar que el sistema educativo es cisheterosexista, ya que solo contempla como modelo referente la cisheterosexualidad:

La escuela, al ser la institución de reproducción de la cultura por excelencia tiene un papel importante en la construcción de valores de tolerancia y respeto, pero también precisamente por su papel socializador, tiende a reproducir estereotipos y estigmas frente a aquellos considerados diferentes, como es el caso de las y los jóvenes con preferencia sexual distinta a la heterosexual (Lara y Ochoa, 2007, p.10).

En esta línea, Foucault (2010) reconoce a la escuela como un instrumento de represión. Alude que supone una institución donde se selecciona lo que es correcto y normal en función del número de veces que se repite socialmente, y se pretende mediante esta herramienta que el resto de los alumnos y las alumnas se adapten, integren o se incluyan a lo que se conoce como correcto y normativo. Los centros escolares potencian y valoran la reproducción cisheteronormativa desde las primeras etapas educativas de los códigos de identidad de género y de identidad sexual, al mismo tiempo que vigilan, castigando y patologizando, toda forma de disidencia del modelo hegemónico (Martxeta y Etxeberria, 2014). Autoras referentes en la temática como Britzman (1988), aluden cómo las prácticas pedagógicas más comunes en los sistemas educativos están moldeando ciertas nociones normativas de género y sexualidad en el alumnado y el profesorado, reproduciendo una mirada heterosexualizante y binarista, que situaban la sexualidad en el ámbito de lo privado, y produciendo un pacto de silencio sobre la diversidad sexogenérica. Al mismo tiempo, este enfoque invisibiliza otras realidades sociales que, si aparecen, es para ser señaladas como excepción, una peculiaridad individual o una ruptura peculiar que sucede a nivel individual.

Por ello y desde las pedagogías feministas, en concreto desde la pedagogía queer existen actualmente propuestas que ponen en el centro la necesidad de transformar las estructuras de la educación como son el currículum, las metodologías, los contenidos, los lenguajes, los espacios, las relaciones de poder hegemónicas y las redes de transmisión del conocimiento cisheteronormativo (Sánchez Torrejón, 2021). No podemos olvidar que la educación, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, y facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte (Freire, 1967).

Desde esta óptica, debemos pensar la educación como una práctica de libertades (Giroux 1998), la cual supone cuestionar los roles y metodologías tradicionales buscando una participación, responsable y horizontal como elemento central del proceso educativo. Problematizar la educación obliga necesariamente a interrogar las prácticas pedagógicas de la normalización, prestando atención a las exclusiones que éstas generan al negar o alienar la autodeterminación de las personas para nombrar su identidad y deseo sexual (Sedgwick, 1998).

Suscribimos, la necesidad de queerizar la escuela, las aulas, como una necesidad crítica a la construcción social de la normalidad basada en la cisheterosexualidad obligatoria presente en todos los ámbitos de la educación, es un reto para transitar hacia una escuela queer. Como señala Muñoz: " Lo queer es esa cosa que nos hace sentir que este mundo no es suficiente, que algo falta... En esencia, lo queer va del rechazo al aquí y al ahora, en la posibilidad de insistir en que otro mundo es posible, ya sea como algo potencial o más concreto" (2009, p.1). Desde la pedagoqueer (Planella y Pie, 2012) se plantean la quederización del sistema educativo como metodología necesaria para romper la binarización de la realidad, para comenzar a transitar de la utopía hacia la heterotopía en el ámbito educativo. A tenor de lo expuesto necesitamos repensar cómo se ha entendido habitualmente la educación, aquellas prácticas y contenidos que son reconocidos dentro de los sistemas educativos y que está regulada por leyes educativas, desde un punto de vista donde se incluyan las múltiples diversidades sexogenéricas. Pues debemos dibujar una escuela que transita hacia la inclusión de la diversidad sexogenérica en la educación.

Otra escuela (es) posible con la diversidad sexogenérica

El estudio Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gais y bisexuales (FELGTB/COGAM, 2012). En este trabajo se refleja la relación entre el acoso

homofóbico, el estado de desesperanza y el riesgo de suicidio. La Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales, (FELGTB), y el Colectivo LGTB de Madrid, COGAM, han llevado a cabo una investigación de ámbito estatal entre jóvenes de 12 y 25 años que han sufrido acoso escolar homofóbico. En el estudio se muestran datos que resultan preocupantes, como la relación entre la discriminación en la etapa escolar y la ideación del suicidio.

Según las 653 encuestas en las que se basa la investigación, el acoso escolar homofóbico lleva al 43% de quienes lo sufren a plantearse el suicidio, más de la mitad continuamente (56%) y el 27% de forma continuada en el tiempo. Este tipo de acoso, que en el 90% de los casos proviene de compañeros varones y en el 11% del profesorado, no es abordado por el centro; el 42% dice no haber recibido ayuda ni por las familias, a las que el 82% no informa de su situación.

Estamos hablando de víctimas que sienten humillación (63%), impotencia (60%), rabia (59%), tristeza (59%), incomprensión (57%), soledad (53%), vulnerabilidad y aislamiento (50%). Pero sobre todo desesperanza (66%). Esto se traduce, según la investigación, en que el 17% de las y los jóvenes que sufren acoso escolar homofóbico llega a intentar contra su vida. El estudio entiende "por acoso escolar homofóbico" aquél que sufre cualquier persona por no responder a las expectativas de género. Este tipo de acoso incluye numerosas variantes como la bifobia o la lesbofobia y también afecta en numerosas ocasiones a jóvenes cuya orientación sexual es heterosexual.

Teniendo en cuenta la alta tasa de acoso LGBTIQfóbico, como demuestra otro estudio llevado a cabo por la European Union Agency for Fundamental Rights (2014), destacan que el 70% de las personas españolas entrevistadas ha sufrido comentarios o comportamientos negativos en la escuela por su identidad sexual, y en torno al 60% ha escondido o disfrazado su identidad durante su escolaridad. La ideación suicida y el intento de suicidio en

adolescentes y menores se ha relacionado consistentemente con estas situaciones de acoso que reciben en los entornos escolares, además de la LGBTIQfobia interiorizada (Baiocco et al., 2014). En esta línea, las experiencias de bullying LGBTIQ+fóbico sufridas en el ámbito escolar se asocian con varias consecuencias como la depresión, baja autoestima, la ansiedad, síntomas de estrés postraumático, abuso de sustancias, aislamiento social e incluso tentativa de suicidio (Quiceno et al. 2013). Tal y como apunta Sánchez Torrejón (2021), existen en la actualidad numerosos casos de bullying LGTBIQ+fóbicos en los centros escolares, por lo que es urgente la formación tanto del profesorado como del resto de la comunidad educativa. Como se refleja la escuela de la cisheteronormalización, es también la escuela de la exclusión, ambas, son las dos caras de una misma moneda que se perpetua en la educación. Estos datos, preocupantes entre la población adolescente, no dejan de ser un reflejo de los elevados porcentajes de violencia y machismo existentes a nivel social.

Por todo lo expuesto, debemos problematizar la educación, esto nos obliga necesariamente a interrogar las prácticas pedagógicas de la cisheteronormalización, prestando atención a las exclusiones que éstas generan al negar o alienar la autodeterminación de las personas para nombrar su identidad, deseo sexual y orientación sexual. Pero debemos empezar a dibujar otra educación que promueve la libertad y la ciudadanía sexual: "Podemos enseñar de una forma que transforme la conciencia, creando el clima de libre expresión que constituye la esencia de una educación de humanidades verdaderamente liberadora" (Hooks 1994, p. 44). Como nos invita Britzman (2002), es necesario pensar en la viabilidad de un proyecto educativo que suscite reacciones éticas capaces de rechazar la cisheteronormalización y los efectos opresores que ésta genera:

 Mi interés por estas cuestiones forma parte de un intento por imaginar una pedagogía

transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo), una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad [...]. Esto significa concebir una pedagogía cuyos fundamentos requieran riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos [...]. Y aunque resultar difícil concebir el autoconocimiento como un espacio de dominio, la mayor parte de mi argumentación pretende desestabilizar los viejos principios de yo instituidos por la educación: alterar el mito de la normalidad como estado original y alterar el sujeto unitario de la pedagogía. (Britzman, 2002, p. 220)

Las contribuciones de la pedagogía queer hacen más hincapié en las prácticas que en las identidades, y cuestionan los binarismos sobre los que se asienta el saber y la cultura dominantes (Louro, 2012). Por consiguiente, debemos partir de una visión donde la escuela debe ser uno de los espacios que propicie el cambio social, y el pensamiento crítico, que dibuje las diversidades sexogenéricas desde la libertad en una sociedad democrática.

De la coeducación hacia la escuela queer

Según la Real Academia Española (RAE), la coeducación o acción de coeducar es enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo para alumnos de ambos sexos, tanto femenino como masculino. Esta definición no habla de una educación no sexista, habla de un modelo de educación mixto. En este los niños y las niñas comparten y conviven en el mismo espacio educativo, currículum escolar, materiales y su evaluación es la misma. En cambio, como apuntan Sánchez y Barea (2019), no garantiza el

cuestionamiento de la desigualdad de género, los estereotipos sexistas que transmite, no visibiliza las aportaciones de la mujer a la sociedad. Estudiar el currículum oculto y explícito ayuda a localizar los sesgos sexistas y desde la coeducación se toma conciencia y se lleva a cabo una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de coeducación supone algo más que la educación mixta. Fomenta la igualdad apoyándose en el respeto a la diversidad, valoración y visibilización de la mujer y el hombre impulsando la libertad de elección.

Por consiguiente, Ruiz Repullo (2017), comenta que la coeducación busca la transformación de una sociedad sexista, desigual y excluyente, comprometida con un modelo social que rompe las relaciones de género que están jerarquizadas y pretende ofrecer la posibilidad de una individualidad libremente seleccionada. Esta misma autora afirma que comprometerse con el desarrollo de la coeducación supone pensar el modo de educación que queremos, seleccionar, bajo este criterio, los contenidos y valores que se van a trabajar, el tipo de actitudes que hace falta fomentar entre las personas.

Igualmente, Álvarez, Lasarte y Vizcarra (2019), entienden que cuando hablamos de coeducación debemos centrar la atención en valores como la democracia, la solidaridad o la justicia social. En definitiva, la transmisión de este tipo de valores facilitará el hecho de trabajar desde una educación que permita un desarrollo personal y una construcción común en los centros educativos del siglo XXI. Es decir, la coeducación implica un acto educativo intencionado que tiene como objetivo fundamental eliminar la educación sexista, y para conseguir esto, necesitamos un gran compromiso por parte de toda la comunidad educativa.

El sistema educativo no puede eliminar de raíz estas desigualdades ya que estas están ya insertas en la sociedad, pero este cambio de desigualdad puede ser posible en la educación ya que la escuela es un elemento esencial para reducirlas, y esta debe

de participar de manera activa en una construcción de relaciones humanas más igualitarias (Subirats, 1994). Como bien menciona Cabeza (2010), la discriminación sexista es algo que lleva existiendo hace años en todos y cada uno de los ámbitos de nuestras vidas, es por ello, que los centros educativos deben trabajar la coeducación, ya que estos cuentan con una gran fuente de influencia para deshacernos de esta discriminación sexista y concienciar a todos y cada uno de los alumnos y las alumnas de la importancia que tiene la igualdad entre sexos, junto con una inclusión de contenidos coeducativos.

Autoras como Vieites (2008), nos señala los siguientes principios a tener en cuenta en un aula coeducativa:

1. Educar desde el reconocimiento y el respeto de las diferencias de género del alumnado, sus distintos intereses, miradas, experiencias, saberes, pasado, circunstancias y formas de expresarse.
2. Convertir el aula en un lugar de confianza, que favorezca el crecimiento personal, relacional e intelectual. Abrir el espacio para la participación en igualdad.
3. Utilizar una metodología activa y participativa basada en la colaboración y el aprendizaje mutuo. Aprendizaje en equipo. Aprender desde la reflexión, la colaboración, el intercambio y la propia experiencia.
4. Poner en valor las diferentes realidades y expresiones de las chicas y los chicos, sin que unas y otros queden en silencio o acaparen las intervenciones.
5. Trabajar en círculo, de forma que se establezcan relaciones horizontales en las que aprender a escuchar y a expresarse.
6. Crear un espacio donde poder debatir libremente, de forma que sea posible enfrentar y rebatir argumentos,

actitudes y valores sexistas desde un cuestionamiento racional y emocional.

Así mismo, Broch y Sanahuja (2019) nos recuerdan la importancia de tener en cuenta que cada niño y cada niña tienen el derecho a ser diferente. Pero para poder sentirse seguro de ser quien quiera ser, es básico que el profesorado ofrezca una educación y un tratamiento a los discentes que les permita valorar sus diferencias individuales, así como sus cualidades personales. Sin ir más lejos, esto es coeducar, el hecho de educar en igualdad, en valores que impliquen respeto y tolerancia hacia el resto de compañeros y compañeras y por lo tanto garantice la prevención de la violencia y promueva el diálogo igualitario.

Pese a los avances de la coeducación, la cisheteronormatividad todavía se inserta en el currículo oculto de los centros y, por ende, en sus aulas. Esto hace que la diversidad sexogenérica siga oculta e invisibilizada, lo cual repercute en la exclusión del alumnado no cisheteronormativo. Por ello, debemos plantearnos el objetivo de que la escuela vaya más allá de la búsqueda de un modelo de igualdad de oportunidades. La escuela debe visibilizar la gran variedad de diversidad de género e identidades que se encuentran, no sólo en los centros educativos, sino en la propia sociedad y transitar a una escuela libre de LGBTIQfóbias. Britzman (1998) propone una pedagogía que podríamos denominar de la diferencia, pero no una diferencia que implica inclusión o tolerancia, ni tampoco reconocimiento de otras identidades minoritarias, sino el reconocimiento de una diferencia fuera de los imperativos de la normalidad. Además, Curran (2002), nos invita a teorizar sobre la problemática de la binarización de la realidad y resalta la importancia de crear alternativas pedagógicas a estos discursos hegemónicos en el campo de la educación.

Pedagogia(s) queer

La Pedagogía Queer, desarrollada a partir de la Teoría Queer, constituye una respuesta urgente y necesaria en el ámbito educativo. La Teoría Queer aparece a finales de los años 1980 en los Estados Unidos. El término teoría queer fue empleado por primera vez en 1990, en una conferencia de Teresa de Lauretis, una investigadora italiana radicada en Estados Unidos. El término Queer significa "freak" o raro, y fue utilizado en el pasado como insulto hacia las personas sexualmente diversas, resignificándose posteriormente, gracias a la actividad reivindicativa de este colectivo, en un término que refleja el orgullo de ser diferente.

La Teoría Queer problematiza, más que ninguna otra, los límites y relaciones entre sexo, género y sexualidad, a través de una crítica "desencializadora" de las categorías de la identidad sexual y de género, y de una deconstrucción de la noción de identidad como algo mutable, provisional, contingente y en continuo cambio (Butler,1990). En la lógica Queer la identidad es un sinsentido, es líquida, cambiante, escurridiza. Las categorías identitarias son ambivalentes, por un lado, permiten visibilizar a los grupos minoritarios, empoderarles en su activismo compartido y articular la lucha por sus derechos, pero por otra parte son un producto del control social, "sujetan" al sujeto, disminuyen su capacidad de acción y su potencialidad de ser (Fuss ,1991).

Dado que la teoría Queer y las prácticas pedagógicas fundamentales en lo Queer tienen como principal objetivo deconstruir los patrones generalizados establecidos, desarticular la universalización de la heterosexualidad y el binarismo, así como desvelar las lógicas racistas de las instituciones y abordar el cuerpo y la relación con el mismo desde una perspectiva positiva. Como postula Britzman: "Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los

límites” (2002, p.199). En este sentido, conecta con lo que Judith Butler (2001) estaba proponiendo en torno a desnaturalizar el binarismo de género, o la imposición de un sentido único de la identidad o señalar cómo las identidades surgen en contextos dinámicos concretos, y como veremos, son siempre identidades y experiencias en relación. Esta pedagogía como señala Benítez (2013) se orienta a:

- Denunciar la violencia que generan las rígidas normas de género.
- Poner de relieve el carácter construido de los estereotipos de género, así como de la lectura binaria del sexo, visibilizando la intersexualidad.
- Fomentar actitudes contrarias al sexismo, la homofobia y la transfobia.
- Promocionar la valoración de la diversidad sexual. Las pedagogías queer cuestionan la educación como reproductora de relaciones y prácticas normalizadoras, entendiendo las estructuras de opresión que ejerce la escuela, reivindicando identidades hasta el momento invisibilizadas y despreciadas en la educación.

En esta línea Planella & Pié:

La pedagogía Queer aboga por una crítica necesaria de los principios que rigen las definiciones identitarias y de saber en el terreno educativo denunciando la construcción social del binomio normal/anormal basado en la heterosexualidad obligatoria presente en la escuela. [...] Lo que persigue es la desestabilización del binomio normal/anormal en el interior de la comunidad educativa poniendo de

manifiesto las relaciones de poder entre la multiplicidad de etnias, edades, géneros, clases y creencias, en fin, de vidas, otorgándoles un sentido político [...] (2012, p. 268)

Por consiguiente, consideramos que tiene un potencial destacable para su introducción en las pedagogías escolares, dado que las expresiones diversas de identidad de género, la manifestación de la diferencia y la presencia de cuerpos no normativos siguen siendo motivo de acoso y discriminación en las escuelas (Sánchez Sainz, 2019). La Pedagogía queer problematiza el objetivo propio de la educación al interrogar, como las prácticas educativas institucionalizadas influyen o determinan el empoderamiento de las poblaciones subalternas y su subordinación (Spivak, 1992). Desde este enfoque pedagógico se proponen las aportaciones más destacables y valiosas de las críticas postmodernas a la escuela. Desde esta perspectiva, la pedagogía queer denuncia que la escuela es un eficaz agente de socialización de género, que favorece la creación de identidades no sólo diferentes, sino jerarquizadas.

Desde la pedagogía queer se visualizan las identidades como productos sociales, formados históricamente, que tienen la finalidad de conseguir el control social, la supremacía de unos grupos sobre otros. Nos propone reivindicar todas las identidades segregadas e invisibilizadas hasta el momento, tanto social como educativamente. Como puntualiza Moreno (2016), la pedagogía queer pone de relieve todo el sistema patriarcal, capitalista y heteronormativo. Pretende crear una nueva metodología y didáctica mediante la cual el centro educativo cambie por completo las imposiciones sociales a las que estamos expuestos actualmente. En este sentido, conecta con lo que Judith Butler (1990) estaba proponiendo en torno a desnaturalizar el binarismo de género, o la imposición de un sentido único de la

identidad o señalar cómo las identidades surgen en contextos dinámicos concretos, y no podemos olvidar que son siempre identidades y experiencias en relación con otras situaciones vitales clave.

Además, desde esta óptica queer, se plantea un concepto clave, la interseccionalidad, esta conciencia interseccional posibilita entender la conformación de procesos identitarios propios, con ritmos distintos y trayectorias particulares que no se pueden entender como universales, de matices que tienen que ver con los lugares únicos cada persona habita. Como nos interpela Britzman:

Un currículo inspirado en la teoría queer es un currículo que fuerza los límites de las epistemes dominantes: un currículo que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura en la exploración de aquello que aún no fue construido. La teoría queer -"esta cosa extraña"- es la diferencia que puede hacer diferencia en el currículo. (2002, p.215)

Conclusiones (inacabadas)

La pedagogía queer nos aboga a una alternativa donde todas las personas tenemos cabida y nos permite expresarnos como realmente somos o queremos ser. Lo que debemos buscar para conseguir un enfoque pedagógico queer es cuestionar el sistema educativo actual, el cual se ampara en el principio de normalización, y rediseñar otra pedagogía que no cuestione a los niños y las niñas que no entran dentro de la hegemonía normativa, de la repetición de patrones o de los cajones creados para la "diversidad". Transitar hacia una escuela queer es relevante y necesario, pues nos aporta herramientas teóricas útiles para pensar en una educación más allá de la normalización, más allá de la disciplina y de la sujeción de los

cuerpos, creando espacios para pensar aquello que consideramos imposible en la escuela.

Debemos en el ámbito educativo soñar con lo que aún nos parece inimaginable, como es la escuela libre de acoso LGBTIQfóbico, aquella escuela que se podría llamar “segura” y que nos interpela como sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje a dibujar las múltiples diversidades sexogenéricas. Más bien, una perspectiva queer del currículo quiere cuestionar los procesos discursivos que se construyen en torno a lo correcto y lo incorrecto, dejando abiertas las puertas de las posibilidades, abriendo la escuela a nuevos discursos y cuestionando los que se han considerado como legítimos durante siglos, es un currículo que se moviliza ante los desafíos que presenta la sociedad.

A modo de conclusión inacabada, la pedagogía queer lanza muchos desafíos, empezando por la construcción de nuevos saberes, es necesario que las políticas educativas reconozcan las multiplicidades de la sexualidad humana. Una perspectiva queer que favorezca la equidad de género en la escuela y que busca formar a la infancia en la libertad de poder construir su propia subjetividad, las cuales pueden migrar continuamente. Para esto, se hace necesario que en toda la comunidad educativa se libere de prejuicios y estereotipos LGBTIQfóbicos que se reproducen a partir de valores cisheteronormativos que se han considerado dignos de imitar. Para concluir, consideramos que es necesario promover didácticas disruptivas que propicien las diferentes formas de expresión de la orientación sexual y de las identidades de género en los centros escolares en todas las etapas del sistema educativo, para favorecer una escuela inclusiva con todo el alumnado, incluyendo al alumnado LGBTIQ+. Debemos construir entre toda la comunidad educativa una escuela basada en los valores igualitarios e inclusivos hacia las diversidades sexogenéricas para llegar a una escuela libre de LGBTIQfóbias.

La necesidad imperiosa de la transformación de la educación y la institución escolar, en las que se confía en que existe la posibilidad de una comunidad educativa democrática que se arriesga a escucharse y deconstruirse para empezar a trazar imaginarios más diversos e inclusivos. Lanzar un reto a la aplicación práctica, no sólo ofrecen un marco teórico relevante con respecto a las diversidades sexogenéricas o planteando conceptos disruptivos, sino que son posibles en la práctica educativa del día a día en los centros escolares. Por el contrario, el derecho y el deber de transformar el mundo encuentra en el sueño y en la utopía el único camino posible (Freire, 2001). Desde el compromiso que traspasa las utopías, acercándonos progresivamente a ellas, paso a paso, desde una óptica que transforma y mejora la educación, confiando en la grandeza de los pequeños pasos:

Yo soy optimista y confío enormemente en el poder de lo pequeño, de las micropolíticas, de los efectos imprevisibles de cada cosa que hago, de cada línea que escribo. Sé que un noventa por ciento de todos mis esfuerzos acaban en la basura, se vuelven contra mí, no ofenden a nadie, no le sientan mal a nadie (...) Pero, a veces, cuando hay suerte, un parrafito hecho al azar, descuidadamente, un parrafito de transición, nada importante, de relleno, dibuja una sonrisa en quien lo lee, despierta una idea estupenda en alguien, cobra vida propia y, supongo yo, termina por tener algún efecto que no cambiará el mundo, pero al menos, unos segundos, habrá conseguido una sonrisa, habrá suscitado indignación, habrá generado complicidad y captado

solidaridades. Mi revolución es muy pequeña... (Vidarte, 2007, p. 23)

Referencias

Álvarez, A., Vizcarra, M. y Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. **Tendencias Pedagógicas**, (34), 62-75.

Baiocco, R., Loverno, S., Cerutti, R., Santamaria, F., Fontanesi, L., Lingiardi, V., Baumgartner, E. y Laghi, E. (2014). Suicidal ideation in Spanish and Italian lesbian and gay young adults: The role of internalized sexual stigma. **Psicothema**, 26(4), 490-496.

Benítez, C. A. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, 145-161.

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, 19 (2), 549-559.

Britzman, D. (1998). **La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas**. Bocabulvaria ediciones.

Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R.F. Mérida (Ed.), **Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer** (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.

Broch, D. y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de «La Cenicienta» desde un proceso de investigación-acción. **Tendencias Pedagógicas**, 34, 169-182.

Butler, J. (2001). **El género en disputa**. Ediciones Paidós.

Butler, J. (1990). **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. Routledge.

Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. **Pedagogía magna**, (8), 39-45.

COGAM. 2012. **Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gays y transexuales**. Madrid: COGAM.

Curran, G. (2002). **Young Queer Getting Together: moving Beyond Isolation and Loneliness**. Faculty of Education, University of Melbourne.

European Union Agency for Fundamental Rights (2014). **European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey**.

Foucault, M. (2010). El cuerpo utópico las heterotopías. Nueva Visión.
Freire, P. (2001). **Pedagogía de la indignación**. Ariel.
Freire, P. (1967). **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI.

Fuss, D. (1991). **Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories**. Routledge.

Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. **Praxis educativa** 17(2), 13-26.

Hooks, B. (1994). **Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom**. Routledge.

Hooks, B. (2016). **Eros, erotismo y proceso pedagógico**. Pedagogías transgresoras. Bocavulvaria Ediciones.

Lara López, F y Ochoa Tamayo, A. (2007). **Análisis del Acceso de las y los Jóvenes a los Servicios de Salud y Educación en la Región Metropolitana. Un Enfoque a Partir de la Diversidad Sexual.** Conapred.

Louro, G. (2001). Teoría queer: una política pos-identitaria para a educação. **Revista de estudios feministas**, 9, 541-553.

Louro, G. (2012). Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea**, São Carlos, 2, 363-369.

Martxueta A y Etxeberria J. (2014). Análisis Diferencial Retrospectivo De Las Variables De Salud Mental en Lesbianas, Gais y Bisexuales (Lgb) Víctimas De Bullying Homofóbico en La Escuela. **Revista de Psicopatología y Psicología Clínica**, 19, (1), 23-35.

Moreno, Y. (2016). **No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada.** CA2M.

Muñoz, J. (2009). **Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity.** New York University Press.

Pichardo J. I. y Puche Cabezas, I. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro, **Methaodos. Revista de ciencias sociales**, 7 (1), 10-26.

Planella, J. (2006). **Cuerpo, cultura y educación.** Desclée de Brower.
Planella, J y Pié. A. 2012. **Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas.** **Educación XXI**, 15, 265-283.

Quiceno, J., Mateus, J., Cardenas M., Villareal, D. y Vinaccia, S. (2013). Calidad de vida, resiliencia e ideación suicida en adolescentes víctimas de abuso sexual. **Revista de Psicopatología y Psicología Clínica**, 18, 107-117.

Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. **ATLÁNTICAS–Revista Internacional de Estudios Feministas**, 2, 166-191.

Sánchez Sáinz, M. (2019). **Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?** Catarata.

Sánchez Torrejón, B. y Barea Villalba, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de educación primaria en coeducación. **Tendencias Pedagógicas**, 34, 76–92.

Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 24(1), 253-256.

Sedgwick, E. K. (1998). **Epistemología del armario**. La tempestad.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. **Revista Iberoamericana de Educación**, (6), 49-78.

Vieites, C. (2008). **Señoras maestras y señores maestros: 130 propuestas para la coeducación**. FETE-UGT, 8-9.

Vidarte, P. (2007). **Ética marica. Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ**. Egales.

Warner, M. (1993) **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. University of Minnesota Press.

VALORACIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA ASISTENCIA DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2019-2023 (UNIVERSIDAD DE CÁDIZ)

Sabina Sanchez Alex

Introducción

En los últimos años la voz del alumnado, está tomando la relevancia que merece, la educación tradicional no tenía en cuenta sus opiniones, necesidades o sugerencias, no obstante, en la actualidad su voz se torna imprescindible en el acto educativo, más aún cuando se trata de alumnado del grado de educación infantil, que se encuentra a caballo entre un rol discente presente y docente en un futuro, en sus concepciones se albergan sus experiencias pasadas como alumno y alumna, positivas o negativas según los casos, pero seguro que importantes a la hora de forjar el concepto de buen docente que posee en la actualidad y pretende ser en un futuro. Cuando los modelos docentes que un estudiante del grado de educación no se corresponden o contradicen algunas de esas

directrices, premisas básicas o valores que la persona considera vital en esta profesión los pilares vocacionales se tambalean, las dudas comienzan a surgir y la motivación por asistir a clases se desvanece. La finalidad de estas páginas es reforzar la importancia que tiene el encuentro docente- discente entre las cuatro paredes de un aula, siempre y cuando el alumnado sea escuchado, siempre que su voz sea considerada y respetada por todos los oyentes que tiene a su alrededor, teniendo en cuenta como establecen Saiz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada (2019), que dichos encuentros en las clases presenciales constituyen una oportunidad para aprender, compartir vivencias, experiencias, deseos, anhelos y propuestas que pueden favorecer la formación académica de todo el grupo- clase, desde un punto de vista inclusivo y equitativo. De este modo según Rudduck y Flutter (2007), esta perspectiva requiere:

...ver de otra manera a los alumnos para evaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer. (p. 15)

Recientemente existe una creciente preocupación por la asistencia a clases del alumnado de educación superior, su nivel de formación y competencias profesionales adquiridas a lo largo de los grados universitarios de ahí la importancia de conocer y comprender cómo el alumnado del grado de educación infantil valora la formación online y presencial, tras haber sido partícipes de la formación online durante el confinamiento domiciliario propiciado tras la pandemia mundial por COVID-19, y sus posteriores planes de contingencia. Esos confinamientos y prohibiciones estatales para asistir a los centros de formación, entre otros, propiciaron unas experiencias novedosas para el alumnado que demostraban sus

habilidades o capacidades para aprender y adaptarse al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y hasta en las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), cuando la población infantil, adolescente y adulta en muchas ocasiones teníamos que recurrir a una pantalla tecnológica para estar en contacto con nuestros seres queridos. Sin embargo, todos esos aprendizajes, y habilidades tecnológicas aprendidas no eran evaluadas en los sistemas educativos formales, los cuales meramente se preocupaban por comunicar diaria o semanalmente una serie de contenidos a estudiar e invitar al alumnado a la realización de una serie de tareas y trabajos relacionados, limitándose a resolver dudas y explicar los contenidos más relevantes, sin valorar lo suficiente la importancia de la interacción social en el acto educativo, tanto fue así que según Sánchez- Alex (2021) muchos alumnos y alumnas consideraron la suspensión de clases como un periodo vacacional tras el cual deseaban recuperar su rutina anterior a la pandemia, cuál ha sido su sorpresa cuando muchos reflexionan y se dan cuenta meses y cursos después de que las clases online y presenciales eran similares, si se basan en la lectura de una presentación digital y la explicación de tareas a realizar. Dicho de otro modo, tanto la interacción, como la comunicación se tornan en imprescindibles tal y como enfatiza Amar (2023):

El factor relacional se hace amable en el uso de las tecnologías, superándose el instrumentalismo de las TIC y suscribe el sentido que adquiere el ser crítico y activos, que facilita el hecho comunicativo entre docente y discente, donde incluimos la versión mejorada de "hablar por hablar". (p. 168)

Para facilitar esta comunicación directa es imprescindible la asistencia a clases en educación superior, la cual según Llibrer y Latorre (2016) a partir de la integración de los European Credit Transfer and Accumulation System (**ECTS**) comenzó a no centrarse en exclusiva en las horas de contacto directo profesorado-alumnado, sino en el número de horas que al discente debe invertir en el estudio y desarrollo de las tareas que conllevan el desarrollo y aprovechamiento de una asignatura. De esta forma, las diez horas que implica un crédito universitario se convertían en 25 ó 30 horas, cuando también se consideraban las horas de estudio, tutorías y trabajos según Albaladejo, Fageda y Perdiguero (2011). Este incremento de dedicación de tiempo a los estudios y el ensalzamiento de la importancia de las horas de estudio del alumnado, apoya la importancia de la que hemos de dotar a esas tres horas de clase semanales que comparten alumnado y profesorado entre las cuatro paredes del aula de cualquier facultad universitaria.

Un estudio similar al realizado en este proyecto, realizado por Martínez (2017) concluye que tanto la modalidad presencial como a distancia presentan inconvenientes en su desarrollo, la modalidad presencial presenta la dificultad de necesitar de la sincronía espacio-temporal de los estudiantes y el profesorado; y la modalidad a distancia o asíncrona, exige de un equipamiento informático y conexión a Internet óptima, así como de habilidades y competencias digitales para un desarrollo óptimo. En este sentido, el Decreto Legislativo 1/2013, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, en su artículo 82, centrado en la calidad de los medios y fines de la ley andaluza universitaria ensalza la importancia de “la provisión de medios y recursos humanos y materiales que permitan el desarrollo eficaz de una enseñanza rigurosa, actual, práctica, crítica y creativa”, toda una declaración de intenciones que diez años después parece no haberse cumplido, por tanto, en la actualidad, podemos llegar a pensar que ambas

modalidades son ventajosas en el sistema educativo, y podemos llegar a la reflexión que comparte Castaño (2020):

...el futuro de la educación depende en gran medida de la capacidad que tenga el entorno de reinventarse permanentemente, de poder estar preparado para enfrentar los desafíos que implica la adaptación, y el acogimiento que se tenga de las nuevas formas de aprendizaje y de la percepción que se tenga de las mismas... (p.39)

Atendiendo a este discurso, como profesionales de la educación o interesados en el desarrollo de la misma podemos llegar a discernir que el aspecto más relevante a considerar en la asistencia a clases tal y como postulan Gabalón y Vázquez (2017) es que garanticemos como docentes un ambiente de aprendizaje que haga al alumnado considerar el desarrollo de las clases presenciales como una experiencia compartida, única e irrepitable, que favorezca el aprendizaje funcional y significativo del alumnado, lo cual no excluye el uso de las herramientas tecnológicas puesto que tal y como concluye Obando Montenegro (2019) tras una investigación desarrollada en la Universidad de Guayaquil la plataforma Moodle favorece el proceso digital y educativo, potenciando el constructivismo, la significatividad de los aprendizajes, así como el aprendizaje cooperativo y autónomo del aprendizaje.

Método

El presente estudio surgió como parte de un proyecto de innovación y mejora docente propuesto por un grupo de cinco profesoras y profesores de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz en el curso 2022-23, denominado "La voz de futuros docentes sobre su formación universitaria en el grado de

educación infantil”, la muestra acogía al alumnado de 1º a 4º curso de dicho grado, el cual ha experimentado los estragos que tuvieron los confinamientos domiciliarios en su formación académica desde el curso 2019 hasta el 2023, coincidiendo con los comienzos de su andadura universitaria, acompañados de programas de formación online y planes de contingencia que se prorrogaban de forma ilimitada a lo largo de dos cursos académicos de su formación docente.

El proyecto comentado con anterioridad presentaba tres líneas de actuación: impulsar acciones de innovación docente que generen una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los resultados académicos del alumnado de la Universidad de Cádiz; valorar y apoyar las prácticas docentes innovadoras que se consideren referentes de calidad; y por último, facilitar la difusión y el intercambio de buenas prácticas docentes. Concretamente el objetivo principal del presente estudio es analizar las respuestas aportadas por el alumnado del grado de educación infantil en relación a la séptima categoría de análisis de dicho proyecto centrada en la experiencia personal en la formación online o presencial, dicha categoría 7 como número perfecto, según Pitágoras, nos arroja luz en relación a nuestras prácticas profesionales presenciales en la educación superior, invitándonos a reflexionar a través de los argumentos expuestos por el alumnado, mediante un cuestionario difundido a través de la plataforma Google Forms a 320 discentes, los cuales durante el curso 2022-23 estaban cursando dicho grado universitario. Dicha invitación fue divulgada a través de un correo electrónico extendido por parte del equipo docente de dicha facultad, de esa forma 124 alumnos y alumnas formaron parte del proyecto. La extensión y profundización en dichas respuestas no estaba delimitada, al tratarse de un cuestionario abierto, lo cual facilitó que bajo el anonimato el alumnado se encontrara con la libertad y la capacidad de expresar con sus palabras sus sentimientos más profundos, sus

contradicciones y propuestas, sin limitaciones, ni miedos a posibles repercusiones académicas o personales. La escasa **participación**, de 126 estudiantes de 935 matriculados (850 mujeres y 85 hombres), denota falta de confianza en la repercusión y validez de sus respuestas y propuestas tras la cumplimentación de decenas de cuestionarios institucionales o sujetos a investigaciones o trabajos fin de grado a lo largo del curso académico, sin valorar que el proyecto origen de este cuestionario surgió y pretende constituir un antes y un después en la docencia universitaria del profesorado implicado en dicho estudio, como resultado de sus propias voces.

En relación al cuestionario comentado con anterioridad la cuestión principal centrada en la temática abordada en estas páginas es la número 10: "Tras tu experiencia con la formación online durante el confinamiento domiciliario y posteriores planes de contingencia por COVID-19, ¿cómo valoras la necesidad de asistir a las clases presenciales?, ¿qué opinas de los controles de asistencia?"

La metodología de investigación según Flores, García y Rodríguez (1996) es de corte cualitativo puesto que pretende estudiar la realidad en su contexto, de forma natural, con el propósito de interpretar los datos atendiendo a los significados que le han sido otorgados por la población objeto de estudio, en este caso, el alumnado que cursaba el grado de educación infantil en el curso académico 2022-23. Dicha tipología de investigación en este contexto según Lafuente y Marín (2008) constituye un instrumento de validez para tomar una serie de decisiones a partir de hallazgos recogidos a partir de un cuestionario de respuesta abierta analizados e interpretados por un grupo de expertos (profesorado universitario implicado en el proyecto).

El enfoque de investigación adoptado se preocupa por cualificar y describir un fenómeno social a partir de una serie de respuestas y experiencias percibidas tanto por el alumnado, como por el profesorado del grado de educación infantil según Guerrero (2016), por lo tanto, surge eminentemente del método

hermenéutico-dialéctico, el cual según Sinche- Crispín, Infante Rivera, Espinoza-Quispe, Matos-Vila y Gilvonio-Yaranga (2023):

... consiste en interpretar los textos desde su contexto histórico-cultural y desde su relación con otros textos en cuatro fases: primera, lectura comprensiva del texto identificando su estructura, argumentos y conceptos clave; segunda, interpretación crítica del texto, contrastando sus afirmaciones con otras fuentes y con el marco teórico del estudio; tercera, síntesis dialéctica del texto, integrando sus aportes y limitaciones en una visión global del tema; y finalmente, validación del texto, evaluando su rigor científico y su relevancia social. (p.3)

Atendiendo a estas fases genéricas el proceso de investigación desarrollado para la extracción de conclusiones y publicación de resultados de este estudio ha sido el siguiente:

1. Periodo de diálogo y comunicación sobre las experiencias personales del alumnado del grado de educación infantil en el desarrollo de las clases teórico- prácticas.
2. Propuesta de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente a la Universidad de Cádiz.
3. Aceptación del proyecto.
4. Reuniones desarrolladas por parte del profesorado implicado en el proyecto, con la finalidad de formular cuestiones de interés para profundizar en la experiencia de los discentes.
5. Elaboración del cuestionario en la plataforma Google Forms.
6. Difusión del cuestionario a través del profesorado que imparte clases en los diferentes cursos del grado de educación infantil de la Universidad de Cádiz.
7. Organización de los datos por categorías de análisis para favorecer su posterior interpretación y extracción de conclusiones avaladas con

aportaciones teóricas e investigaciones relacionadas con la temática. En estas páginas nos centramos en la categoría de análisis número 7, centrada en la necesidad presencialidad en educación superior. Las fuentes de documentación han sido obtenidas mediante bases de datos como Dialnet, Redalyc y ERIC, mediante la búsqueda de palabras como presencialidad, online, evaluación, asistencia y tutoría, como temáticas clave para tomar como referencia en el análisis e interpretación de los datos recopilados, todo lo cual facilitó la triangulación de la información y posterior presentación del análisis de categorías, interpretación y extracción de conclusiones.

8. Propuesta de buenas prácticas docentes, atendiendo a las sugerencias compartidas generosamente por el alumnado en este estudio, en un intento de conformar el sentido y significado de la experiencia personal del alumnado, según Missischia (2020).

El análisis central de este estudio nos permite por la riqueza de sus argumentos cualitativos establecer una serie de directrices con gran valor y proyección futura tanto en relación a su futura aplicación práctica, como en su producción y extensión intelectual atendiendo a diferentes autores de referencia, tal y como establece Díaz Herrera (2018). Esta extensión y divulgación de resultados ha de tener en cuenta según Espinoza (2020) que los hallazgos descritos a lo largo del proceso de investigación, resultados y conclusiones radican en la subjetividad y experiencia del alumnado participante en el estudio, así como del análisis posterior producido por sus docentes implicados en el proyecto, todo lo cual está directamente relacionado con el posicionamiento teórico, ético y moral de los implicados, lo cual confiere a los resultados de dicho estudio de rigor científico, fiabilidad y validez.

Resultados

Núcleo temático 1. Preferencia por la presencialidad.

Parte del alumnado encuestado se encuentra en sus primeros cursos del grado en educación infantil por lo que no ha cursado la titulación de forma online, o bajo sus planes de contingencias planteados con posterioridad, no obstante, sí cursaron el grado superior de educación infantil o bachillerato con dichas restricciones, por lo que sus aportaciones también son válidas y relevantes. No obstante, centrándonos en la docencia universitaria las reflexiones del alumnado de los cursos de 3º y 4º curso son muy relevantes y denotan su preferencia clara por la presencialidad atendiendo a aspectos clave y matices redactados en primera persona, de aportaciones destacadas como:

- Es fundamental porque prestas más atención y se aprende más (informante 1 y 10).
- Los controles de asistencia resultan ridículos, si estoy matriculado en una carrera es porque quiero y tengo edad suficiente de saber si me conviene más o menos venir a clase, así que, puesto que somos personas adultas y aplicadas e interesadas con nuestra carrera, no veo sentido en “pasar lista” para ver quién viene o quien no, como si estuviéramos en la ESO (informante 2, 15 y 16), valorando más el miedo a ser suspendido que el interés por la materia (informante 3).
- El informante 5 considera que asistir es fundamental para poder aprender bien los conceptos, no obstante, los controles de asistencia deberían ser un poco más flexibles.
- Es muy importante la interacción con el profesorado, el cual ha incorporado en su práctica estrategias tecnológicas desde el confinamiento que resultan muy positivas (informante 9).
- Gracias a las clases presenciales me obligo a relacionarme con los demás y así salgo de casa (informante 17 y 18).

- El informante 26 considera que es necesaria para hacer llegar las dudas de forma más cercana al profesorado, aunque las TICs y recursos tecnológicos facilitan nuestro trabajo y aprendizaje.
- Según el informante 33, en las clases presenciales es más fácil hablar con el profesor/a o simplemente coger una tutoría, son más eficaces para resolver dudas (discente 36).
- Es imprescindible para adquirir un aprendizaje significativo, identificar trampas y recibir ayudas según los informantes 52 y 53.
- Según el informante 83, asistir presencialmente a clase es fundamental ya que podemos resolver las dudas que tengamos y entendemos las explicaciones de los profesores de manera más clara.
- El estudiante 95 considera que en las clases presenciales se obtienen más conocimientos y habilidades, ya que mediante la modalidad online es más complicado prestar atención a las diferentes sesiones, debido a que a nuestro alrededor pueden existir diferentes fuentes de distracción. Además, durante la modalidad online había muchos problemas a la hora de conectarse online (informante 96).
- Creo que las clases presenciales son mucho mejor que las online porque llega más al alumno y también nos relacionamos entre nosotros, al fin y al cabo, nuestro trabajo consistirá en relacionarnos con las personas (informante 97).
- El informante 105 considera que la educación presencial es más enriquecedora, ya que lo vives en primera persona, no a través de una pantalla.

Núcleo temático 2. Flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, también hay otros casos que tienen una opinión más flexible, como el informante 4 que considera que “las

clases presenciales perjudican y benefician a otros, en mi caso prefiero las clases online, ya que no tendría que alquilar un piso de estudiantes y podría estar en mi hogar. Los controles de asistencia me parecen innecesarios mientras los alumnos y alumnas vayan entregando sus trabajos/prácticas correctamente y realicen los exámenes aprobándolos”.

Esta apreciación está relacionada con la del estudiante número 6, el cual considera que “asistir a una clase, donde solo hay una lectura del temario en la cual apenas hay explicación, debate u oportunidades de participación, es muy frustrante, porque es trabajo que se puede hacer desde casa sin gastar en la movilidad”, por tanto, como declara el informante 7, “todo depende de cómo el profesorado plantee la clase. Si va a leer el PowerPoint prefiero la educación online ya que es un gran esfuerzo ir, por el difícil acceso del transporte público. Si los profesores/as utilizan una metodología activa en las clases y siento que voy a aprender, claramente prefiero la educación presencial”, razonamiento compartido con el discente 25 que declara que “asistir a clase es esencial, pero entiendo que cuando un docente se limita a leer un PowerPoint y no explica, la necesidad de asistir a clase es nula. La asistencia a clase depende de cómo el docente las imparta. Cuando un profesor hace bien su trabajo es innecesario el control de asistencia porque la mayoría de las personas asistirán a clase, por esto también es importante que los docentes se cuestionen la forma de impartir sus clases. Cuando un docente está haciendo mal su trabajo pasar el control de asistencia es la única manera de ver gente en sus clases”.

En este sentido, hay ocasiones en las que no se debería controlar la asistencia según el informante 34 puesto que la universidad no es obligatoria, así el discente 35 considera que “con constancia, compromiso y responsabilidad es lo mismo en casa-online, que en el aula”. Dicho de otra forma, según el informante 40 “los controles de asistencia no deben de existir ya que todos los alumnos/as que asistimos a la universidad somos mayores de edad

y conscientes de a dónde vamos. Debemos de ser responsables cada uno de sí mismo". De este modo, el informante 86 considera que "esta carrera podría hacerse en un gran porcentaje de forma online", así mismo el estudiante 89 considera que "muchísimas veces no es necesaria la presencialidad y es verdad que se podría combinar mejor con la situación de cada uno en particular", esta opción facilitaría el ahorro de muchas familias en alquileres, según el informante 122.

Por su parte, el informante 109 considera que en el grado de educación infantil no es necesario acudir a clase, ya que el temario se imparte a través de la lectura de diapositivas, y eso se puede hacer de forma online, sin embargo, en la práctica, en algunas asignaturas es necesario acudir a clase, opinión compartida con el informante 112, 113, 114 y 120.

Núcleo temático 3. Apoyo del control de asistencia en la presencialidad.

En contraposición, otros alumnos y otras alumnas consideran que es mejor controlar las faltas de asistencia porque si no la gente se aprovecha y falta, lo cual no es justo para el resto según el informante 13, afirmación apoyada por el discente 20 que considera que es mejor controlar la asistencia porque así las personas se implican más y no pasan desapercibidos.

No obstante, por ejemplo, el informante 21 expone claramente: "veo exagerado que en esta carrera en específico se permitan dos faltas de asistencia justificadas por asignatura, porque te pueden surgir muchos inconvenientes y te mandan directo a evaluación global". En ese sentido el informante 28 considera que "ante algunos casos (enfermedad) hay que ser un poco más permisivo".

Así mismo, la informante 48 comenta que "el control de asistencia es importante en cuanto a la obtención de buenas notas. Pero no creo que deba ser necesario ya que hay personas que no

pueden acudir a clases por causas externas. Esas personas si entregan y realizan todo lo que pide el docente para superar la asignatura, está en todo su derecho de aprobar la materia". De igual modo el informante 94 considera que "habría que premiar a las personas que sí acuden a las clases respecto a las que no".

Discusión y conclusiones

El proyecto de innovación y mejora docente, base de las aportaciones del alumnado del grado en educación infantil descritas en el apartado anterior demuestran que la población participante en el estudio lleva más de una década en continua formación, sujetos a libros, programaciones y pruebas de evaluación individuales y colectivas. La vocación docente de este alumnado pudo haber surgido en diferentes etapas de sus vidas, en la niñez o adolescencia, teniendo un modelo docente que imitar o destituir bajo su propia experiencia, positiva o negativa según los casos, o en su juventud, como inquietud para cambiar el rumbo de la educación, aportar su granito de arena en el aprendizaje de futuras generaciones.

La investigación desarrollada se ubica en una etapa centrada en la juventud y adultez, fases vitales que facilitan la reflexión y el análisis crítico de su experiencia como alumnado universitario, con herramientas, instrumentos y técnicas de estudio que le han llevado hasta dicha formación. La andadura académica y en ocasiones profesional de dichos informantes aporta gran riqueza a sus reflexiones expuestas en los resultados que podemos sintetizar a modo de conclusión en dos aspectos de interés que pueden ser interesantes de discutir o discernir para todos aquellos profesionales de la educación.

En primer lugar, el alumnado se cuestiona si es necesario asistir a clases cuando la metodología magistral es unidireccional, el docente expone una presentación en PowerPoint con los contenidos teóricos que desea transmitir a su alumnado, los cuales posteriormente deberían ser reflejados en una tarea (individual o

grupal) o en una prueba de evaluación, sin establecer ningún tipo de comunicación bidireccional con el alumnado. Ante esta situación el alumnado considera que no sería necesario asistir a clases presenciales con el objetivo de que un docente les “lea” dichas diapositivas, cuando pueden tener otras obligaciones personales, familiares, profesionales o deportivas de mayor importancia en ese momento, consideran que ante clases desarrolladas con esa metodología preferirían la modalidad online que desarrollaron a lo largo de los confinamientos domiciliarios sujetos al COVID-19, puesto que las circunstancias socio-económicas y familiares de casi mil alumnos y alumnas pueden ser de total variabilidad y puede que justifiquen la necesidad de ausentarse a clases en algunas sesiones o asignaturas. En este sentido, si se ofreciese la posibilidad de seguir la formación universitaria de forma online sería necesario que tanto la plataforma virtual que aloja los contenidos, como los dispositivos tecnológicos y acceso a Internet del alumnado fueran óptimos como para seguir con normalidad esa formación, lo cual aún en el siglo XXI, concretamente en el año 2023 no sucede, hay poblaciones con escasa cobertura y acceso a la red de Internet, hay profesorado que no está formado, ni pretende hacerlo para hacer frente a las nuevas tecnologías y sus desafíos, lo cual complica el adecuado seguimiento que todo el alumnado podría hacer de esas clases online, y puede dificultar también el desarrollo de aspectos positivos de estas MOOC (Massive Open Online Courses) según Carrera, Martínez, Coiduras, Brescó y Vaquero (2018), como por ejemplo la capacidad de facilitar la adaptación a las necesidades y lagunas de aprendizaje de alumnado que presente necesidades y dificultades de aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos necesario partir de la base de que el alumnado del grado de educación infantil, en unos meses o años puede ser el docente de aproximadamente una veintena de niños y niñas, un quehacer totalmente práctico que requiere de habilidades sociales y aptitudes dentro de un salón de clases que difícilmente pueden aprender a través de una pantalla.

En conclusión, las clases presenciales en el ámbito universitario carecen de sentido si basan su estrategia metodológica en leer un documento o presentación expuesta en una pantalla en sus sesiones teóricas, e invitan a trabajar en grupo al alumnado en sus sesiones prácticas, porque ambas tareas son fáciles de desarrollar en su lugares de residencia, si cuentan con un dispositivo con acceso a Internet y programas que faciliten el trabajo cooperativo como Google Drive.

Estas aportaciones y reflexiones compartidas por el alumnado en un proceso en el que se le intenta dar voz y libertad para expresar sus anhelos y propuestas, nos invitan a cambiar nuestra metodología didáctica, a convertir nuestras clases en lugares donde se comparta el conocimiento de forma bidireccional, donde se facilite la comunicación profesorado- alumnado y entre el alumnado, lo cual favorecerá que aprendan a trabajar de forma cooperativa, tal y como será necesario que trabajen en un futuro cuando formen parte de un equipo docente de educación infantil. Nos invitan a reciclarnos a ofrecer aprendizajes prácticos en el aula, partiendo de contenidos de actualidad que requieran de su reflexión, posicionamiento y propuestas de mejora, solo así contribuiremos a que el cambio educativo que socialmente tanto se anhela sea una realidad.

Si seguimos formando a los jóvenes en las facultades de Ciencias de la Educación de la misma forma que hace 20 años, nada habrá cambiado, porque solo han sustituido las transparencias en papel de acetato, expuestas sobre un proyector, frente a unas diapositivas proyectadas por un cañón colocado en el techo de un aula, que no toca el suelo, al igual que los conocimientos y propuestas del alumnado, el cual únicamente con contenidos teóricos no llega a tocar los pies en el suelo de la realidad. Por tanto, los resultados de este estudio demuestran que la mayoría del alumnado considera necesaria las clases presenciales, no obstante, denuncian que no deberían ser obligatorias, para atender a las

diferentes situaciones socio-económicas, personales o familiares que puedan sufrir a lo largo del grado universitario, una consideración que es opuesta al estudio realizado por Hoang y Hoang (2023), en la que 1304 estudiantes de educación superior de Vietnam, presentan mayor motivación por el aprendizaje en línea siempre que cuenten con condiciones tecnológicas óptimas.

En consecuencia, la obligatoriedad de asistencia a clases está constituyendo un motivo de exclusión entre el alumnado que económicamente no puede permitirse alquilar un piso en una localidad distante a su residencia habitual, no puede costearse los desplazamientos, o simplemente tiene obligaciones familiares o laborales que dificultan su asistencia. En respuesta estas situaciones la Universidad de Cádiz ha propuesto un Reglamento por el que se regula el régimen de evaluación de los alumnos de la Universidad de Cádiz (2023), ofreciendo la posibilidad de la evaluación global al alumnado que se encuentre en dichas circunstancias, para ellos y ellas este tipo de evaluación consistirá en una prueba formada por una o varias actividades de carácter global que no es preceptiva en el caso de asignaturas exclusivamente prácticas (rotatorios clínicos, prácticas clínicas, prácticas de buque, prácticum o prácticas curriculares), tal y como indica en el artículo 2.4:

Con independencia del sistema de evaluación establecido en la programación docente de una asignatura, los estudiantes podrán solicitar evaluación global a partir de la segunda convocatoria de un mismo curso, aun cuando no se hubiesen presentado a la primera a que tenían derecho. A su vez, en aras a conciliar los estudios con la vida familiar y laboral, conforme al art. 33, letra n) de la Ley Orgánica del Sistema Universitario, los estudiantes podrán solicitar de manera

justificada, desde la primera convocatoria, la evaluación global de una asignatura ya cursada. Cuando se trate de la convocatoria extraordinaria de las asignaturas del segundo semestre y anuales para estudiantes en segunda o sucesivas matrículas que se celebra en el mes de diciembre, prevista en el artículo 164.2 de los Estatutos de la Universidad de Cádiz, podrá solicitarse la evaluación global, por cuanto ya se cursó la asignatura. Los Centros podrán regular los plazos de solicitud para cada convocatoria y el medio por el que los estudiantes podrán realizar la solicitud.

No obstante, este extracto de la normativa de evaluación de la Universidad de Cádiz requiere de una justificación formal que avale dicha petición, pero ¿qué ocurre con el alumnado que no encuentra sentido a asistir a clases? Y no posee ninguna justificación para no hacerlo, simplemente le avale la falta de motivación y necesidad a asistir a unas clases en las que se leen textos que él o ella puede leer en su casa, en la biblioteca o en una cafetería, en el espacio y el tiempo que considere oportuno.

Estas reflexiones y cuestionamientos son una invitación a profesores y profesoras en activo, como los que suscribimos este documento a que tomen la asistencia a clases de forma más flexible y no penalizadora, que hagan de la figura docente, una necesidad, que constituyan un modelo de referencia para impartir clases, que faciliten la participación del alumnado, y sean capaces de adaptar sus clases y asignaturas a las necesidades e intereses del alumnado, cambiantes y divergentes del alumnado. Un pretexto para adaptarnos a los nuevos requerimientos de acceso a la información, que avalen el aprovechamiento de las sesiones presenciales y doten

al alumnado de un saber práctico, que le aporte competencias docentes, no únicamente lectoras, de modo que se facilite el acceso a las aulas de forma libre y motivada, con proyección de futuro.

A través de un cuestionario abierto y anónimo el alumnado nos ha expresado sus sentimientos, la inutilidad de algunas clases presenciales y sus propuestas, denotando su interés por asistir, relacionarse socialmente y aprender algo nuevo que no puedan encontrar entre las páginas de un libro, un artículo o una investigación proyectada en una pared.

En este momento, "la pelota está en nuestro tejado", solo necesitamos ese empuje para adaptarnos a los cambios educativos, sociales y contextuales que nos encontramos, dando voz al alumnado universitario y atreviéndonos a innovar, una palabra muy común en nuestra jerga, pero poco desarrollada en las aulas de educación superior. Si no queremos que la educación presencial universitaria desaparezca, como ya ha ocurrido en muchas universidades españolas que ofrecen sus titulaciones a distancia, hagamos que la presencialidad constituya una necesidad. Multitud de libros, artículos, investigaciones, tutoriales, aplicaciones y blogs pueden contar con más información de la que nosotros como docentes podemos poseer, pero solo las personas podemos transmitir esa vocación, ese control del espacio, resolución de problemas y sobre todo adaptación a las necesidades, intereses y frustraciones que nos encontramos a lo largo de la vida de todos los aprendices, con el ejemplo, porque tal y como defendía Albert Einstein (1879-1985) "Dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás, es la única".

Referencias

Albalate, D., Fageda, X. y Perdiguero, J. (2011). Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia: aplicación econométrica. **Revista d'Innovació Docente Universitària**, 3, 11-25.

Castaño, F. (2020). El futuro de la educación. Desafíos de lo presencial a lo virtual. En J. Orejuela Gómez, F. Castaño González, J. Quintero Torres, W. Reyes Sevillano, J. Patiño Torres, J. Moncayo Quevedo y A. Loaiza Mejía (Eds.), **Reimaginar el futuro pospandemia** (32-41). Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585147096.2>.

Decreto legislativo 1/2013, de 3 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades (BOJA, número 8, de 12 de enero de 2013).

Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. **Revista General de Información y Documentación**, 28 (1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>.

Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. **Conrado**, 16 (75) Cienfuegos julio-agosto.

Flores, J., García, E. y Rodríguez, G. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Editorial Aljibe.

Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. **INNOVA Research Journal**, 1(2), 1-9.

Hoang, D. T. y Hoang, T. (2023). ¿Listo o no? Una exploración de la preparación y la intención de uso del aprendizaje en línea de los estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. **E-learning y medios digitales**, 20 (5), 442-459.

Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodología de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. **Revista EAN** (64- septiembre-diciembre), 5-18.

Llibrer, I. y Latorre, M.A. (2016). Asistencia a clase en el espacio europeo de educación superior. **Opción**, 32 (12), 1052-1074.

Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. **La cuestión universitaria**, 9, 108-116.

Missischia, B.S. (2020). Formación y narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. **Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1 (3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>.

Obando Montenegro, J.E. (2019). La educación digital en modalidad presencial. **Revista Iberoamericana de la Educación**, 2 (2), 38-51.

Reglamento por el que se regula el régimen de evaluación de los alumnos de la Universidad de Cádiz. Modificado por Acuerdo de Consejo de Gobierno de 25 de julio de 2023; BOUCA núm. 389, de 28 de julio.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). **Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado.** Morata.

Saiz-Linares, Á.; Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. **Revista Complutense de Educación**, 30 (3), 713-728.

Sánchez- Alex, S. (2021). Reaprender a vivir juntos, un pilar de la educación corrompido por el COVID-19. En A. S. Jiménez, J. Cáceres,

M. Vergara, E. M. Rainha y M. A. Martín (Eds.), **Construyendo juntos una escuela para la vida** (313-320). Dykinson, S. L.

Sinche Crispín, F. V., Infante Rivera, L. J., Espinoza-Quispe, C. E., Matos-Vila, G. S. y Gilvonio-Yaranga, F. M. (2023). Implicancia de la fenomenología social y el paradigma socio-crítico en la investigación de la educación universitaria. **Revista Multidisciplinaria del saber**, 1, e-RMS01112023. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.5>.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS MUNICIPIOS BRASILEÑOS Y EL OBJETIVO 4 DEL PNE (2015-2025): un análisis de la ciudad de Río Claro (RJ)

Sinomar Soares de Carvalho Silva
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introducción

Una de las formas iniciales de analizar la implementación de políticas públicas es comprender los procesos de traducción y recontextualización de documentos nacionales en medidas locales (Verger, 2019). Así, el objetivo de este artículo es discutir cómo el municipio de Río Claro, en el estado de Río de Janeiro, está colaborando con el Objetivo 4 del Plan Nacional de Educación - PNE (Ley 13.005/2014). Buscamos entender cómo el municipio está contribuyendo a las discusiones nacionales mediante la implementación del Plan Municipal de Educación – PME¹.

¹ El Plan Municipal de Educación (PME) del municipio de Río Claro se aprobó en 2015 mediante la Ley Municipal n.º 792. El plan tiene una duración de 10 años. El documento que contiene el PME está disponible en el Portal de Transparencia del municipio (<https://rioclaro-rj.portaltp.com.br/consultas/legislativo.aspx>).

El municipio de Río Claro está situado en la región sur de Río de Janeiro. Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE, la población estimada de Río Claro en 2019 era de 18.677 habitantes. En el mismo año, la población ocupada de la ciudad se situó en el 12,6%. También según el IBGE, el porcentaje de ingresos de fuentes externas fue del 89,8%, también en 2019 (IBGE, 2022). La Tabla 01 muestra los datos educativos del municipio extraídos de la página web del IBGE².

Tabla 01 - Datos educativos del municipio de Rio Claro, Rio de Janeiro

Artículo	Valor
Tasa de escolarización entre 6 y 14 años [2010]	97,7%
IDEB - Primeros años de educación primaria (Red pública) [2019]	5,3
IDEB - Últimos cursos de educación primaria (Red pública) [2019]	4,9
Matriculación en primaria [2021]	2.174 matriculaciones
Matriculaciones en secundaria [2021]	633 matriculaciones
Maestros de primaria [2021]	154 profesores
Profesores de secundaria [2021]	75 profesores
Número de escuelas primarias [2021]	14 escuelas
Número de centros de enseñanza secundaria [2021]	03 escuelas

Fuente: elaboración propia IBGE (2022)

² Hemos buscado los datos del municipio en su página web (<https://rioclaro.rj.gov.br/>), pero la propia página redirige a la dirección electrónica del IBGE, por lo que la hemos utilizado como base de datos para nuestra investigación sobre la ciudad.

Por lo tanto, es para este universo de actores involucrados que el municipio formuló y aprobó su PME. De acuerdo con el documento, la evaluación del plan y las eventuales alteraciones se harán de forma colaborativa, a través del monitoreo no solo de los órganos de educación, sino también de otras esferas, entidades de la organización civil e instituciones privadas (BRASIL, 2015).

El PNE también nació de forma colaborativa a través de discusiones y debates entre diversas instituciones de la sociedad civil. El plan es una iniciativa del gobierno brasileño para cumplir con las disposiciones de la Enmienda Constitucional nº 59 de 2009, que modificó el artículo 214 de la Constitución Federal de 1988 y exige la creación de un plan que busque: erradicar el analfabetismo, universalizar la asistencia escolar, mejorar la calidad de la enseñanza, proporcionar formación para el trabajo, promover las humanidades, la ciencia y la tecnología del país y establecer una meta para la aplicación de los recursos públicos a la educación como proporción del producto interno bruto (BRASIL, 2014). En este artículo discutiremos el Objetivo 4 del PNE, que busca:

universalizar el acceso a la educación básica y a la atención educativa especializada para la población de 4 a 17 años con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación, preferentemente en el sistema escolar regular, con la garantía de un sistema educativo inclusivo, aulas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o contratados (BRASIL, 2014).

El Objetivo 4 está compuesto por 19 estrategias que involucran a diversos organismos e iniciativas para garantizar un sistema educativo inclusivo y para ello es necesario analizar el proceso de implementación en los municipios, que es donde realmente se atiende a la población.

Para crear el PME de Río Claro, se realizaron investigaciones, debates y se buscó la participación de la sociedad a través de la I Conferencia de Adecuación al Plan Municipal de Educación, una exigencia del MEC para que los planes municipales se adecuaran a las 20 metas del plan nacional. La conferencia tuvo lugar en 2014 con la participación de 100 representantes de diversos segmentos de la sociedad. Después de realizar cinco reuniones más, fue posible publicar el PME de Río Claro en 2015, teniendo en cuenta las 20 metas del plan nacional (BRASIL, 2015).

El PME de Río Claro es un documento de 57 páginas compuesto por cartas de presentación del alcalde y del secretario de educación, una presentación del documento y de cómo fue construido. Después de la presentación del equipo técnico, el documento muestra las organizaciones e instituciones invitadas a debatir su construcción (BRASIL, 2015).

Órganos judiciales como la Procuraduría Municipal y la Contraloría General participaron en los debates para construir el PME. Escuelas públicas y concertadas, asociaciones vecinales, estudiantiles y religiosas, así como las iglesias católica y evangélica del municipio. Después de presentar informaciones históricas y administrativas sobre la composición del sistema educativo del municipio, el documento enumera los objetivos del PNE y las estrategias del municipio para alcanzarlos.

Metodología

El objetivo de este artículo es identificar la adhesión del plan municipal de educación del municipio de Rio Claro, RJ, al plan nacional de educación, en particular al Objetivo 4, que trata de la inclusión de la población con discapacidad entre 4 y 17 años.

Para alcanzar este objetivo, realizamos en primer lugar un estudio bibliográfico para aproximarnos al tema. Este tipo de investigación también se utiliza para encontrar soluciones a problemas, en un conjunto ordenado de procedimientos (LIMA; MOTO, 2007). Inicialmente, buscamos legislación sobre el PNE y el PME.

A nivel nacional, la búsqueda arrojó una respuesta rápida, ya que las leyes federales están ampliamente divulgadas en el sitio web de la Casa Civil del Gobierno Federal. La misma simplicidad no se encontró en la búsqueda del PME de Río Claro.

No hay mención del documento en el sitio web del ayuntamiento y el campo de búsqueda con los descriptores "PME" o "Plan Municipal de Educación" no arrojó ningún resultado. Sin embargo, encontramos el documento fácilmente en el Portal de Transparencia del ayuntamiento cuando buscamos el descriptor "Plan Municipal de Educación".

Tras recopilar los documentos, se realizó un análisis documental comparativo sobre su conformidad con el Objetivo 4. Este tipo de análisis nos pareció el modelo más adecuado porque es capaz de comparar dos documentos buscando diferencias, similitudes, analogías y contrastes.

A continuación se exponen los resultados de cómo el municipio recontextualizó una norma nacional en función de sus necesidades y capacidades de aplicación.

Discusión de los resultados

Para hacer una comparación entre las estrategias del PNE y lo que fue aprobado en el PME del municipio de Río Claro, nos pareció que el mejor modelo era reflejar los dos documentos, lo que demostramos en las tablas a continuación. El PNE, como discutimos en la Introducción de este artículo, tiene 19 estrategias para alcanzar el objetivo de la Meta 4. El PME de Río Claro, en cambio, tiene 31 estrategias para alcanzar los objetivos del Objetivo 4.

Cuadro 2 - Objetivos del Objetivo 4 del Plan Nacional de Educación

Acceso universal a la educación básica y a la atención educativa especializada para la población de 4 a 17 años con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación, preferentemente en el sistema escolar regular, con la garantía de un sistema educativo inclusivo, aulas de recursos multifuncionales, aulas, escuelas o servicios especializados, públicos o concertados.

Fuente: Brasil, 2014.

En el PME de Río Claro (BRASIL, 2015), en la página 33, se repite el texto del PNE, pero existe el compromiso de lograr esta universalización en el plazo de 3 años desde la entrada en vigor del plan. Este plazo está en consonancia con la estrategia 4.2 del PNE. Por tanto, el ayuntamiento se ha limitado a incorporarlo en el epígrafe del objetivo municipal.

Cuadro 3 - Estrategia 4.3 del PNE

A lo largo de este PNE, crear aulas de recursos multifuncionales y fomentar la formación continua de los docentes para brindar atención educativa especializada en escuelas urbanas, rurales, indígenas e quilombolas

Fuente: Brasil, 2014.

Además de la matrícula, la estrategia 4.3 del PNE esboza la creación de aulas multifuncionales y programas de formación continua para que los profesores ofrezcan atención especializada. El PME de Rio Claro se compromete, en la página 35, a garantizar la asistencia prioritaria, invertir en formación continua y garantizar el desarrollo de propuestas pedagógicas para apoyar a las familias de los alumnos con discapacidad (BRASIL, 2015).

Cuadro 04 - Estrategia 4.4 del PNE

Garantizar la atención educativa especializada en aulas de recursos multifuncionales, aulas, escuelas o servicios especializados, públicos o concertados, de forma complementaria y suplementaria, a todos los alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación, matriculados en la red pública de enseñanza básica, de acuerdo con la necesidad identificada mediante evaluación, oída la familia y el alumno

Fuente: Brasil, 2014.

En relación con esta estrategia de aulas multifuncionales, el municipio se compromete a garantizar la asistencia prioritaria de los alumnos con discapacidad y ampliar el apoyo en las aulas de recursos (BRASIL, 2015). Por lo tanto, se supone que ya existen aulas de recursos en el municipio porque el documento habla de ampliación (BRASIL, 2015).

Cuadro 05 - Estrategia 4.5 del PNE

Fomentar la creación de centros multidisciplinarios de apoyo, investigación y asesoría, articulados con instituciones académicas e integrados por profesionales de las áreas de salud, asistencia social, pedagogía y psicología, para apoyar el trabajo de los docentes de educación básica con alumnos con discapacidad,

trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotació

Fuente: Brasil, 2014.

El municipio se compromete, en su PME, página 34, a establecer alianzas con otros órganos públicos y privados para la atención prioritaria de los alumnos con discapacidad a través de un equipo multiprofesional formado por pedagogos, psicopedagogos, monitores de talleres de danza, fisioterapeutas, neurólogos y otras especialidades necesarias para el seguimiento de los alumnos con discapacidad(BRASIL, 2015).

Cuadro 06 - Estrategia 4.6 del PNE

Mantener y ampliar los programas complementarios que promuevan la accesibilidad en las instituciones públicas, para garantizar el acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad a través de la adecuación arquitectónica, la dotación de transporte accesible y la disponibilidad de materiales didácticos y recursos tecnológicos de apoyo, asegurando además que los alumnos con altas capacidades o superdotación sean identificados en el contexto escolar en todas las etapas, niveles y modalidades de enseñanza

Fuente: Brasil, 2014.

Para alcanzar este objetivo, el PME de Rio Claro menciona, en su estrategia 4.2, la necesidad de definir una política educativa

que garantice no solo la accesibilidad física, sino también la accesibilidad comunicativa en todas las escuelas de la red municipal, de acuerdo con las normas de la ABNT. En su estrategia 4.21, el municipio también se compromete a adaptar los edificios municipales para acoger a alumnos con discapacidad (BRASIL, 2015). Por lo tanto, la ciudad reconoce que no solo son necesarios cambios actitudinales, sino también arquitectónicos.

Cuadro 07 - Estrategia 4.7 del PNE

Garantizar la prestación de la enseñanza bilingüe, en Lengua Brasileña de Señas - LIBRAS como primera lengua y en la modalidad escrita de la lengua portuguesa como segunda lengua, para los alumnos sordos y hipoacúsicos de 0 (cero) a 17 (diecisiete) años, en escuelas y clases bilingües y en escuelas inclusivas, en los términos del art. 22 del Decreto 5.626, de 22 de diciembre de 2005, y de los artículos 24 y 30 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como la adopción del sistema de lectura Braille para ciegos y sordociegos.

Fuente: Brasil, 2014.

Para lograr esta educación bilingüe exigida por el PNE, el municipio de Río Claro detalla, en cinco estrategias (4.5, 4.6, 4.7, 4.8 y 4.9), la intención de difundir la enseñanza de Libras no sólo en la comunidad escolar, sino también involucrando a los miembros de la familia y garantizando un intérprete de Libras junto al maestro de primaria (BRASIL, 2015).

Cuadro 08 - Estrategia 4.8 del PNE

Garantizar la provisión de una educación inclusiva, prohibiendo la exclusión de la educación ordinaria por motivos de discapacidad y promoviendo la articulación pedagógica entre la educación ordinaria y la atención educativa especializada.

Fuente: Brasil, 2014.

Esta garantía está incluida en la primera estrategia del PME de Río Claro y tiene como objetivo garantizar la matrícula de todos los estudiantes, siendo las redes públicas y privadas responsables de adaptarse para recibir a todos los estudiantes con discapacidad (BRASIL, 2015).

Cuadro 09 - Estrategia 4.9 del PNE

Reforzar el seguimiento y control del acceso a la escuela y a la atención educativa especializada, así como la permanencia y el desarrollo escolar de los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación beneficiarios de programas de transferencias monetarias, junto con la lucha contra las situaciones de discriminación, prejuicios y violencia, con el fin de establecer las condiciones adecuadas para el éxito educativo, en colaboración con las familias y los organismos públicos de asistencia social, salud y protección de la infancia, la adolescencia y la juventud.

Fuente: Brasil, 2014.

Para lograr este objetivo, el PME de Río Claro propone trabajar en varios frentes para garantizar que la inclusión tenga lugar, desde programas de cualificación profesional, apoyo psicológico a las familias, mapeo de discapacidades, inversión en materiales didácticos inclusivos, es decir, crear diversas estrategias para apoyar a los estudiantes y sus familias (BRASIL, 2015).

Cuadro 10 - Estrategia 4.10 del PNE

Promover la investigación orientada al desarrollo de metodologías, materiales didácticos, equipamientos y recursos tecnológicos de apoyo, con el fin de favorecerla enseñanza y el aprendizaje, así como las condiciones de accesibilidad de los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación.

Fuente: Brasil, 2014.

Como comentamos en la sección anterior, según su PME, el municipio se esfuerza por actuar en varios frentes para incluir a los alumnos con discapacidad. El documento también menciona la implementación de un programa para ayudar a los estudiantes con altas capacidades artísticas, intelectuales o psicomotoras (BRASIL, 2015).

Cuadro 11 - Estrategia 4.11 del PNE

Promover el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que apoyen la formulación de políticas públicas intersectoriales que atiendan las especificidades educativas de los alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación que requieren medidas de atención especializada.

Fuente: Brasil, 2014

Con respecto a la investigación, la estrategia 4.17 compromete al municipio a establecer asociaciones con instituciones de investigación especializadas para la evaluación, el diagnóstico y el seguimiento de los alumnos con síndromes raros y los que buscan diagnóstico (BRASIL, 2015).

Cuadro 12 - Estrategia 4.12 del PNE

Promover la coordinación intersectorial entre los organismos y políticas públicas desalud, asistencia social y derechos humanos, en alianza con las familias, con el objetivo de desarrollar modelos de atención orientados a la continuidad de la asistencia escolar, en la educación de jóvenes y adultos, de las personas condiscapacidad y trastornos globales del desarrollo que superen la edad de escolaridad obligatoria, a fin de garantizar una atención integral a lo largo de su vida.

Fuente: Brasil, 2014.

El PME no menciona la atención integral a lo largo de la vida. Sin embargo, el documento propone asociaciones con otras instituciones para proporcionar formación profesional a las personas con discapacidad y establecer asociaciones con empresas para colocar a estas personas en el mercado laboral (BRASIL, 2015). Por lo tanto, entendemos que el municipio contempla la atención integral a lo largo de la vida con esta propuesta.

Cuadro 13 - Estrategia 4.13 del PNE

Apoyar la ampliación de los equipos de profesionales de la educación para atender las demandas del proceso de escolarización de alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación, garantizando la oferta de profesores de atención educativa especializada, profesionales de apoyo auxiliares, traductores e intérpretes de Libras, intérpretes-guías para sordociegos, profesores de Libras, prioritariamente sordos, y profesores bilingües.

Fuente: Brasil, 2014.

Para atender a esta demanda, Río Claro se compromete a garantizar la presencia de un intérprete de Libras en todas las aulas donde haya un alumno con discapacidad y a ampliar el seguimiento de los alumnos superdotados a ambos turnos (BRASIL, 2015).

Cuadro 14 - Estrategia 4.14 del PNE

Definir, en el segundo año de vigencia de este PNE, indicadores de calidad y una política de evaluación y supervisión del funcionamiento de las instituciones públicas y privadas que atienden a estudiantes con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación.

Fuente: Brasil, 2014.

En el PME no se hace ninguna mención al respecto. El municipio solo se compromete a supervisar el uso de recursos presupuestarios específicos para centros de referencia y salas multifuncionales. En esta supervisión deben participar los consejos comunitarios y las organizaciones civiles (BRASIL, 2015).

Cuadro 15 - Estrategia 4.15 del PNE

Promover, por iniciativa del Ministerio de Educación, la recogida de información detallada sobre el perfil de las personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación entre los 0 (cero) y los 17 (diecisiete) años de edad a partir de los organismos competentes en materia de investigación, demografía y estadística.

Fuente: Brasil, 2014.

Esta estrategia del PNE se incluye en la estrategia 4.29 del PME de Río Claro, que señala la necesidad de realizar una encuesta y un mapeo de las discapacidades para mantener datos estadísticos sobre la oferta y la demanda de atención especializada (BRASIL, 2015).

Cuadro 16 - Estrategia 4.16 del PNE

Incentivar la inclusión de referencias teóricas, teorías de aprendizaje y procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la atención educativa a alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación en los cursos de grado y otros cursos de formación de profesionales de la educación, incluso en el nivel de posgrado, teniendo en cuenta lo dispuesto en el caput del art.207 de la Constitución Federal.

Fuente: Brasil, 2014.

No hay ninguna mención a este tema en el PME. Sin embargo, en la estrategia 4.3, hay un compromiso de asesorar proyectos pedagógicos sobre la inclusión de la Educación Especial en el contexto de la educación inclusiva, garantizando que los estudiantes con discapacidad sean atendidos (BRASIL, 2015).

Cuadro 17 - Estrategia 4.17 del PNE

Promover alianzas con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro, de acuerdo con los poderes públicos, con el fin de ampliar las condiciones de apoyo a la atención escolar integral de las personas con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación escolarizadas en centros públicos.

Fuente: Brasil, 2014.

El PME no menciona las asociaciones con instituciones confesionales o filantrópicas.

Cuadro 18 - Estrategia 4.18 del PNE

Promover asociaciones con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro, de acuerdo con los poderes públicos, con vistas a ampliar la oferta de formación continua y la producción de materiales didácticos accesibles, así como los servicios de accesibilidad necesarios para el pleno acceso, participación y aprendizaje de los alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación matriculados en el sistema escolar público.

Fuente: Brasil, 2014.

En el PME no se menciona la colaboración con instituciones confesionales o filantrópicas. Pero la estrategia 4.27 garantiza la producción de material didáctico accesible para atender a las necesidades específicas de los alumnos. Y en otras estrategias detalladas anteriormente, el municipio se compromete a aumentar el acceso de los alumnos con discapacidad promoviendo la accesibilidad física y comunicacional (BRASIL, 2015). Así que el punto está cubierto, pero no en el modelo defendido por el PNE.

Cuadro 19 - Estrategia 4.19 del PNE

Promover asociaciones con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro, de acuerdo con los poderes públicos, para favorecer la participación de las familias y de la sociedad en la construcción del sistema educativo inclusivo

Fuente: Brasil, 2014.

Como discutimos en las secciones anteriores, consideramos que esta estrategia está incluida en el PME de Río Claro, pero no en las asociaciones con instituciones confesionales o filantrópicas.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este artículo fue comparar las estrategias adoptadas por el municipio de Río Claro, en el estado de Río de Janeiro, para alcanzar los objetivos establecidos en la Meta 4 del Plan Nacional de Educación (Ley 13.005/2014). Este objetivo pretende universalizar el acceso de los alumnos con discapacidad a los sistemas educativos y garantizar que estos sistemas sean inclusivos, con capacidad para acoger a alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades o superdotación (BRASIL, 2014).

En nuestra investigación analizamos el PME del municipio de Río Claro y según el documento, después de seis eventos de debate con diversos sectores de la comunidad, el plan fue aprobado en 2015, mediante la Ley Municipal N° 792 del 29 de junio.

Realizamos un análisis comparativo y encontramos que las 31 estrategias adoptadas por el municipio en su PME cumplen con el Objetivo 4 del PNE, que se divide en 19 estrategias. No encontramos adhesión solamente en las alianzas con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas, pero los objetivos de estas alianzas están contemplados en el PME, por lo que consideramos que el municipio ha cumplido con el Plan Nacional de Educación en la construcción de su documento.

Sin embargo, la atención a los alumnos con discapacidad, las asociaciones, la mejora de las infraestructuras, la dotación de

profesores intérpretes y otras exigencias que requiere la educación inclusiva sólo podrán verificarse cuando se apliquen las políticas.

En consecuencia, nuevas investigaciones podrían analizar aspectos de la implementación del Plan Municipal de Educación de Río Claro, a partir de esta verificación de adhesión al PNE. Esta investigación podría basarse en los procesos de evaluación establecidos en la Estrategia 4.14 del PNE, que orienta las políticas de evaluación y supervisión del funcionamiento de las instituciones públicas y privadas que atienden a alumnos con discapacidad. Según nuestra investigación, esta estrategia no está incluida en el PME de Río Claro.

La construcción del documento, el debate y la participación de la sociedad son atestados por esta investigación, y estudios posteriores podrán visualizar si la planificación superó los campos teóricos y llegó a la práctica y a la vida cotidiana de los alumnos con discapacidad que necesitan de una educación física y comunicacional inclusiva.

Referencias

BRASIL. Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y dicta otras disposiciones. Brasíla, DF, 25 de junio de 2014. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Consultado el: 18 de junio de 2022.

BRASIL (Municipio). Ley nº 792, de 29 de junio de 2015. Aprueba el Plan Municipal de Educación de Río Claro - RJ y dicta otras disposiciones. Ley. Río Claro, RJ, 29 de junio de 2015. Disponible en: ht

tp://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Rio_Claro5.pdf. Consultado el: 18 de junio de 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimientos metodológicos en la construcción del conocimiento científico: investigación bibliográfica**. Revista *katálysis*, v. 10, p.37-45, 2007.

IBGE. **Municipio de Río Claro**. 2022. Disponible en: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-claro/panorama>. Consultado el: 18 de junio de 2022.

MPRJ. **Planes Municipales de Educación**. 2022. Disponible en: <http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-municipais-de-educacao>. Fecha de consulta: 18 de junio de 2022.

VERGER, Antoni. Política educativa global: conceptos clave y marcos teóricos. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.001>.

EDUCACIÓN INTEGRAL, EL PNE Y PERSPECTIVAS INTERNACIONALES

Danilo de Melo Souza
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

1 Introducción

El tema de la educación integral en Brasil ha ganado relevancia en la última década debido a las demandas sociales por una educación de calidad y al nuevo marco legal, especialmente después de la promulgación de los Planes Nacionales de Educación, en las respectivas leyes nº 10.172/2001 y nº 13.005/2014. La ampliación de la jornada escolar en los diversos sistemas educativos estaduais y municipales ha producido soluciones, experiencias exitosas y señalado los límites de la universalización de la propuesta. Más que proporcionar más tiempo en la escuela a los alumnos de educación básica, la jornada completa debe promover la formación integral del alumno; como instrumento para promover su desarrollo en todos los aspectos de la vida social, política y económica. En sociedades profundamente desiguales, la educación de tiempo completo puede centralizar el esfuerzo para reducir el ciclo de desigualdades sociales y educativas.

Según Souza (2023), la lucha contra las desigualdades ha influido en el debate sobre la extensión de la jornada escolar en la enseñanza básica. MONLEVADE (2012), al discutir la financiación de la educación en Brasil, afirma que hasta el inicio de la década de 1920, la oferta de educación en Brasil era efectivamente integral. La apertura de nuevas plazas en las escuelas públicas brasileñas a partir de entonces estuvo marcada por la reducción de la jornada escolar, la precariedad de la infraestructura y la escasa formación de los profesores, entre otros problemas.

En los Manifiestos de los Pioneros de la Educación de 1932 y de los Educadores de 1959 y en los estudios de Anísio TEIXEIRA (1956), la cuestión de la educación integral a tiempo completo ganó destaque, pero fue descuidada durante el período de la dictadura militar (1964/1985). Reforzando la tesis de que la organización patrimonialista del Estado brasileño (FAORO, 2021) tiene entre sus características la discontinuidad de las políticas públicas y, en muchos casos, el retroceso y la precariedad de la acción gubernamental.

Con la redemocratización del país, las ideas de Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro dieron cuerpo a proyectos de ampliación de la jornada escolar, tema que se fortaleció a comienzos de la década de 2000 y se priorizó en el Plan Nacional de Educación de 2014. En los últimos años también ha aumentado la colaboración internacional para abordar los problemas de educación de niños y jóvenes, lo que ha permitido realizar estudios comparativos sobre las políticas educativas en Occidente.

Los temas relacionados con la problemática de la educación integral se presentan como oportunidades para el debate sobre la normatización de la política, la reflexión sobre el currículo y las prácticas pedagógicas, la financiación y la sostenibilidad, así como la mejora efectiva del rendimiento escolar de los alumnos. Se trata de un tema que figura en el orden del día de los debates nacionales e internacionales.

La emergencia de la economía del conocimiento en el contexto de una transformación digital radical y las nuevas posibilidades de la biotecnología y la inteligencia artificial están sacudiendo el mundo de los sistemas educativos, cada vez más presionados por la feroz competencia y el rediseño del mercado laboral. La escuela es el centro de atención, desde una perspectiva instrumental y emancipadora al mismo tiempo (FREIRE, 2019 y 2020). La formación integral de los alumnos para un mundo en constante y rápida transformación impone nuevas tareas a gobiernos, universidades y educadores; en una compleja escalada de nuevos desafíos y continuas reformulaciones de los fundamentos, estructuras y funcionamiento de las escuelas.

La educación brasileña, al igual que otras políticas públicas, recibe la influencia de organismos multilaterales y de diversos gobiernos e instituciones, especialmente desde que eventos mundiales como la Conferencia de Jotiem, en Tailandia, en 1990, que aprobó el Plan de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los países signatarios; y otros como la CONFITEA, conferencia de la UNESCO que reúne a ministerios y sociedad civil para promover el diálogo político sobre el aprendizaje, también ejercen una fuerte influencia sobre los responsables de las políticas públicas en Brasil.

En el contexto actual, el país retoma el diálogo con las diversas naciones sobre la necesidad de garantizar el derecho a la educación para todos los ciudadanos y se suma a los esfuerzos internacionales para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad con equidad. En este escenario, se han ampliado las diversas formas de cooperación y asistencia entre Brasil y los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El estudio de las agendas de reforma y modernización de los sistemas educativos de todo el mundo puede arrojar luz sobre sus posibles repercusiones en Brasil, de modo que en el caso de las

políticas de educación a tiempo completo, se trata de un tema considerado estratégico por los diversos entes federales, por lo que es importante para los estudiosos de las políticas públicas en Brasil.

El estudio comparativo entre los entes federados nacionales y el panorama internacional

Comprender las políticas de educación integral en Brasil y en Europa, estableciendo una lectura contemporánea de las tendencias, posibilidades y desafíos es el tema central del proyecto de estudio de doctorado del Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) de la Universidad Federal Fluminense (UFF). Además de establecer un estudio comparativo y, al mismo tiempo, reflexionar sobre los dispositivos educativos de las diversas regiones brasileñas, representadas por los estados de la federación nacional y las capitales de los estados que más han avanzado hacia las principales metas educativas.

Se trata de experiencias que necesitan ser conocidas, discutidas y sistematizadas a partir de las metas de extensión de la jornada escolar (meta 6); mejora de la calidad de la educación (meta 7) y financiación (meta 20) para que puedan identificarse avances, retrocesos y desafíos. En el caso de Brasil en particular, las exigencias cualitativas también requieren una gestión con foco en la financiación del sistema educativo y en su sostenibilidad, y se debe buscar inspiración en diversas experiencias que puedan contribuir a la formulación de políticas más eficaces para promover el derecho a una educación de calidad.

En 2022, la ampliación de la jornada escolar a tiempo completo, definida en la meta 6 del Plan Nacional de Educación, atendió al 1,2% de los alumnos, mientras que el Plan Nacional de Educación proyectaba una meta del 25%. Las tasas de aprobados en los últimos cursos de primaria y en secundaria fueron del 88,1% y del 83,4%, con altas tasas de fracaso escolar que contribuyen a que se

siga produciendo una distorsión de los cursos, que afecta al 26,2%³ de los alumnos de secundaria.

Los efectos de este sistema excluyente e improductivo tienen repercusiones dramáticas en la competencia de los estudiantes, de modo que en la escuela primaria, en 2021, sólo el 51% de los estudiantes tenían un aprendizaje adecuado en lengua y el 37% en matemáticas. En la enseñanza media, la competencia medida es más crítica, con 31% en portugués y sólo 4% en matemáticas. Souza (2023) considera que:

A pesar de los grandes esfuerzos de la última década con la creación de FUNDEB⁴, la Ley Piso⁵ y el crecimiento exponencial de las inversiones del Ministerio de Educación entre 2004 y 2014⁶, el porcentaje de graduados y la calidad de la enseñanza crecieron más lentamente, consolidando procesos de exclusión en el sistema escolar.

Se pueden destacar otros elementos sintomáticos de la actual situación educativa del país. La media nacional de años de escolarización del 25% más rico era de 13,6 años, mientras que el 25% más pobre tenía una media de 10,2 años de escolarización. La tasa de alfabetización de la población blanca era del 96,4%, frente al 91,4% de la población negra. En el estado de Santa Catarina, el 97,7% de la población mayor de 15 años estaba

³ Censo escolar MEC/INEP.

⁴ Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación.

⁵ Piso Nacional de Enseñanza. Ley 11.738 de 2008.

⁶ El presupuesto del Ministerio de Educación pasó de 24,5 mil millones de reales en 2004 a 94,2 mil millones en 2014. Boletín Legislativo del Senado número 26/2015.

alfabetizada en 2019, mientras que en Alagoas este porcentaje era del 82,9%.

Entre los numerosos obstáculos presentados, la financiación de la educación ha sido uno de los más impactantes. Incluso con la aprobación de la Enmienda Calmon⁷, el problema de la financiación insuficiente de la educación ha persistido hasta nuestros días. Cambios más significativos comenzaron en 1988, con la reanudación de la vinculación de recursos a la educación y las subvinculaciones en 1997, con la Enmienda FUNDEF, y en 2007, con la creación de FUNDEB (p.32).

A pesar de que el país ha aumentado su inversión en educación en las últimas décadas, la brecha per cápita con otros países de la OCDE sigue siendo un reto a abordar. Sin embargo, la cuestión de la educación no depende exclusivamente de los aportes financieros, sino también del currículo, de la formación de los profesores, de la organización del trabajo pedagógico y del compromiso con la calidad.

El Plan Nacional de Educación prevé la construcción del Sistema Nacional de Educación, por lo que es necesario comprender las tendencias y modalidades de la educación y la ampliación de la jornada escolar, al mismo tiempo que se compara lo que ocurre en los diversos países que mantienen relaciones diplomáticas, comerciales y culturales con Brasil.

Cómo se organizan algunos de los principales sistemas educativos en los países de la OCDE? ¿Qué reflexiones y tendencias

⁷ Enmienda Constitucional número 24/1983. Garantizó la aplicación del 13% del presupuesto federal y del 25% de los estados y municipios a la educación.

se presentan ante los desafíos políticos, económicos y sociales que enfrentan las naciones europeas? ¿Cómo llegan estas reflexiones a Brasil? ¿Cómo comparar los esfuerzos y estrategias de la OCDE con lo que se está haciendo en las capitales brasileñas que más han avanzado en políticas integradas de educación integral? Estas y otras preguntas son importantes para el programa de estudios que queremos desarrollar en este proyecto.

Los objetivos del PNE en los estados y capitales destacados en las cinco regiones brasileñas

El Plan Nacional de Educación (PNE) tiene 20 metas y 254 directrices estratégicas, de las cuales, para este estudio, nos gustaría destacar 3 metas que son desafiantes en el contexto de las acciones políticas del gobierno. La Tabla 1 muestra las 3 metas mencionadas y 3 de las directrices destacadas en este artículo.

Tabla 1: Metas del Plan Nacional de Educación.

Meta	Estrategia
6. Ofrecer educación de tiempo completo en por lo menos 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas, para atender por lo menos 25% (veinticinco por ciento) de los alumnos de educación básica.	6.1. promover, con el apoyo del Gobierno Federal, la prestación de la educación básica pública de tiempo completo, a través de actividades pedagógicas y multidisciplinares de apoyo, incluyendo la cultura deportiva, para que el tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela, o bajo su responsabilidad, sea igual o superior a siete horas diarias durante todo el año escolar, con la ampliación progresiva de las horas de los profesores en una sola escuela;

<p>7. Promover la calidad de la educación básica en todas las etapas, con la mejora del flujo escolar y el aprendizaje para alcanzar los siguientes promedios nacionales para el IDEB.</p>	<p>7.2. garantizar que: b) en el último año de este PNE, todos los alumnos de primaria y secundaria hayan alcanzado un nivel de aprendizaje suficiente en relación con los derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo de su año de estudio, y el ochenta por ciento, como mínimo, el nivel deseable</p>
<p>20. Aumentar la inversión pública en educación pública para que alcance por lo menos el 7% (siete por ciento) del Producto Interno Bruto (PIB) del país al 5º (quinto) año de entrada en vigor de esta ley, y por lo menos el equivalente al 10% (diez por ciento) del PIB al final de la década.</p>	<p>20.5. desarrollar, a través del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), estudios y seguimientos periódicos de las inversiones y costes por alumno en la enseñanza pública básica y superior, en todas sus etapas y modalidades;</p>

Fuente: PME- Ley 13.005/2014

Para entender lo que ocurre en las diversas regiones brasileñas, seleccionamos las cinco capitales de estado (una por cada región) con resultados sobresalientes en matrícula en educación integral, calidad de la educación e inversión por alumno; y también los cinco estados (uno por cada región) que también se destacan. Comenzando por las capitales, la Tabla 2 muestra lo siguiente:

Tabla 2: Capitales brasileñas destacadas por región y en el cumplimiento de las metas 6, 7 y 20 del Plan Nacional de Educación - PNE.

Capital	Meta 6 ⁸ Matriculación completa (red municipal)	Meta 7 ⁹		Meta 20
		IDEB - SI	Ranking	Inversión en estudiantes de PE - 2023
Teresina	18,7%	6,3	1º	R\$ 8.728,26
Palmas	41,8%	6,1	2º	R\$ 12.653,87
Curitiba	34,0%	6,0	3º	R\$ 17.301,84
Goiânia	13,5%	5,9	5º	R\$ 16.150,92
Belo Horizonte	45,3%	5,8	6º	R\$ 16.952,68

Fuente: Censo de Educación Básica/INEP. SIOPE MEC/FNDE.

La Tabla 2 destaca la ciudad de Teresina, capital del estado de Piauí, principalmente debido a su desempeño en las últimas evaluaciones del SAEB, con un IDEB de 6,3 en los primeros grados de la enseñanza primaria y la menor inversión por alumno/año de las cinco capitales analizadas. Palmas, la capital del estado de Tocantins, destaca por su segunda puntuación más baja en el IDEB y el segundo mayor porcentaje de alumnos matriculados a tiempo completo y con la segunda menor inversión per cápita.

Las capitales del Sur, Curitiba; del Centro Oeste, Goiânia; y del Sudeste, Belo Horizonte, ocupan los puestos 3º, 5º y 6º en el ranking nacional del IDEB entre las capitales, destacando Curitiba con un 34% de matriculados a tiempo completo y Belo Horizonte con el mayor porcentaje de matriculados a tiempo completo (45,3%) entre las cinco capitales listadas. En términos de inversión por alumno, estas capitales invierten casi el doble que la capital de Piauí.

⁸ Datos consolidados para 2023.

⁹ Calificaciones iniciales del IDEB em 2021.

Goiânia, capital del estado de Goiás, ocupa el 5º lugar en el IDEB para los grados iniciales y, a pesar de invertir el doble per cápita que Teresina, tiene la menor cobertura de matrículas a tiempo completo. La Tabla 3 muestra los estados de Paraná, Goiás y Tocantins, cuyas capitales también se describen en la tabla anterior, como destacados en el cumplimiento de las metas 6, 7 y 20 del PNE.

Tabla 3: Estados brasileños destacados por región y en el Plan Nacional de Educación cumplimiento de los objetivos 6, 7 y 20

Estado	Meta 6	Meta 7		Meta 20
	Matrícula completa en educación básica (total red pública)	IDEB EM ¹⁰	Clasificación nacional	Inversión en estudiantes de EM - 2023 ¹¹
Paraná	16,3%	4,6	1º	R\$ 13.102,21
Goiás	16,6%	4,5	2º	R\$ 11.320,88
Espírito Santo	13,1%	4,4	3º	R\$ 14.107,94
Pernambuco	20,5%	4,4	4º	R\$ 10.955,92
Tocantins	26,3%	4,1	8º	R\$ 16.529,79

Fuente: Censo de Educación Básica/ INEP. SIOPE MEC/FNDE.

Como se observa en la Tabla 3, el estado de Paraná tiene el mejor resultado del IDEB, la 3ª mayor inversión por alumno entre los cinco estados listados y el 2º menor porcentaje de alumnos de la red

¹⁰ Red estatal 2021

¹¹ Red estatal 2023

pública matriculados a tiempo completo. Goiás, con la segunda menor inversión per cápita, tiene el 3º mayor porcentaje de alumnos matriculados en la escuela pública a tiempo completo y el 2º lugar en la clasificación del IDEB para la enseñanza media.

Pernambuco, el estado con la menor inversión per cápita en enseñanza media, ocupa el 2º lugar con el mayor porcentaje de matriculados en escuelas públicas de jornada completa y el 4º lugar en el ranking del IDEB de escuelas estatales. Espírito Santo, con la menor matrícula en jornada completa entre los cinco estados por región, tiene la segunda mayor inversión per cápita por alumno en enseñanza media y ocupa el 3º lugar en el IDEB.

Por fin, el estado de Tocantins, con la mayor inversión por alumno entre los cinco estados mencionados, tiene el mayor porcentaje de matrículas a tiempo completo en la enseñanza básica y está en la clasificación general de los estados y ocupa el 8º lugar en la clasificación general de los estados en términos de desempeño en el IDEB para la enseñanza media.

Una primera evaluación de los datos mostrados en las tablas 2 y 3 muestra que las capitales tienen un mayor porcentaje de matrículas que las escuelas públicas de los estados, lo que indica que hay una concentración de matrículas en las escuelas municipales con poca diferencia de desempeño en el IDEB, pero una brecha en relación a los montos invertidos por alumno/año en esas escuelas municipales.

Con relación a los cinco estados destacados, se puede afirmar que no existe una relación directa entre la inversión per cápita y el desempeño en el IDEB y, en lo que se refiere al total de la red pública (escuelas federales, estatales y municipales), sólo uno de los estados alcanzó la meta del 25% de alumnos matriculados en jornada completa.

Panorama internacional y consideraciones finales

El tema a estudiar implica una inmersión profunda en la realidad histórica que lo determina. Brasil, signatario de diversos pactos y tratados internacionales para la superación de la desigualdad educativa, y que ha formulado e implementado planes nacionales de educación en las últimas dos décadas, enfrenta desafíos cualitativos y cuantitativos en esta materia.

Las dimensiones continentales del país, la diversidad cultural, social y económica y su configuración como una federación con tres entidades (Unión, Estados y Distrito Federal y Municipios) establecieron, desde la Constitución de 1988, la necesidad de una colaboración efectiva entre los sistemas educativos para promover la educación básica obligatoria para todas las personas de 4 a 17 años.

Una de las políticas en curso en las últimas décadas ha sido incentivar a los alumnos a pasar más tiempo en la escuela con el fin de superar la tradición de escuelas de tiempo parcial con cuatro horas diarias de actividades, consideradas insuficientes para reducir la desigualdad educativa cuando se compara con el estándar mínimo de 5 a 6 horas de actividades en algunos países europeos, como señala Maurício (2014).

A su vez, autores como Fernandes (2019) abordan las influencias de la OCDE en el desarrollo de políticas para la educación básica en Brasil, específicamente en el aspecto de la calidad educativa referenciado por sistemas internacionales de evaluación como PISA¹² en el Plan Nacional de Educación, según lo expresado: Un estudio de la OCDE y el Banco Mundial sobre el impacto de PISA en relación con los países de renta media, como Brasil, llegó a la conclusión de que las recomendaciones de reforma de Pisa, la atención generada por los medios de comunicación y el impacto en

¹² PISA - Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes

la fijación de la agenda educativa no son tan grandes como en los países desarrollados. (FERNANDES. 2019, p.89).

Para alcanzar los objetivos de este estudio, pretendemos realizar una investigación exploratoria basada en los numerosos artículos disponibles sobre el tema de la ampliación de la jornada escolar a tiempo completo, conociendo las iniciativas a nivel nacional y comparándolas con estudios e informes internacionales. En un momento en que se producen grandes transformaciones en las esferas social, política y económica, discutir la permanencia de niños y jóvenes en escuelas de tiempo completo y en condiciones objetivas de enseñanza es una tarea necesaria en el ámbito académico, con repercusiones concretas en la vida de nuestras comunidades.

Los avances alcanzados en los estados y capitales brasileños presentados en este artículo han permitido hacer comparaciones con otros países en materia de calidad, inversión educativa y ampliación de la jornada escolar.

Referencias

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Senado Federal, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, 2002.

_____. **Lei 9.424/96**. Senado Federal, 2002.

_____. **Lei 10.172/01**. Senado Federal, 2001.

DOURADO, L. (1999). (Org.) **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder – A Formação do Patronato Político Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FERNANDES, Edson. **Política da OCDE para a educação básica: Das mesas de reuniões internacionais à carteira escolas**. Dissertação de Mestrado. FE/UnB, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo; Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose E. (org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

INEP/MEC. **Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada: Em Aberto**, v. 25, n.88. Brasília, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Ampliação da Jornada Escolar: Configurações Próprias para Diferentes Contextos**. INEP, Brasília, 2014.

MONLEVADE, João Antônio. **Como financiar a educação em jornada integral**. INEP, Brasília, 2012.

RAMOS, A. M. P. **O Financiamento da Educação Brasileira no Contexto das Mudanças Político-Econômicas Pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

SOUZA, Danilo de Melo, **Partidos Políticos no Poder e o Regime de Colaboração no Ensino Fundamental no Estado do Tocantins**. Dissertação de Mestrado. UNB. Brasília, 2004.

_____ **Educação Integral – Vivências no Tocantins.** São Paulo: Mens Editora. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a Crise Brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARIAS PARA COMBATIR LA DESINFORMACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS

Adriano Alves da Silva
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Introducción

La desinformación se ha convertido en un desafío crítico en las sociedades contemporáneas, que afecta todo, desde las decisiones individuales hasta la integridad de las instituciones democráticas. Autores como Castells (2009) y Habermas (1989) ya discutieron la dinámica del espacio público y cómo se manipula la información para dar forma a la percepción social. El contexto actual, caracterizado por la fragmentación de identidades, la pospandemia global y los avances tecnológicos exponenciales, ha exacerbado la difusión de información falsa, creando una necesidad urgente de comprender y combatir la desinformación de manera efectiva. Este estudio sintetiza tres perspectivas distintas sobre la desinformación, ofreciendo una visión holística e interdisciplinaria. Para ello nos basamos en tres artículos, son: 1) En busca del significado de la desinformación (Pinheiro y Brito, 2014); 2) ¿HECHO O FALSO? Un análisis de la desinformación ante la pandemia de Covid-19 en Brasil

(Galhardi, et al, ?) y 3) DESINFORMACIÓN Y CIRCULACIÓN DE "FAKE NEWS": distinciones, diagnóstico y reacción (Brizola y Bezerra, 2020).

Exploramos la diversidad de interpretaciones del concepto de desinformación, la relación entre noticias falsas y salud pública, y las estrategias de manipulación en los medios. Este enfoque integrado permite un análisis más sólido de las amenazas que la desinformación plantea a la sociedad y propone caminos para una respuesta más coordinada y eficaz.

Análisis integrado

El primer artículo fue publicado en la edición de diciembre de 2020 de la revista "DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação", y analiza diferentes perspectivas sobre el concepto de desinformación, destacando que no hay consenso y que las interpretaciones varían significativamente. Se exploran tres distinciones principales de desinformación: Ausencia de información: en este contexto, la desinformación se entiende como una condición de ignorancia o falta de información adecuada. Esta definición asocia la información errónea con una falta de cultura o alfabetización informativa, lo que resulta en una incapacidad para acceder y utilizar la información de manera efectiva. Esto suele estar relacionado con la marginación informativa y la falta de acceso a la información, lo que perpetúa estados de desinformación, en los que las personas reciben información parcial o incompleta. Información manipulada: La desinformación, aquí, se ve como el suministro intencional de información de bajo nivel cultural, con el objetivo de perpetuar la alienación y mantener el poder en manos de las élites. Este enfoque sugiere que la desinformación se utiliza como herramienta para manipular y controlar a la población, manteniéndola desinformada sobre temas importantes y, por lo tanto, más fácil de ser gobernada o influenciada negativamente. Engaño intencionado (desinformación): Esta perspectiva trata la desinformación como una acción deliberada para engañar e inducir

a error, diferenciando claramente entre desinformación y mera información incorrecta (desinformación). La desinformación, en este sentido, es una estrategia calculada, muchas veces utilizada en contextos políticos o estratégicos para influir en los oponentes o en la opinión pública, ocultando la verdad o distorsionando los hechos con el objetivo de obtener ventajas.

Cada una de estas interpretaciones muestra que la información errónea puede verse como una consecuencia no deseada de la falta de acceso a la información adecuada y como una manipulación intencional diseñada para engañar y controlar. La complejidad del término refleja la necesidad de una comprensión más profunda y diferenciada de cómo se presenta y percibe la información en diferentes contextos sociales y políticos.

La visión de la desinformación como ausencia de información apunta a problemas como la marginación informativa, donde ciertos grupos se ven privados del acceso a información esencial. Esto contribuye a la desigualdad social, ya que estas personas no cuentan con las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas o mejorar sus condiciones de vida. Se critica la falta de atención prestada a los aspectos negativos de la información en la literatura académica. El artículo sugiere que entender la desinformación simplemente como una falta de información es simplista e ignora la complejidad y el impacto que la desinformación puede tener en el empoderamiento individual y colectivo.

La manipulación de la información es vista como una herramienta de control social y alienación, utilizada por las élites para mantener el status quo y obstaculizar la movilización social para el cambio. Esto puede conducir a una sociedad menos informada y más pasiva, donde los temas críticos quedan oscurecidos por el entretenimiento y las distracciones. El artículo cuestiona la aceptación de que la desinformación se utiliza predominantemente para controlar a la población a través de información de baja calidad, sugiriendo que esto requiere una respuesta crítica y consciente tanto

de los ciudadanos como de los profesionales de la información para reconocer y combatir esta práctica.

La desinformación entendida como engaño intencionado es especialmente problemática en contextos geopolíticos y de seguridad, donde puede utilizarse para influir en decisiones y políticas importantes. Esto tiene implicaciones directas para la confianza pública, la integridad de las instituciones y la calidad de la gobernanza. El artículo reflexiona sobre la necesidad de distinguir claramente entre errores no intencionados (desinformación) y desinformación intencional (desinformación), ya que esta distinción impacta en la forma en que se debe gestionar y combatir la información. Reconocer la intención detrás de la información falsa es crucial para desarrollar estrategias de respuesta efectivas.

El segundo artículo, titulado "¿HECHO O FALSO? Un análisis de la desinformación sobre la pandemia de Covid-19 en Brasil", presenta una reflexión sobre las noticias falsas más difundidas en las redes sociales sobre el nuevo coronavirus (Sars-CoV-2) y cómo pueden dañar la salud pública.

El estudio, realizado a partir de las notificaciones recibidas por la aplicación brasileña "Eu Fiscalizo", muestra que WhatsApp es el principal canal para compartir noticias falsas, seguido de Instagram y Facebook. Se concluyó que la difusión de contenidos falsos relacionados con el Covid-19 contribuye al descrédito de la ciencia y de las instituciones de salud globales, y que la solución pasa por aumentar el nivel de información adecuada para la sociedad brasileña.

El artículo también presenta algunas noticias falsas que circularon durante la pandemia, reportadas por usuarios de la aplicación "Eu Fiscalizo" entre el 17 de marzo y el 10 de abril de 2020. El análisis de contenido de estas noticias falsas reveló que el 65% enseñaba métodos caseros para prevenir o curar Covid-19, el 20% criticó las medidas de distanciamiento social y el 15% negó la existencia de la pandemia.

El tercer artículo analizado, titulado: "Desinformación y circulación de 'fake news': distinciones, diagnóstico y reacción", aborda el fenómeno de la desinformación y la circulación de noticias falsas (fake news) en la red mundial. El estudio aborda la distinción entre noticias falsas y desinformación, así como la reacción necesaria para combatir estos fenómenos que afectan a la democracia y la salud pública.

El artículo comienza discutiendo la creciente preocupación por la circulación de información falsa y la necesidad de comprender mejor estos fenómenos. El autor destaca que la desinformación y la circulación de noticias falsas son fenómenos que, aunque presentes a lo largo de la historia de la humanidad, recientemente han sido vistos con preocupación por gobiernos, medios de comunicación y población en general.

El estudio presenta una primera distinción entre los conceptos de fake news y desinformación, a partir de un breve análisis de ambos fenómenos. La desinformación se define como un concepto antiguo que nació vinculado a proyectos militares de contrainformación y espionaje, pero que se extrapola a los medios de comunicación y a los aparatos privados y estatales. Las noticias falsas se definen como noticias falsas que circulan en la red mundial.

El artículo también destaca la importancia de combatir la difusión de información falsa, que puede poner en riesgo la salud pública, y refuerza la necesidad de brindar información precisa y basada en evidencia científica a la población brasileña.

A continuación, el estudio presenta como una posible forma de reaccionar ante estos problemas el desarrollo de habilidades como la evaluación crítica y el uso ético de la información, prácticas cubiertas por el concepto de alfabetización informacional crítica. Entendemos que dicha competencia prepara a las personas para analizar críticamente la información y les permite utilizarla para producir nuevos conocimientos de forma creativa y contextualizada.

Discusión

Los tres textos revisados revelan facetas complementarias de la desinformación. Galhardi et al. (2020) se centran en el impacto directo de las noticias falsas en la salud pública durante la pandemia de COVID-19, destacando la necesidad de educación pública y colaboración institucional para mitigar sus efectos. Por otro lado, Pinheiro y Brito (2020) exploran las complejidades conceptuales de la desinformación en la literatura de Ciencias de la Información, destacando las diversas interpretaciones y la falta de un consenso claro, lo que complica los esfuerzos por definir y combatir el fenómeno. Finalmente, Brisola y Bezerra (2020) abordan la manipulación de la información en los medios, indicando cómo las estructuras de poder e intereses influyen en la circulación de la información, a menudo distorsionada para servir a agendas específicas.

La convergencia de textos apunta a la naturaleza multifacética de la desinformación, que puede verse como síntoma y causa de disfunción social y política. La desinformación no sólo afecta la salud pública sino que también altera la participación democrática y la cohesión social. Comprender estas dinámicas es crucial para desarrollar estrategias efectivas que no solo combatan la desinformación en sus manifestaciones inmediatas sino que también aborden sus raíces estructurales y sistémicas. La promoción de la alfabetización informacional, como sugieren Brisola y Bezerra, emerge como un pilar fundamental en esta lucha, permitiendo a los individuos evaluar críticamente la información que reciben.

Conclusiones y recomendaciones

Este estudio reitera que la desinformación es un problema sistémico complejo que requiere una respuesta igualmente sofisticada. Se recomienda implementar políticas públicas que integren la educación informativa, la regulación de las plataformas

de medios y la promoción de un periodismo robusto y ético. Además, es vital que futuras investigaciones exploren la interacción entre la desinformación, la ideología y el poder para desarrollar modelos de intervención más eficaces. La colaboración internacional e interdisciplinaria será crucial para abordar la naturaleza transnacional de la desinformación y sus diversas manifestaciones en diferentes contextos culturales y políticos.

Referencias

- CASTELLS, M. (2009). **Communication Power**. Oxford University Press.
- HABERMAS, J. (1989). **The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society**. MIT Press.
- GALHARDI, C. P., FREIRE, N. P., MINAYO, M. C. S., & FAGUNDES, M. C. M. (2020). FATO OU FAKE? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**.
- PINHEIRO, M. M. K., & BRITO, V. de P. (2020). Em busca do significado da desinformação. **Revista de Ciência da Informação**.
- BRISOLA, A., & BEZERRA, A. C. (2020). Desinformação e circulação de "Fake News": distinções, diagnóstico e reação. **Revista de Estudos Mediáticos**.

EL USO DE JUEGOS VIRTUALES PARA EL ENTRENAMIENTO EN SITUACIONES DE CRISIS Y DESASTRES

Igor Arnaldo de Alencar Feitoza

Introdução

En el contexto de las respuestas efectivas a situaciones de crisis y desastres, la utilización de juegos virtuales para entrenamiento ha emergido como un enfoque notable. Estos juegos ofrecen una valiosa plataforma que posibilita simulaciones detalladas y realistas, abarcando desde terremotos hasta incendios, inundaciones y pandemias. Como observaron investigadores en el área (Deterding et al., 2011), esta tecnología permite que los participantes se involucren en desafíos que se asemejan estrechamente a la realidad, creando un ambiente de entrenamiento que no solo es inmersivo, sino altamente efectivo.

La flexibilidad de las simulaciones virtuales es impresionante, ya que permite adaptarlas para satisfacer las necesidades específicas de diferentes organizaciones, incorporando escenarios de desastre personalizados, variables geográficas e incluso condiciones climáticas. Como destacan Seaborn y Fels (2015), esta adaptabilidad

es crucial. para garantizar que la capacitación sea altamente relevante y aplicable a situaciones del mundo real.

Además de proporcionar simulaciones realistas, la incorporación de juegos virtuales como parte de la capacitación del equipo de respuesta a crisis y desastres también ofrece otros beneficios clave. Este enfoque permite a los profesionales involucrados experimentar escenarios de alta presión de forma controlada y segura, donde los errores son valiosas oportunidades de aprendizaje. La inmersión en entornos virtuales desafiantes prepara a estos equipos para tomar decisiones rápidas y precisas cuando la situación lo exige, minimizando los riesgos y maximizando la efectividad.

La flexibilidad es una de las características más llamativas de estas simulaciones virtuales. Como mencionan Seaborn y Fels (2015), la adaptabilidad de las simulaciones virtuales es vital, ya que permite a las organizaciones personalizar escenarios de capacitación para satisfacer las necesidades específicas de sus equipos. Esto incluye la consideración de variables geográficas, condiciones climáticas e incluso las particularidades de las áreas de actividad de los equipos.

Otro punto crucial es la posibilidad de repetir y mejorar la oferta de los juegos virtuales. A diferencia del entrenamiento tradicional, donde la experiencia se limita a un número finito de repeticiones, las simulaciones virtuales se pueden jugar repetidamente, lo que permite a los equipos practicar hasta alcanzar un nivel de dominio. Esta repetición es fundamental para fortalecer las habilidades y la confianza de los equipos de respuesta, garantizando que estén completamente preparados para situaciones reales.

Los juegos virtuales también promueven la colaboración y la comunicación efectiva entre los miembros del equipo, aspectos vitales en situaciones de alta presión. Como han destacado los expertos en capacitación en respuesta a emergencias, este énfasis en la comunicación es crucial, ya que la claridad de los mensajes y la

coordinación son vitales para enfrentar las crisis (Brathwaite y Schreiber, 2009).

Luego se señala la utilidad de los juegos virtuales como herramientas de capacitación en situaciones de crisis y desastres, destacando el impacto positivo que este enfoque tiene en la preparación de los equipos de respuesta. Al proporcionar un entorno de capacitación realista y eficaz, esta tecnología emergente desempeña un papel fundamental en la mejora de la seguridad pública y la preparación en situaciones críticas.

Beneficios de la simulación virtual

La simulación virtual ofrece una serie de beneficios notables en la formación de equipos de respuesta a crisis y desastres. Este enfoque permite a los participantes participar en simulaciones realistas que cubren una variedad de escenarios, incluidos terremotos, incendios, inundaciones y pandemias. Como destacan los expertos en la materia, esta flexibilidad es fundamental:

La flexibilidad de las simulaciones virtuales es notable, ya que permite personalizarlas para satisfacer las necesidades específicas de diferentes organizaciones, incorporando escenarios de desastre personalizados, variables geográficas e incluso condiciones climáticas (Seaborn & Fels, 2015).

Esta capacidad de personalización es crucial ya que garantiza que las simulaciones sean relevantes para situaciones del mundo real que enfrentan los equipos de respuesta. Además, las simulaciones virtuales son altamente adaptables, lo que facilita la incorporación de elementos realistas. Las simulaciones virtuales se pueden adaptar para crear escenarios de entrenamiento realistas, replicando con precisión las condiciones encontradas en situaciones de desastre (MARCELO; PESCUITE, 2009).

Esta capacidad de replicar fielmente las condiciones del mundo real permite a los equipos de respuesta prepararse de manera efectiva mientras enfrentan escenarios complejos y desafiantes. La repetición también es un componente valioso. A

diferencia del entrenamiento tradicional, donde la experiencia se limita a un número finito de repeticiones, las simulaciones virtuales se pueden jugar repetidamente, lo que permite a los equipos practicar hasta alcanzar un nivel de dominio (Seaborn & Fels, 2015).

Esta repetición es fundamental para consolidar habilidades y promover la confianza de los equipos en sus capacidades de respuesta. Como se mencionó anteriormente, juega un papel esencial en la consolidación de habilidades y la promoción de la confianza en los equipos de respuesta. Este elemento de repetición es vital ya que permite a los equipos mejorar en diversas facetas de la capacitación en situaciones de crisis y desastres.

Al practicar repetidamente en simulaciones virtuales, los participantes ganan experiencia y se vuelven más ágiles en sus respuestas. La repetición constante de simulaciones virtuales ayuda a construir una base sólida de conocimiento y mejora las habilidades prácticas necesarias para abordar desafíos críticos (Salen y Zimmerman, 2004).

Además, esta práctica repetitiva es especialmente valiosa en situaciones de alta presión donde es crucial tomar decisiones rápidas y efectivas. La repetición permite a los equipos familiarizarse con los procedimientos y desarrollar una respuesta intuitiva en tiempos de crisis (Seaborn & Fels, 2015).

Esta capacidad de responder rápida y eficazmente es una característica clave de los equipos de respuesta exitosos. Al perfeccionar sus habilidades mediante la repetición en entornos virtuales, los equipos de respuesta también desarrollan una mayor sensación de confianza en sus capacidades. La confianza juega un papel importante en situaciones de crisis, influyendo en la efectividad de las decisiones y la coordinación entre los miembros del equipo. Reproducir simulaciones virtuales ayuda a generar confianza en los equipos, haciéndolos más preparados y seguros al enfrentar situaciones de crisis reales (Bertolo e Ilaria, 2013).

Esta confianza no sólo mejora el desempeño individual, sino que también contribuye a la sinergia grupal, donde la confianza mutua fortalece la colaboración y la toma de decisiones conjunta. Además, la repetición en simulaciones virtuales proporciona un entorno libre de riesgos donde los equipos pueden cometer errores y aprender de ellos. La práctica repetitiva en un entorno virtual elimina el miedo a las consecuencias adversas, lo que permite a los equipos cometer errores, aprender de ellos y mejorar su desempeño (Seaborn). y Fels, 2015).

Este aspecto del aprendizaje libre de riesgos es invaluable para desarrollar habilidades y optimizar la respuesta en situaciones de crisis. Los juegos y simulaciones virtuales brindan simulaciones realistas que pueden adaptarse a las necesidades específicas de los equipos, lo que permite la repetición para perfeccionar las habilidades y preparar a los socorristas para una amplia variedad de desafíos críticos. Dando como resultado que en futuros momentos afronten situaciones críticas con eficacia, coordinación y capacidad de aprender de cada experiencia.

Entrenamiento en equipo

A la hora de formar equipos a través de juegos virtuales, está claro que el enfoque ha destacado por ser muy eficaz. Según Salen y Zimmerman (2004), estas simulaciones ofrecen un entorno de entrenamiento realista que permite a diversos equipos mejorar sus habilidades y coordinación. Los equipos de rescate, por ejemplo, pueden utilizar estos juegos para simular rescates en zonas afectadas por desastres naturales, como terremotos o inundaciones. Esto brinda una valiosa oportunidad para practicar técnicas de rescate, comunicación efectiva y coordinación de esfuerzos en un entorno virtual seguro.

Según Adams y Rollings (2007), los bomberos también pueden beneficiarse significativamente de estos juegos, entrenándose para combatir incendios en escenarios virtuales que

imitan las complejidades encontradas en los incendios reales. La formación virtual les permite mejorar su capacidad para evaluar riesgos, tomar decisiones rápidas y utilizar los equipos de forma eficaz.

Los profesionales médicos, incluidos los paramédicos y el personal de atención médica de emergencia, pueden practicar el cuidado de las víctimas de desastres en entornos virtuales que replican escenarios realistas de lesiones y emergencias médicas. Esto los prepara para situaciones en las que la presión es alta y es necesaria la toma de decisiones médicas críticas.

Además, estos juegos virtuales no se limitan sólo a los equipos antes mencionados. Otros profesionales, como ingenieros, gestores de crisis e incluso empleados de agencias de gestión de emergencias, pueden utilizar estos entornos virtuales para perfeccionar sus habilidades específicas para responder a crisis y desastres. (Bertolo e Ilaria 2013).

Este enfoque de capacitación basado en juegos proporciona un entorno de aprendizaje flexible y personalizable donde los equipos pueden abordar una amplia variedad de escenarios de crisis y desastres sin riesgo para la vida real. Ayuda a generar confianza en los equipos y mejora sus habilidades prácticas, preparándolos para responder eficazmente en situaciones críticas.

1. Adaptarse a diferentes escenarios: la flexibilidad de las simulaciones virtuales permite a los equipos de respuesta prepararse para una variedad de escenarios, desde desastres naturales como terremotos y huracanes hasta situaciones de pandemia y amenazas cibernéticas (Adams y Rollings, 2007).
2. Personalización de la formación: las simulaciones virtuales se pueden personalizar para satisfacer las necesidades de formación específicas de diferentes organizaciones. (Adams y Rollings, 2007)

3. Mayor eficiencia en la capacitación: La capacidad de repetir escenarios y simulaciones tantas veces como sea necesario permite a los equipos mejorar sus habilidades de manera eficiente. (Adams y Rollings, 2007)
4. Evaluación del desempeño: además de la capacitación práctica, las simulaciones virtuales también brindan una plataforma para evaluar el desempeño del equipo. (Adams y Rollings, 2007)
5. Ahorro de recursos: al eliminar la necesidad de recursos físicos y logísticos para la capacitación práctica en el campo, las simulaciones virtuales pueden generar importantes ahorros de recursos para las organizaciones. (Adams y Rollings, 2007)
6. Capacitación colaborativa: las simulaciones virtuales también permiten que los equipos de respuesta se capaciten juntos, incluso si están físicamente separados. (Adams y Rollings, 2007)
7. Prepárese para lo inesperado: una de las mayores ventajas de las simulaciones virtuales es que pueden abordar situaciones imprevistas y poco comunes. (Adams y Rollings, 2007)
8. Mejora Continua: Con las simulaciones virtuales, la formación nunca se detiene. Los equipos pueden seguir mejorando, adaptándose a nuevas amenazas y desafíos a medida que surjan. (Adams y Rollings, 2007)

El enfoque de capacitación virtual basado en juegos, como lo ilustran las citas anteriores, ha demostrado ser una herramienta eficaz para capacitar a los equipos de respuesta a crisis y desastres. Proporciona la flexibilidad, personalización y repetición necesarias para garantizar que los equipos estén preparados para afrontar cualquier desafío que pueda presentar el futuro.

A partir de la evidencia aportada por expertos e investigadores, queda claro que el uso de juegos virtuales como enfoque de formación en situaciones de crisis y desastres ofrece numerosas ventajas. Esta flexibilidad y personalización, como destacan Brathwaite y Schreiber (2009), son fundamentales para garantizar que los equipos estén bien preparados para una amplia variedad de escenarios.

Además, la repetición constante, enfatizada por Fullerton (2008), es un componente crítico para mejorar continuamente las habilidades del equipo. La capacidad de practicar y aprender en un entorno seguro es invaluable, especialmente cuando se trata de situaciones de alta presión.

En última instancia, el ahorro de recursos y la capacidad de capacitar a los equipos de respuesta de manera colaborativa hacen que este enfoque no sólo sea efectivo, sino también eficiente. Como resultado, la utilización de juegos virtuales como herramienta de capacitación continúa moldeando positivamente la preparación de los socorristas para enfrentar una amplia gama de desafíos críticos.

Desarrollo de escenarios

Desarrollar escenarios personalizados es una parte crucial de la capacitación en situaciones de crisis y desastres. Estos escenarios, que replican situaciones del mundo real, se adaptan para satisfacer las necesidades de formación específicas de diferentes organizaciones. Esta personalización es esencial ya que permite a los equipos practicar habilidades y procedimientos que serán directamente relevantes para sus áreas de especialización, ya sea para equipos de rescate, bomberos, médicos u otros profesionales.

Es fundamental ofrecer una variedad de escenarios que aborden diferentes tipos de crisis, desde incendios forestales hasta pandemias. Esta diversidad de situaciones de formación es crucial para garantizar que los equipos desarrollen una amplia gama de habilidades y estén preparados para afrontar cualquier desafío, dada la imprevisibilidad inherente a las situaciones de crisis (Schell, 2008).

Además, la personalización de escenarios puede extenderse a factores geográficos y climáticos. Esto significa que los equipos pueden practicar en escenarios que reflejan las condiciones del mundo real en sus regiones, lo que hace que la capacitación sea aún más realista y práctica.

El desarrollo de escenarios suele implicar la colaboración de expertos de diferentes campos, como geólogos, meteorólogos y médicos. Este enfoque colaborativo ayuda a garantizar que los escenarios sean precisos y aborden todas las dimensiones de la crisis, lo que da como resultado una capacitación de alta calidad (Fullerton, 2008).

Es importante enfatizar que el desarrollo de escenarios no es un proceso estático. Más bien, implica una evaluación y adaptación continuas basadas en el desempeño del equipo.

Esto asegura que la capacitación siga siendo efectiva y relevante a lo largo del tiempo, con escenarios que pueden ajustarse y mejorarse a medida que los equipos ganan experiencia y enfrentan nuevos desafíos (Fullerton, 2008).

Uno de los beneficios importantes de desarrollar escenarios personalizados es la capacidad de adaptarlos para reflejar las condiciones y desafíos específicos que los equipos pueden enfrentar en su campo. Esto significa que equipos de diferentes regiones geográficas pueden entrenar en escenarios que sean relevantes a su realidad, considerando factores como la topografía, el clima y los riesgos específicos de la región.

Esta personalización no se limita sólo al aspecto geográfico. Los escenarios también se pueden adaptar para reflejar los recursos y protocolos específicos de una organización. Por ejemplo, los equipos de rescate pueden entrenar en escenarios que involucran equipos y procedimientos específicos que son exclusivos de su equipo.

Además, el desarrollo de escenarios personalizados permite la creación de desafíos que son culturalmente sensibles y relevantes.

Esto es fundamental en situaciones de crisis global, donde los equipos internacionales pueden necesitar colaborar en respuesta a desastres naturales o pandemias (Csikszentmihalyi, 1996).

Evaluar continuamente el desempeño del equipo en escenarios de capacitación es una práctica esencial. Esto se puede hacer mediante la observación directa, la retroalimentación de los participantes y el análisis de los datos de desempeño. Con base en esta evaluación, los escenarios se pueden ajustar y mejorar para abordar áreas donde los equipos pueden necesitar más capacitación o donde el escenario se puede mejorar para reflejar mejor la realidad (Csikszentmihalyi, 1996).

Otro aspecto importante es la inclusión de sorpresas en los escenarios. La imprevisibilidad es una característica común de las situaciones de crisis, y los escenarios de capacitación pueden incorporar elementos inesperados para probar la capacidad de los equipos para adaptarse a circunstancias cambiantes.

Este enfoque dinámico para el desarrollo de escenarios no sólo mantiene la capacitación atractiva, sino que también prepara a los equipos para enfrentar lo inesperado con confianza y eficacia (Csikszentmihalyi, 1996).

El desarrollo de escenarios personalizados juega un papel clave en la capacitación en situaciones de crisis y desastres, permitiendo a los equipos prepararse para lo que pueden enfrentar de una manera realista y adaptada a sus necesidades y circunstancias específicas.

Inteligencia artificial y jugadores virtuales

El uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la creación de personajes no jugables (NPC) en escenarios de entrenamiento en situaciones de crisis y desastres supone un avance significativo. Estos NPC realistas desempeñan un papel clave en la simulación, brindando a los equipos de entrenamiento la oportunidad de interactuar con agentes virtuales que responden dinámicamente a

sus acciones y decisiones. Esto no sólo hace que la formación sea más atractiva, sino que también aumenta su eficacia.

La IA juega un papel crucial en la creación de estos NPC realistas. Permite la simulación de comportamientos humanos complejos, como reacciones emocionales, comunicación natural y toma de decisiones basadas en escenarios específicos. Esta capacidad de respuesta realista es clave para crear un entorno de entrenamiento inmersivo.

La IA ha avanzado en la creación de NPC que no sólo imitan el comportamiento humano, sino que también aprenden y se adaptan a las acciones de los entrenadores. Esto hace que las simulaciones sean más desafiantes y efectivas.

Estos NPC pueden desempeñar una variedad de roles, desde víctimas de desastres que necesitan rescate hasta líderes de equipos que coordinan operaciones de respuesta. La flexibilidad de la IA les permite adaptarse para satisfacer las necesidades de formación específicas de diferentes organizaciones. (Perry y Demaría, 2009)

Otro aspecto importante es la capacidad de la IA para recopilar y analizar datos en tiempo real durante las simulaciones. Esto permite que los equipos de capacitación reciban retroalimentación inmediata sobre su desempeño, identifiquen áreas de mejora y ajusten sus estrategias según sea necesario.

Además, la IA también se puede utilizar para crear entornos virtuales dinámicos que evolucionan a medida que se desarrollan las acciones de los equipos de formación. Esto introduce un elemento de imprevisibilidad, similar al que los equipos podrían encontrar en situaciones de crisis reales, lo que hace que la capacitación sea aún más desafiante y realista.

La capacidad de la Inteligencia Artificial (IA) para crear entornos virtuales dinámicos supone un avance significativo en la eficacia de la formación en situaciones de crisis y desastres. Estos entornos virtuales no son estáticos; en cambio, evolucionan en tiempo real, en función de las acciones y decisiones de los equipos

de formación. Esto añade un elemento de imprevisibilidad y complejidad a la formación, haciéndola más desafiante y realista.

Los entornos virtuales dinámicos, impulsados por IA, tienen la capacidad de simular escenarios en constante cambio, reflejando con precisión la naturaleza impredecible de las situaciones de crisis. Esto desafía a los equipos a adaptarse y mejorar sus habilidades de toma de decisiones (Perry & Demaria, 2009).

Estos entornos se pueden personalizar para representar una variedad de escenarios de crisis, desde desastres naturales hasta crisis de salud pública, escenarios de terrorismo y más. La IA permite que estos escenarios se desarrollen de forma auténtica, simulando cambios en las condiciones, la aparición de nuevos desafíos e incluso la interacción con NPC realistas (SALEN; ZIMMERMAN, 2004).

El elemento de imprevisibilidad es particularmente valioso. Las situaciones de crisis reales suelen implicar acontecimientos inesperados, obstáculos imprevistos y la necesidad de tomar decisiones rápidas bajo presión. Los entornos virtuales dinámicos pueden incorporar estos elementos, preparando a los equipos para afrontar lo inesperado con confianza (SALEN; ZIMMERMAN, 2004).

Además, la IA puede rastrear el desempeño de los equipos mientras interactúan con estos entornos en constante cambio. Esto permite a los formadores y facilitadores proporcionar comentarios en tiempo real y evaluar cómo los equipos manejan los desafíos cambiantes.

La combinación de entornos virtuales dinámicos e IA ofrece una formación completa y altamente adaptable. Esto no sólo mejora la eficacia de los equipos de respuesta, sino que también aumenta su confianza y capacidad para abordar con éxito una variedad de desafíos críticos.

La combinación de entornos virtuales dinámicos e IA revoluciona la forma en que se capacita a los equipos de respuesta. Proporciona una preparación realista, segura y eficaz, abordando las complejidades de las situaciones de crisis modernas y preparando a

los equipos para enfrentar cualquier desafío crítico que pueda surgir. (Perry & Demaria,2009)

Cooperación y comunicación

La cooperación y la comunicación efectiva juegan papeles clave en situaciones de alta presión, y los juegos virtuales han destacado por promover el desarrollo de estas habilidades entre los miembros del equipo. Como han observado académicos y expertos en dinámica de grupo, en escenarios desafiantes, la capacidad de trabajar juntos y comunicarse con claridad es crucial para el éxito (Rouse, 2005).

Dentro de estos entornos virtuales se hace evidente la necesidad de coordinación y comunicación entre los participantes. Como se menciona en varios estudios, la comunicación efectiva juega un papel central en situaciones de alta presión, ayudando a evitar errores y asegurando que todos estén alineados en sus acciones. (Rouse, 2005)

Además, artículos académicos y de investigación han enfatizado repetidamente la importancia de la cooperación y la comunicación en equipos, especialmente cuando enfrentan desafíos en entornos de alto estrés (Brown, 2018).

Además, es crucial reconocer que la cooperación y la comunicación efectiva no son sólo características deseables, sino elementos indispensables para resolver situaciones complejas dentro de los equipos de respuesta a crisis y desastres. Como señala Charles Duhigg en su obra "El poder del hábito", la colaboración entre los miembros del equipo no sólo optimiza el desempeño colectivo, sino que también fortalece los vínculos interpersonales, estableciendo una base sólida de confianza mutua (Duhigg, 2012).

La comunicación efectiva, como la describe Deborah Tannen en su libro "You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation", desempeña un papel clave en la prevención de malentendidos y conflictos, especialmente en contextos de alta

presión. La capacidad de transmitir información de una manera clara y comprensible es vital para garantizar que todos los miembros del equipo estén en sintonía (Tannen, 1990).

También es digno de mención que la importancia de la cooperación y la comunicación efectiva se extiende más allá de los límites del equipo. Como destaca Margaret J. Wheatley en "Leadership and the New Science", la colaboración entre diferentes equipos y entidades suele ser necesaria en situaciones de crisis (Wheatley, 2006).

Por lo tanto, la capacidad de cooperar y comunicarse no solo internamente sino también con otros equipos juega un papel crucial en la respuesta a desastres complejos y de gran escala. Otra consideración importante es la necesidad de entrenar periódicamente estas habilidades en un entorno realista donde se puedan simular la presión y el estrés.

Como lo analiza Gary Klein en "Fuentes de poder: cómo las personas toman decisiones", la práctica repetida en escenarios desafiantes es fundamental para desarrollar habilidades que permanezcan sólidas bajo presión (Klein, 1999).

Finalmente, es importante resaltar que la cooperación y la comunicación efectiva no sólo son herramientas valiosas en situaciones de crisis, sino también habilidades transferibles a diferentes áreas de la vida profesional y personal. Al fortalecer estas habilidades a través de juegos virtuales, los socorristas no solo se vuelven más efectivos en sus misiones, sino que también se empoderan para enfrentar cualquier desafío que pueda surgir en sus carreras y vidas cotidianas. Por lo tanto, estas habilidades tienen un valor duradero que trasciende el entorno de formación.

La cooperación y la comunicación efectiva son habilidades críticas que los juegos virtuales ayudan a desarrollar en los equipos de respuesta a crisis. Al practicar y perfeccionar estas habilidades en escenarios realistas, los equipos se vuelven más capaces de afrontar desafíos complejos con confianza y eficacia. Además, estas

habilidades son valiosas en muchas áreas de la vida y contribuyen al éxito general de equipos e individuos.

Comentarios y calificación

La evaluación del desempeño del equipo y la retroalimentación desempeñan papeles esenciales en cualquier programa de capacitación, incluidos aquellos que utilizan juegos virtuales. Como destacan los expertos en dinámica de equipos, el énfasis en identificar las fortalezas colectivas y las áreas de desarrollo es un elemento fundamental para el crecimiento.

Los juegos virtuales proporcionan una plataforma donde el rendimiento puede ser monitoreado de cerca y evaluado objetivamente. Este análisis constante permite a los equipos identificar sus competencias clave y áreas que necesitan mejora (Buckingham & Goodall, 2019).

La retroalimentación juega un papel igualmente crucial en este proceso de evaluación. Como destacan los expertos en comunicación y desarrollo personal, una retroalimentación bien entregada es esencial para el crecimiento individual y colectivo (Stone & Heen, 2014). En los juegos virtuales, los miembros del equipo reciben retroalimentación inmediata sobre sus acciones y decisiones, lo que les permite comprender las consecuencias de sus elecciones.

Además, la retroalimentación en los juegos virtuales suele ser personalizada, lo que se alinea con el enfoque de los expertos en educación y desarrollo personal que enfatizan la efectividad de la retroalimentación personalizada para el crecimiento individual (Kanold & Tomlinson, 2017).

La importancia de la evaluación y la retroalimentación no se limita a la formación en sí, como destacan los expertos en liderazgo y aprendizaje organizacional (Boyatzis, 2002). Al cultivar una cultura de evaluación y retroalimentación a través de juegos virtuales, los

equipos de respuesta no solo perfeccionan sus habilidades sino que también desarrollan una mentalidad de aprendizaje continuo.

Evaluar constantemente el desempeño del equipo en escenarios virtuales les permite identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias de manera proactiva (Watkins & Leigh, 2016). Esto es particularmente crucial en situaciones de respuesta a crisis, donde la mejora constante puede tener un impacto significativo en la eficacia de los equipos.

La retroalimentación instantánea que proporcionan los juegos virtuales también ayuda a desarrollar una mentalidad de "aprender haciendo", como destacan los expertos en aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). A medida que los equipos enfrentan desafíos y reciben retroalimentación inmediata, tienen la oportunidad de aprender de la práctica directa, que es muy eficaz en situaciones de alto riesgo.

Además, la evaluación continua y la retroalimentación personalizada promueven el compromiso del equipo, de acuerdo con las teorías de la motivación en el contexto educativo (Deci & Ryan, 2000). Cuando los miembros del equipo ven su progreso y reciben retroalimentación que los ayuda a crecer, están más inclinados a dedicarse a la capacitación y a luchar por la excelencia.

Finalmente, el ciclo de evaluación y retroalimentación que establecen los juegos virtuales es una práctica valiosa que se extiende más allá de la propia formación. Como destacan los expertos en desarrollo del liderazgo (Senge, 1990), la cultura de la evaluación y el aprendizaje continuos contribuye a la evolución de los equipos de respuesta, preparándolos para afrontar con éxito los desafíos en un mundo en constante cambio.

La evaluación del desempeño y la retroalimentación desempeñan un papel crucial en la capacitación sobre juegos virtuales, ya que permiten a los equipos de respuesta mejorar sus habilidades, desarrollar una mentalidad de aprendizaje continuo y estar mejor preparados para enfrentar situaciones críticas. Este

enfoque no sólo beneficia la formación, sino que también contribuye al desarrollo general de los equipos.

Conclusión

En conclusión, las tecnologías emergentes como los juegos virtuales y la inteligencia artificial están desempeñando un papel transformador en la formación de equipos de respuesta a crisis y desastres. El impacto positivo de estos enfoques es notable, ya que brindan a los equipos la capacidad de prepararse de manera más efectiva y completa que nunca.

Estas tecnologías proporcionan entornos de formación flexibles y personalizados, donde los equipos pueden afrontar escenarios variados, adaptados a sus necesidades específicas. Además, la combinación de juegos virtuales e inteligencia artificial ofrece una preparación realista y dinámica, donde los equipos pueden desarrollar habilidades cruciales, mejorar la comunicación y la cooperación y aprender a tomar decisiones bajo presión.

El entrenamiento con juegos virtuales también elimina los riesgos de la vida real, lo que permite a los equipos cometer errores y aprender de ellos sin consecuencias graves. Esto da como resultado equipos más seguros y resilientes, listos para enfrentar cualquier desafío crítico que pueda surgir.

Además, la capacidad de personalizar escenarios de capacitación para reflejar las condiciones geográficas, los recursos y los protocolos específicos de un equipo hace que este método sea muy relevante y eficaz. Esto significa que equipos de diferentes áreas geográficas y especialidades pueden entrenar de manera más específica, aumentando su capacidad de respuesta.

Esta capacidad de personalización es uno de los principales diferenciadores de las tecnologías emergentes en la formación de equipos de respuesta a crisis. Al permitir que cada equipo adapte escenarios de capacitación a sus necesidades específicas, estas herramientas hacen que el aprendizaje sea más relevante y valioso.

La personalización no se limita sólo a las características geográficas, sino que también se extiende a los protocolos y procedimientos específicos de cada equipo. Esto significa que equipos de diferentes especialidades, como equipos de búsqueda y rescate, equipos médicos y bomberos, pueden entrenar en escenarios que reflejen con precisión los desafíos que pueden encontrar en su campo.

Si un equipo identifica que la comunicación interna es una debilidad, puede ajustar los escenarios para enfatizar esta habilidad, asegurando que todos los miembros estén en sintonía.

Otro aspecto fundamental es la capacidad de entrenar para situaciones muy específicas y poco comunes. Muchos equipos de respuesta pueden enfrentar desafíos que ocurren solo una vez en sus carreras, como desastres naturales excepcionales. Con la personalización, estos equipos pueden simular estos escenarios únicos y desarrollar las habilidades necesarias para afrontarlos.

Las capacidades de personalización que ofrecen estas tecnologías emergentes están revolucionando la formación de los equipos de respuesta. Permite a los equipos entrenar de una manera más eficaz, específica y relevante, aumentando su capacidad de respuesta en situaciones críticas. Este enfoque adaptativo está dando forma al futuro de la formación de equipos de respuesta, preparándolos para enfrentar desafíos cada vez más complejos y variados en un mundo en constante evolución.

Referencias

BERTOLO, Maresa; MARIANI, Ilaria. Meaningful play: learning, best practices and reflections through games. IN: HUBER, Simon; MITGUTSCH, Konstantin; ROSENSTINGL, Herbert; WAGNER, Michael G; WIMMER, Jeffrey (Eds.). **Context Matters! Proceedings of the**

Vienna Games Conference 2013: Exploring and Reframing Games and Play in Context. New Academic Press: Viena, 2013.

BRATHWAITE, Brenda; SCHREIBER, Ian. **Challenges for game designers: non-digital exercises for video game designers.** Boston, Cengage Learning: 2009.

BUCKINGHAM, M.; CLIFTON, D. O. **Now, discover your strengths.** New York: Free Press, 2001.

BUCKINGHAM, M.; GOODALL, A. **Nine Lies About Work.** [s.l.] Harvard Business Press, 2019.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). **From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification."** In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15).

DUHIGG, C. **The power of habit : why we do what we do and how to change it.** Toronto: Doubleday Canada, 2012.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. E.; MCKEE, A. **Primal leadership : Learning to lead with emotional intelligence.** Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2013.

KLEIN, G. A. **Sources of power: how people make decisions.** Cambridge, Ma: Mit Press, 2017.

MARCELO, Antonio; PESCUITE, Julio. **Design de jogos: fundamentos.** Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

SALEN, Katie & ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: game design fundamentals.** Massachusetts; The MIT Press, 2004.

SCHELL, Jesse. **The Art of Game Design: a book of lenses.** Nova lorque: CRC Press, 2008.

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). **Gamification in Theory and Action: A Survey.** International Journal of Human-Computer Studies, 74, 14-31.

STONE, D.; HEEN, S. **Thanks for the feedback: the science and art of receiving feedback well :** (even when it is off base, unfair, poorly delivered, and frankly, you're not in the mood). London: Portfolio Penguin, 2015.

Tannen, D. (1990). **"You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation."**

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. **Leadership for differentiating schools & classrooms.** Heatherton, Vic.: Hawker Brownlow Education, 2000.

WHEATLEY, M. J. **Leadership and the new science: discovering order in a chaotic world.** San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler, 1999.

A

Aprendizaje, 19, 76, 92, 96, 197, 207, 227, 236

C

Comunicación, 30, 57, 61, 62, 69, 80, 109, 117

Covid-19, 141, 144, 150, 160, 207, 251,

D

Desinformación, 120, 129, 248, 249, 252,

E

Educación, 9, 21, 42, 49, 55, 65, 76, 100, 109, 236, 254

Educación, 9, 19, 21, 75, 91, 93, 103, 143, 178, 194, 200

España, 16, 152, 158, 277

F

Formación, 43, 48, 54, 112, 184, 194, 220, 232, 234

G

Género, 76, 171, 174, 180

I

Inclusión, 61, 65, 82, 146, 218, 264

P

Pandemia, 141, 144, 150, 160, 207, 251

Política, 65, 83, 101, 124, 185, 222, 232, 235

V

Verdad, 40, 82, 124, 205

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Adriano Alves da Silva

Doctorando en el Programa de Postgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn). Universidad Federal Fluminense - UFF. Correo electrónico: agencia.adriano@gmail.com.

Anderson da Costa Lacerda

Doctorando en el Programa de Postgrado en Ciencias, Tecnologías e Inclusión (PGCTIn). Universidad Federal Fluminense - UFF. Correo electrónico: costa_lacerda@id.uff.br.

Andrea Cívico Ariza

Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Criminalidad e Intervención Social con Menores por la Universidad de Málaga. Profesora de la Universidad Internacional de Valencia, España. Correo electrónico: andreacivico@uma.es.

Begoña Sánchez Torrejón

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Arte y Humanidades (Universidad de Cádiz). Correo electrónico: begonia.sanchez@uca.es

Danilo de Melo Souza

Doctorando en el Programa de Postgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn). Universidad Federal Fluminense - UFF. Correo electrónico: danilo.souza@yahoo.com.br.

Diego de Sousa Mendes

Doctor. Profesor de la Universidad Federal de São João del-Rei - UFSJ, Departamento de Educación Física y Ciencias de la Salud

(DCEFS) y del Programa de Postgrado en Educación - PPEDU/UFSJ. Coordinador de «Link@ - Grupo de estudio e investigación sobre cultura digital, medios de comunicación y educación - <http://linka.ufsj.edu.br>. Correo electrónico: diegomendes@ufsj.edu.br.

Eduardo García Blázquez

Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-España)

Ernesto Colomo Magaña

Doctor. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España. Correo electrónico: ecolomo@uma.es

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Doctor en Comunicación y Cultura Contemporáneas por la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Máster en Educación por la Universidad de Brasilia (UnB). Licenciado en Periodismo, Pedagogía, Historia y Literatura. Ha realizado estudios posdoctorales en las universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (España), Brasilia (UnB) y Unesp. Profesor de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), del Programa de Posgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión de la Universidad Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), del Programa de Posgrado en Enseñanza de la Ciencia y de la Salud (PPGECS-UFT) y del Programa de Posgrado en Museología (PPGMuseu-UFBA). Coordinadora del Observatorio de Investigación Aplicada al Periodismo y a la Enseñanza (Opaje). Correo electrónico: gilsonportouft@gmail.com.

Igor Arnaldo de Alencar Feitoza

Doctorando del Programa de Postgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn). Universidad Federal Fluminense - UFF. Correo electrónico: igorarnaldo@id.uff.br.

Javier Gil Quintana

Doctor. Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-España). Correo electrónico: jgilquintana@edu.uned.es.

José Lauro Martins

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Minho (2014). Actualmente es profesor adjunto en la Universidad Federal de Tocantins. Vicecoordinador del Observatorio de Investigación Aplicada al Periodismo y a la Enseñanza (Opaje). Correo electrónico: jlauro@uft.edu.br.

Lauren Basgall

Licenciada en Ingeniería por la Universidad Estatal de Kansas. Investigadora en la Universidad de Málaga (España). Correo electrónico: lbasgall@uma.es.

Nadia Caroline Barbosa

Licenciada en Psicología por la Universidad Federal de Piauí. Estudiante de Máster en el Programa de Postgrado en Enseñanza de las Ciencias y de la Salud (PPGECS-UFT) de la Universidad Federal de Tocantins (UFT).

Pedro Demo

Doctor en Sociología. Profesor titular jubilado del Departamento de Sociología de la Universidad de Brasilia (UnB). Correo electrónico: pedrodemo@uol.com.br.

Sabina Sánchez Alex

Doctora por la Universidad de Cádiz (España). Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz), Puerto Real (Cádiz), España. Correo electrónico: sabina.sanchez@uca.es.

Sinomar Soares de Carvalho Silva

Doctorando en el Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn) en la Universidad Federal Fluminense. Tiene una maestría en Comunicación y Sociedad por la Universidad Federal de Tocantins, una especialización en Enseñanza de la Comunicación/Periodismo: Cuestiones Contemporáneas (UFT) y una licenciatura en Comunicación Social - Periodismo también por la Universidad Federal de Tocantins (2009), (UFT). Correo electrónico: sinomaruft@mail.uft.edu.br.

Sonia Campos Cánovas

Universidad de Murcia. Profesora del Departamento de Lengua Española y Lingüística General. Correo electrónico: soniacamposcanovas24@gmail.com.

Víctor Amar

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz (España). Director del grupo de investigación «HUM 818». -Educomunicación, perteneciente al Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía. E.mail: victor.amar@uca.es.

ENSEÑANZA, DOCENCIA E INNOVACIÓN:

diálogos entre Brasil Y España

Organizadores:
Gilson Pôrto Jr.
Victor Amar



Observatório
Edições

ISBN 978-65-981820-1-4



9 786598 182014