

# REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

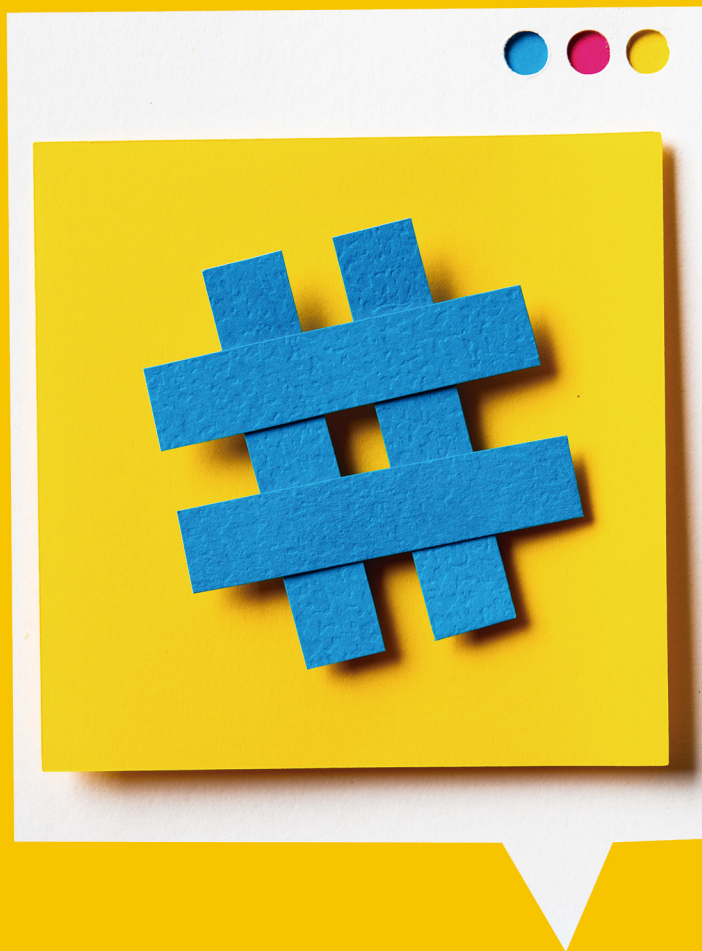
HACIA UN MUNDO CIBERCONECTADO Y EMPODERADO



*Editores*

Ignacio Aguaded

Arantxa Vizcaíno-Verdú









# REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

HACIA UN MUNDO CIBERCONECTADO Y EMPODERADO

## Editores

Ignacio Aguaded  
Arantxa Vizcaino-Verdú

# REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: HACIA UN MUNDO CIBERCONECTADO Y EMPODERADO

Primera Edición, octubre 2020

## Editores

Ignacio Aguaded  
Arantxa Vizcaíno-Verdú

## Consejo Científico

Ángel Hernando-Gómez  
Octavio Islas  
Abel Suing  
Patricia Hidalgo  
Marco López  
Rigliana Portugal

## Consejo de Redacción

Águeda Delgado-Ponce  
Mónica Bollina-Del-Río  
Carmen Baldallo González  
M<sup>a</sup> Cruz Tornay-Márquez  
Sabina Civila-De-Dios



*Esta publicación no puede ser reproducida, ni parcial ni totalmente, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni formato, por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.*

## Patrocinan



ISBN: 978-84-937316-6-3

DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

## DERECHOS RESERVADOS © 2020 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones  
Mail box 527. 21080 Huelva (España)  
Administración: [info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)  
Director: [director@grupocomunicar.com](mailto:director@grupocomunicar.com)  
[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*

Impreso en *Estugraf*, Madrid (España)



Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I (2019-2021), titulado “Youtubers e Instagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes” con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

## PRELIMINARES

<b>Prólogo. Redes sociales y Ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado</b> .....	13
<i>Ignacio Aguaded (España) &amp; Gissela Dávila (Ecuador)</i>	
<b>La educucomunicación en Latinoamérica: Claves del pasado, retos del futuro</b> .....	19
<i>Ismar de-Oliveira-Soares (Brasil)</i>	
<b>Redes sociales, TV pública y ciudadanía empoderada</b> .....	27
<i>Valerio Fuenzalida (Chile)</i>	
<b>Las interacciones mediático-digitales como escenarios de ciudadanización</b> .....	35
<i>Guillermo Orozco-Gómez (México)</i>	
<b>MIL Alliance – UNESCO: Su relevancia en competencias mediáticas e informacionales</b> .....	41
<i>Jesús Lau &amp; Alexandre Le-Voci-Sayad (México &amp; Brasil)</i>	

## I. PROSUMERS (INSTAGRAMERS Y YOUTUBERS)

<b>Viralidad, prosumidores y educación mediática: El caso de George Floyd</b> .....	47
<i>Alfonso Gutiérrez-Martín &amp; Laura Picazo-Sánchez (España)</i>	
<b>El prosumidor y la representación noticiosa de la migración venezolana en la prensa de Ecuador</b> .....	55
<i>Alex-Hernán Mullo-López, Johana-Maribel Balseca-Mera &amp; Franklin-Eduardo Falconí-Suárez (Ecuador)</i>	
<b>En el imaginario de la actualización y extensión del concepto del prosumidor</b> .....	63
<i>Octavio Islas &amp; Amaia Arribas (México &amp; Ecuador)</i>	
<b>La narrativa transmedia en el videoblog de viajes en YouTube</b> .....	71
<i>Patricia Del-Cisne-Zapata-Cueva &amp; M. Amor Pérez-Rodríguez (España)</i>	
<b>Las familias ante el auge de los youtubers e instagrammers</b> .....	81
<i>Natalia González-Fernández, Antonia Ramírez-García &amp; Irina Salcines-Talledo (España)</i>	
<b>Análisis psicosocial de nuevos perfiles digitales: Instagramers y youtubers</b> .....	89
<i>Patricia de-Casas-Moreno &amp; Arantxa Vizcaíno-Verdú (España)</i>	
<b>Los influencers: Líderes de las nuevas relaciones parasociales en la sociedad hiperconectada</b> .....	97
<i>Belén González-Larrea, María-José Hernández-Serrano &amp; Paula Renés-Arellano (España)</i>	
<b>Cine y youtubers: Nuevas audiencias, nuevas experiencias</b> .....	103
<i>Inmaculada Berlanga-Fernández &amp; Laura Fernández-Ramírez (España)</i>	
<b>Generación YouTube: Estudio de los canales de los niños youtubers de la Comunidad Andina</b> .....	111
<i>Ana-María Beltrán-Flandoli, Claudia Rodríguez-Hidalgo &amp; Diana Rivera-Rogel (Ecuador)</i>	
<b>La extimidad en YouTube: Revisión sistemática del término</b> .....	119
<i>Carmen Baldallo-González, M. Carmen Caldeiro-Pedreira &amp; Ignacio Aguaded (España)</i>	
<b>Análisis de las competencias mediáticas de alumnos y docentes de Latinoamérica:</b>	
<b>Casos Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina</b> .....	125
<i>Iván-Neftalí Ríos-Hernández, Diana Rivera-Rogel &amp; Rigliana Portugal (Colombia, Ecuador &amp; Bolivia)</i>	

<b>Influencers como generadores de opinión pública: Un análisis cualitativo de Crudo Ecuador .....</b>	<b>135</b>
<i>Lucía-Elizabeth Pérez-Guerra &amp; Juan-Sebastián Gómez-Navas (Ecuador)</i>	
<b>A aprendizagem informal na cultura de fãs: análise dos sites brasileiros de <i>fanfic</i> .....</b>	<b>145</b>
<i>Daiana Sigiliano, Hsu Ya-Ya &amp; Lucas Guimarães (Brasil)</i>	
<b>Competencias mediáticas en prosumidores: un estudio de caso de instagramers y tictokers.....</b>	<b>153</b>
<i>Erika-Lucía González-Carrión &amp; Manuela Granada-Montoya (Ecuador &amp; Colombia)</i>	
<b>Instagram y diversidad: Recursos y usos didácticos de profesores en Educación Especial .....</b>	<b>161</b>
<i>Mónica Bonilla-del-Río, Arantxa Vizcaíno-Verdú &amp; Ana-Luisa Valle-Razo (España y México)</i>	
<b>El tratamiento de los influencers en la prensa digital .....</b>	<b>169</b>
<i>Antonia Ramírez-García, Gema Paramio-Pérez &amp; César Bernal-Bravo (España)</i>	
 <b>II. REDES SOCIALES Y ESCUELA</b>	
<b>Investigación en educación digital en tiempos de pandemia .....</b>	<b>177</b>
<i>Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo (México)</i>	
<b>Escolas e professores diante das redes sociais: Uma realidade em constante mudança.....</b>	<b>183</b>
<i>Márcia Kofferman (Brasil)</i>	
<b>Condiciones de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina.....</b>	<b>191</b>
<i>Juan-Fernando Muñoz-Urbe (Colombia)</i>	
<b>Adolescentes y WhatsApp, activación de procesos educativos contra la violencia en zonas urbanas y rurales.....</b>	<b>201</b>
<i>Édgar Dávila-Navarro (Bolivia)</i>	
<b>Innovaciones horizontales y verticales en Primaria .....</b>	<b>209</b>
<i>Isabel Cantón-Mayo &amp; Miriam Turrado-Sevilla (España)</i>	
<b>Responsabilidad y compromiso docente con el uso adecuado de Internet por los estudiantes .....</b>	<b>219</b>
<i>Rosa García-Ruiz, Ana Pérez-Escoda &amp; Paula Renés-Arellano (España)</i>	
<b>La influencia de la gamificación en el aprendizaje con la aplicación Quizziz .....</b>	<b>229</b>
<i>Lucy Andrade-Vargas, Isidro Marín-Gutiérrez &amp; Margoth Iriarte-Solano (Ecuador)</i>	
<b>Redes sociales y discapacidad: Marco conceptual, variables y tendencias .....</b>	<b>237</b>
<i>Mónica Bonilla-del-Río, Miguel-Ángel Ortiz-Sobrino &amp; Paloma Contreras-Pulido (España)</i>	
<b>Uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de carrera de la Universidad Nacional de Educación.....</b>	<b>245</b>
<i>Mónica Vélez-Rodas (Ecuador)</i>	
<b>Redes sociales y Apps móviles como herramientas de apoyo en Educación Superior .....</b>	<b>255</b>
<i>Leticia Lozano-Ramírez (México)</i>	

<b>El impacto del proyecto Prometeo como nueva fuente de conocimientos en Universidades Ecuatorianas .....</b>	<b>263</b>
<i>Vinicio-Alexander Chávez-Vaca, María-Belén Castillo-Quintana &amp; Johanna-Rosali Reyes-Reinoso (Ecuador)</i>	
<b>Redes sociales y la competencia mediática en adolescentes .....</b>	<b>271</b>
<i>Lilia-Rosa Ávila-Meléndez (México)</i>	
<b>Factores influyentes en la mediación parental de niños de preescolar .....</b>	<b>279</b>
<i>Catalina González-Cabrera &amp; Melina Jara-Vázquez (Ecuador)</i>	
<b>WhatsApp como medio efectivo de comunicación interna en la carrera de Comunicación Social de UNACH ..</b>	<b>287</b>
<i>Andrés-Leandro Rodríguez-Galán &amp; Manuel-David Isin-Vilema (Ecuador)</i>	
<b>Los reporteritos y otros medios de comunicación consciente: Actividades extracurriculares con redes sociales...</b>	<b>295</b>
<i>David Peña-Morales, Liliana Rincón-Quijano &amp; Liceth-Rocío Bejarano-Arias (Colombia)</i>	
<b>III. CIBERCONEXIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA</b>	
<b>Emociones y afectividades. El motor de las interacciones digitales .....</b>	<b>305</b>
<i>Joan Ferrés-Prats (España)</i>	
<b>Percepciones del escenario costarricense ante la Pandemia por (Covid-19) .....</b>	<b>311</b>
<i>Carolina Ávalos-Dávila (Costa Rica)</i>	
<b>Desafios da formação em competência midiática no Observatório da Quallidade no Audiovisual.....</b>	<b>319</b>
<i>Gabriela Borges (Brasil)</i>	
<b>Convergencia transmidiática en Twitter durante la pandemia de Covid-19 en Guayaquil .....</b>	<b>329</b>
<i>Fernando Casado-Gutiérrez, Arturo Luque &amp; Francesco Maniglio (Ecuador)</i>	
<b>O jornalismo e o compromisso ético com a cidadania pelo olhar de uma educadora .....</b>	<b>335</b>
<i>Márcia Barbosa-da-Silva (Brasil)</i>	
<b>Enseñanza del entorno de la comunicación social a través de los líderes de la comunidad .....</b>	<b>343</b>
<i>Abel Suíng (Ecuador)</i>	
<b>Ciberactivismo en idioma nativo aimara en Bolivia y emociones ante el Coronavirus .....</b>	<b>351</b>
<i>Rigliana Portugal (Bolivia)</i>	
<b>Cobertura informativa del Coronavirus en Ecuador a través del «framing» en Twitter .....</b>	<b>359</b>
<i>Rebeca Sánchez, Fernando Casado &amp; Arturo Luque (Ecuador)</i>	
<b>Fondo y forma de la desinformación digital política en España .....</b>	<b>367</b>
<i>Eliás-Manuel Said-Hung, María-Adoración Merino-Arribas &amp; Javier Martínez-Torres (España)</i>	
<b>La alfabetización estadística y la ciudadanía en la sociedad de la información.....</b>	<b>377</b>
<i>Carla Santos &amp; Cristina Dias (Portugal)</i>	
<b>Relación de uso del espacio virtual y ejercicio de la ciudadanía digital en estudiantes de la Universidad de Los Lagos .....</b>	<b>385</b>
<i>Claudia Saldía-Álvarez &amp; Mónica Gallardo-González (Chile)</i>	

<b>El observatorio mediático escolar: Una oportunidad para la formación de sujetos políticos .....</b>	<b>393</b>
<i>Diana-María Lozano-Prat (Colombia)</i>	
<b>La Quinta Pata. Una producción de Fact Checking audiovisual con estudiantes universitarios.....</b>	<b>401</b>
<i>Ramiro Morejón-Vallejo, Camila Rojas-León &amp; Vanessa Puruncajas-Monteros (Ecuador)</i>	
<b>Radio universitaria en Ecuador: Nuevo paradigma al servicio de la comunidad .....</b>	<b>409</b>
<i>César Andrade-Martínez &amp; Betty Rodas-Soto (Ecuador)</i>	
<b>Ciudadanos a oscuras: Hábitos de consumo informativo en la Gran Caracas (2019) .....</b>	<b>417</b>
<i>Mariana Bacalao &amp; Morella Alvarado (Venezuela)</i>	

#### **IV. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES**

<b>Competencia mediática entre profesores universitarios en Colombia: Validación de un diseño metodológico ...</b>	<b>427</b>
<i>Arturo Arenas-Fernández &amp; Yamile Sandoval-Romero (Colombia)</i>	
<b>Alfabetización mediática e informacional y formación del profesorado peruano .....</b>	<b>435</b>
<i>Osbaldo Turpo-Gebera (Perú)</i>	
<b>La formación docente en educación mediática en Latinoamérica .....</b>	<b>445</b>
<i>Julio-César Mateus, Pablo Andrada-Sola &amp; María-Teresa Quiroz (Perú &amp; Chile)</i>	
<b>Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas.....</b>	<b>453</b>
<i>José-María Merchán, M<sup>a</sup> Cruz Alvarado-López &amp; Agustín García-Matilla (España)</i>	
<b>La educación virtual generada por la emergencia sanitaria del COVID-19 en Ecuador.....</b>	<b>461</b>
<i>Lilia Carpio-Jiménez, Rosario Puertas-Hidalgo &amp; Kruzakaya Ordóñez (Ecuador)</i>	
<b>Protocolos de buenas prácticas para el uso de nuevas tecnologías en entornos virtuales educativos de la Zona 8, Cantón Guayaquil .....</b>	<b>469</b>
<i>Leonela Macías-Rodríguez &amp; Mariuxi Vera-Solórzano (Ecuador)</i>	
<b>La competencia mediática: Nueve sesiones para trabajar en el aula.....</b>	<b>477</b>
<i>Sandra-Liliana Cuervo-Sánchez &amp; Ainize Foronda-Rojo (España &amp; Ecuador)</i>	
<b>Incorporación tecnológica de docentes en su labor profesional en secundarias de México .....</b>	<b>485</b>
<i>Martha Yah-Santana (México)</i>	
<b>Sistematización de una experiencia educativa: Formación del profesorado universitario en competencias digitales .....</b>	<b>493</b>
<i>Sonia-Esther González-Moreno, Jesús-Manuel Palma-Ruiz &amp; Mario Carrera-Ramos (México)</i>	
<b>Imágenes para el aprendizaje de la comunicación no verbal. Experiencia en Pinterest con estudiantes del Grado en Educación Infantil.....</b>	<b>505</b>
<i>Rafael Marfil-Carmona, Irwin A. Ramírez-Granizo &amp; Coral Morales-Villar (España)</i>	
<b>La competencia escrita sobre videojuegos y nuevas tecnologías en estudiantes de Ingeniería .....</b>	<b>513</b>
<i>Rosa Núñez-Pacheco, Elizabeth Vidal-Duarte &amp; Eveling Castro-Gutiérrez (Perú)</i>	

<b>Factores determinantes en la competencia digital de los universitarios latinoamericanos .....</b>	<b>521</b>
<i>Patricia Henríquez-Coronel, Iliana Fernández-Fernández &amp; Mireia Usart-Rodríguez (Ecuador &amp; España)</i>	
<b>Comunicación de ciudadanías: Entre la ciberconexión y las redes sociales .....</b>	<b>533</b>
<i>Fernando Aranguren-Díaz, Borys Bustamante-Bohorquez &amp; Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia)</i>	
<b>«¡Oh!, ¿Y ahora quién podrá ayudarnos?» COVID-19 y educación superior en El Salvador.....</b>	<b>541</b>
<i>Nelly A. Chévez-Reynosa (El Salvador)</i>	
<b>Alfabetización mediática e informacional en la formación inicial docente en la ULAGOS .....</b>	<b>549</b>
<i>Vanessa Catrilef-Lerchundi &amp; Fernando Carias-Pérez (Cuba &amp; Portugal)</i>	
<b>El valor ético de los videojuegos y el desarrollo de habilidades a través de la educación en medios .....</b>	<b>555</b>
<i>Alexandra Ranzolin (Venezuela)</i>	
<b>Educomunicación y Fedathian praxis: Una propuesta para ciclos formativos .....</b>	<b>563</b>
<i>Ana-Carmen De-Souza-Santana &amp; Herminio Borges-Neto (Brasil)</i>	
<b>WhatsApp como herramienta de aprendizaje: AMI para profesores .....</b>	<b>571</b>
<i>Erik García-Aranguren &amp; Verónica Fuenmayor (Venezuela)</i>	

## **V. CIBERCONSUMO CRÍTICO Y RESPONSABLE**

<b>Confinados entre resistência às notícias e busca incessante de notícias televisivas e online.....</b>	<b>583</b>
<i>Maria-José Brites (Portugal)</i>	
<b>Migrantes y redes sociales: Entrevista semi-estructurada para explorar usos y apoyos .....</b>	<b>591</b>
<i>Daniela Jaramillo-Dent &amp; Paloma Contreras-Pulido (España)</i>	
<b>Convergencia: Contenidos infantiles con identidad latinoamericana y el desafío de las televisiones públicas.....</b>	<b>599</b>
<i>Andrea Villarubia-Martínez, Ignacio Aguaded &amp; Águeda Delgado-Ponce (España)</i>	
<b>Durakos en Cuba. Comunidad discursiva y nuevas textualidades en Facebook.....</b>	<b>607</b>
<i>Yamile Haber-Guerra (Cuba)</i>	
<b>Los Sony World Photography Awards. Análisis de las obras finalistas en 2020 desde la educomunicación.....</b>	<b>613</b>
<i>Rafael Marfil-Carmona (España)</i>	
<b>Cómo se informan y estudian los universitarios argentinos de periodismo y comunicación.....</b>	<b>621</b>
<i>Francisco Albarello (Argentina)</i>	
<b>Dimensões de análise para a relação entre consumidores e marcas nas redes sociais da Internet.....</b>	<b>629</b>
<i>Leticia Torres &amp; Mirian Nogueira-Tavares (Brasil &amp; Portugal)</i>	
<b>Uso responsable de Internet y redes sociales en Argentina: Un estudio de caso en menores .....</b>	<b>637</b>
<i>María-Celia Etchegaray-Centeno (España)</i>	

<b>Periodismo, periodistas y competencias digitales</b> .....	645
<i>Nélida-María Montoya-Ramírez (Colombia)</i>	
<b>Educomunicación y empoderamiento: Análisis del proceso de producción audiovisual</b> .....	653
<i>Claudia Assencio-de-Campos &amp; Rafael Bitencourt-dos-Santos-Alves (Brasil)</i>	
<b>Minimedios educomunicativos y prevención de la violencia contra la niñez en el hogar</b> .....	661
<i>Édgar Dávila-Navarro &amp; Lorena Álvarez-Garzón (Bolivia &amp; Ecuador)</i>	
<b>La radio. Un medio viejo que enseña como nuevo</b> .....	669
<i>Mónica Landaeta (Venezuela)</i>	
<b>Educomunicación: ¿Contracampo o intersección?</b> .....	677
<i>Rafael Gué-Martini (Brasil)</i>	
<b>A Chance 4 Change: Un proyecto europeo educomunicativo contra la violencia de género</b> .....	687
<i>Daniela Jaramillo-Dent, Ángel Hernando-Gómez &amp; M. Amor Pérez-Rodríguez (España)</i>	
<b>VI. MEDIOS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVOS PARA UN NUEVO MUNDO</b>	
<b>La desigualdad de las virtualidades: El ciberconsumo desde una perspectiva de género</b> .....	697
<i>Mar Ramírez-Alvarado (España)</i>	
<b>Una mirada al estudio de los efectos de los medios digitales desde la teoría constructal</b> .....	703
<i>Fernando Gutiérrez (México)</i>	
<b>La comunicación empresarial y la economía social. Estudio del modelo de la Compañía de Jesús</b> .....	713
<i>Agustín Galán-García &amp; Ángel Losada-Vázquez (España)</i>	
<b>Radios lencas en Honduras: Comunicación alternativa en contextos de conflicto y resistencia</b> .....	721
<i>M<sup>a</sup> Cruz Tornay-Márquez (España)</i>	
<b>La memética como lenguaje icónico de nuevas narrativas en las redes sociales</b> .....	729
<i>Marco López-Paredes &amp; Vanessa Oñate (Ecuador)</i>	
<b>Dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de competencias del Siglo XXI</b> .....	735
<i>María-Cristina Martínez-Bravo, Charo Sádaba-Chalezquer &amp; Javier Serrano-Puche (España)</i>	
<b>Medios digitales emergentes en el medio rural. El caso de Aragón (España)</b> .....	745
<i>Ana Segura-Anaya, Isabel Iniesta-Alemán &amp; Carmen Marta-Lazo (España)</i>	
<b>Desencuentros de una televisión para la educación en España: El caso de la programación educativa durante el confinamiento por la COVID-19</b> .....	755
<i>Rocío Collado-Alonso, Susana De-Andrés-del-Campo &amp; Agustín García-Matilla (España)</i>	
<b>Un mundo percibido a través de pantallas interconectadas</b> .....	763
<i>Ciro-Néstor Novelli (Argentina)</i>	
<b>El periodismo especializado en desarrollo en el marco de la Agenda 2030. Una mirada hacia España</b> .....	771
<i>Óscar Toro-Peña (España)</i>	



<b>Medios UNED y alfabetización mediática en regiones rurales de Costa Rica</b> .....	779
<i>Sebastián Fournier-Artavia (Costa Rica)</i>	
<b>Percepción del programa Wawa kuna tv en la población infantil del cantón Latacunga</b> .....	787
<i>Juan-Pablo Toro-Bravo, Stephany-Tatiana Núñez-Aguilar &amp; Iveth-Alexandra Molina-Mena (Ecuador)</i>	
<b>Proyecto «Ver TV» 2016, 2017 y 2019: Desarrollando las competencias mediáticas en la ciudad de Concepción (Chile)</b> .....	797
<i>Manuel Rivera-Careaga &amp; Mario Montaner-Bastías (Chile)</i>	
<b>Tecnologías disruptivas en la educación. Visión Dominicana</b> .....	803
<i>Zoraima Cuello (República Dominicana)</i>	
 <b>VII. REDES SOCIALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL</b>	
<b>El transhumanismo, ¿el final de las prolongaciones del hombre?</b> .....	815
<i>Octavio Islas, Fernando Gutiérrez &amp; Amaia Arribas (Ecuador &amp; México)</i>	
<b>Tecnologías 4.0 como interfaces de aprendizaje</b> .....	823
<i>Gabriella Taddeo (Italia)</i>	
<b>Vida e inteligencia artificial: Nuevas fronteras para el estudio de la comunicación y la educación</b> .....	831
<i>Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia)</i>	
<b>Inteligencia Artificial en modelos de educación a distancia. Caso del Chatbot «BOT0210»</b> .....	839
<i>Luis-Alberto Monge-Mata &amp; Carolina Ávalos-Dávila (Costa Rica)</i>	

# PRELIMINARES





## Prólogo

# Redes sociales y Ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado

**Dr. Ignacio Aguaded**

Presidente de Alfamed (España)  
director@grupocomunicar.com

**MSc Dir. Gissela Dávila**

Directora General CIESPAL (Ecuador)  
gdavila@ciespal.org

Estamos asistiendo de forma irruptora e inesperada a una profunda transformación del mundo en que vivimos. Si las tecnologías de la comunicación y su universalización dieron un vuelco a las formas de vivir y pensar un escenario ya semiglobal, la pandemia del Covid-19, en los umbrales de la segunda década de la nueva centuria, han catapultado definitivamente el modelo ‘analógico’ de civilización hacia un nuevo mundo digitalizado y globalizado, al tiempo que colmado de miedos arraigados a la caverna local.

«Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado» es una obra miscelánea que se adentra, desde múltiples perspectivas, en las interacciones entre educación y comunicación por medio de la influencia global de las redes sociales. En un contexto hiperconectado, pero no necesariamente ‘empoderado’, resulta esencial la formación en competencias mediáticas para que la ciudadanía pueda responder de forma inteligente, crítica y creativa ante el gran reto de la ‘pantalla global’.

El lector tiene ante sus manos un texto plural, con 100 aportaciones, producto de investigación y reflexión de 206 investigadores de 16 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Italia, México, Perú, Portugal, República Dominicana y Venezuela).

Un manual que se estructura en siete grandes bloques, donde se abarcan temáticas amplias y variadas en torno a la importancia de la educomunicación como eje vertebrador de la formación de las personas en un mundo globalmente digitalizado. Los ejes se inician con «Prosumers (instagramers and youtubers)» como máximos exponentes de la producción audiovisual ciudadana en las redes, donde adquieren hoy gran popularidad. El segundo bloque se centra en ‘Redes Sociales y escuela’, incorporando ya el factor de la educación formal como elemento esencial para estos procesos formativos. El tercer eje gira en torno a la «Ciberconexión y participación ciudadana», abriendo la reflexión a los espacios informales y al ámbito social. A continuación, el texto se adentra en el sugerente universo de actualización docente, profesión clave en los procesos de «Alfabetización mediática y formación de profesores». El quinto eje temático, «Ciberconsumo crítico y responsable», profundiza de forma múltiple en la criticidad y en la responsabilidad individual como recursos imprescindibles en la autonomía personal y el consumo de

---

medios, cada vez más omnipresentes, e incluso omnipotentes. El bloque «Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo» ofrece una amplia mirada sobre la imperiosa necesidad de pensar otras maneras de comunicar con alternativas creativas a la ciudadanía que potencien su desarrollo personal y social, más allá de las mecánicas mercantilistas y de consumo hipnotizado y masivo. Finalmente, el último eje temático de este texto, «Redes sociales e inteligencia artificial», se adentra en un futuro ya presente, en tanto que redes cada vez más innovadoras nos adentran en un mundo de máquinas y ciberinteligencias. En suma, los siete bloques temáticos ofrecen una panorámica plural desde diferentes puntos de vista, enfoques y experiencias previas, que nos permiten una visión global, con sus contradicciones, del complejo mundo comunicativo al que asistimos.

Analizamos ahora con algo más de profundidad los diferentes aportes que se presentan en cada uno de los ejes, en una amalgama estructurada mediante enfoque poliédrico, que nos introduce en una visión global y múltiple repleta de titubeos y experimentación del mundo contemporáneo, donde las tecnologías interconectadas y las redes sociales acaparan nuestra cotidianeidad.

Iniciamos el texto con «Preliminares» y trabajos estelares de tres de los grandes educadores de América Latina, que siguen produciendo textos básicos para entender el papel de la alfabetización mediática en la actualidad: Ismar de Oliveira (Brasil), Valerio Fuenzalida (Chile) y Guillermo Orozco (México). Sus aportes originales para este texto respectivamente son «La educmediación en Latinoamérica: claves del pasado, retos del futuro», «Redes sociales, TV pública y ciudadanía empoderada» y «Las interacciones mediático-digitales como escenarios de ciudadanía». Sin duda, referentes para comprender las claves comunicativas de nuestra sociedad. Finalizamos este apartado con un interesante trabajo de los dos máximos representantes de UNESCO-GAPMIL para Latinoamérica, Jesús Lau (México) y Alexandre Le-Voci (Brasil), con un completo panorama de «MIL Alliance UNESCO: Su relevancia en competencias mediáticas e informacionales».

La primera sección de este manual, «Prosumers (instagramers y youtubers)», aporta 16 estudios y reflexiones en torno a estos nuevos medios de comunicación interactiva. Los trabajos contribuyen a la visión global mediante «Los influencers: Líderes de las nuevas relaciones parasociales en la sociedad hiperconectada», «Influencers como generadores de opinión pública: Un análisis cualitativo de Crudo Ecuador», «Análisis psicosocial de nuevos perfiles digitales: Instagramers y youtubers», «El tratamiento de los influencers en la prensa digital» y «Las familias ante el auge de los youtubers e instagramers». Otros enfoques profundizan en el racismo, la migración y la diversidad: «Viralidad, prosumidores y educación mediática: El caso de George Floyd», «El prosumidor y la representación noticiosa de la migración venezolana en la prensa de Ecuador» e «Instagram y diversidad: Recursos y usos didácticos de profesores en Educación Especial». El concepto de competencia mediática y prosumidor tiene también cabida en este eje temático: «En el imaginario de la actualización y extensión del concepto de prosumidor», «Análisis de las competencias mediáticas de alumnos y docentes de Latinoamérica: Casos Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina», «Competencias mediáticas en prosumidores: un estudio de caso de instagramers y tictokers». Finalmente, otros estudios avanzan reflexiones sobre los videoblogs, las nuevas audiencias de cine y la generación YouTube, la cultura fanfic y el neologismo 'extimidad': «La narrativa transmedia en el videoblog de viajes en YouTube», «Cine y youtubers: Nuevas audiencias, nuevas experiencias», «Generación YouTube: Estudio de los canales de los niños youtubers de la Comunidad Andina», «La extimidad en YouTube: Revisión sistemática del término» y «A aprendizagem informal na cultura de fãs: Análise dos sites brasileiros de fanfic».

El segundo eje temático del texto se centra en las relaciones entre «Redes sociales y escuela». Se trata de 15 aportaciones que indagan en las interacciones del mundo escolar para con los nuevos medios de comunicación interactiva, facilitando una interacción aparentemente sin límites. Los trabajos giran en torno a múltiples problemáticas. El papel de los profesores siempre ha sido crucial en esta tarea.

---

Así, encontramos los trabajos «Escolas e professores diante das redes sociais: Uma realidade em constante mudança» y «Responsabilidad y compromiso docente con el uso adecuado de Internet por los estudiantes». También se avanza en el papel de la alfabetización mediática y el uso educativo de estos nuevos recursos: «Redes sociales y la competencia mediática en adolescentes» y «Redes sociales y apps móviles como herramientas de apoyo en educación superior». Innovación e investigación son también facetas de notable interés, analizadas en: «Investigación en educación digital en tiempos de pandemia», «Innovaciones horizontales y verticales en Primaria» y «Adolescentes y WhatsApp, activación de procesos educativos contra la violencia en zonas urbanas y rurales». En esta línea, temáticas como la gamificación y la inclusión presentan también reflexiones interesantes como: «La influencia de la gamificación en el aprendizaje con la aplicación Quizziz» y «Redes sociales y discapacidad: Marco conceptual, variables y tendencias». Las actividades extracurriculares y el papel de los padres cobran un espacio relevante en esta sección, ya que ambos son bastiones complementarios del mundo escolar en la educación mediática: «Factores influyentes en la mediación parental de niños de preescolar» y «Los reporteritos y otros medios de comunicación consciente: Actividades extracurriculares con redes sociales». Por último, leemos un conjunto de comunicaciones centradas en la comunicación y las redes en América Latina y, especialmente, en el Ecuador: «Condiciones de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina», «Uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de Carrera de la Universidad Nacional de Educación», «WhatsApp como medio efectivo de comunicación interna en la Carrera de Comunicación Social de UNACH» y «El impacto del proyecto Prometeo como nueva fuente de conocimientos en universidades ecuatorianas».

El tercer bloque temático: «Ciberconexión y participación ciudadana», contiene también 15 aportaciones variadas en torno a las implicaciones de la sociedad y el papel de esta en el revolucionario cambio social de la comunicación global. La cobertura informativa, la desinformación, el compromiso ético, la convergencia... son algunos de los tópicos en que se profundiza, con una visión plural y crítica en el texto: «Fondo y forma de la desinformación digital política en España», «Cobertura informativa del Coronavirus en Ecuador a través del 'framing' en Twitter», «O jornalismo e o compromisso ético com a cidadania pelo olhar de uma educadora», «Percepciones del escenario costarricense ante la Pandemia por (Covid-19)» y «Convergencia transmediática en Twitter durante la pandemia de Covid-19 en Guayaquil». El tema de las emociones también es tratado con rigor en «Emociones y afectividades. El motor de las interacciones digitales». Por otro lado, la formación y alfabetización ciudadana, puntos centrales de todo el volumen, se analizan en dos capítulos clave: «Desafios da formação em competência midiática no Observatório da Qualidade no Audiovisual» y «La alfabetización estadística y la ciudadanía en la sociedad de la información». Finalmente, la sección se completa con un amplio y variado conjunto de comunicaciones sobre experiencias de ciudadanía y participación en Latinoamérica, desde el Norte al Sur: «Ciudadanos a oscuras: Hábitos de consumo informativo en la Gran Caracas (2019)», «Enseñanza del entorno de la comunicación social a través de los líderes de la comunidad», «Relación de uso del espacio virtual y ejercicio de la ciudadanía digital en estudiantes de la Universidad de Los Lagos», «Ciberactivismo en idioma nativo aimara en Bolivia y emociones ante el Coronavirus», «El observatorio mediático escolar: Una oportunidad para la formación de sujetos políticos», «La Quinta Pata. Una producción de Fact Checking audiovisual con estudiantes universitarios», «Radio universitaria en Ecuador: Nuevo paradigma al servicio de la comunidad».

El cuarto bloque, titulado «Alfabetización mediática y formación de profesores», contiene 19 comunicaciones sobre el papel clave de la educación en medios y el reciclaje profesional docente, tema poroso que permea todo el texto globalmente, pues no hay estrategia de formación de la ciudadanía en competencias mediáticas que prescinda del crucial papel de la escuela y sus plantillas. En esta sección se incluyen un conjunto de trabajos internacionales sobre la actualización de los profesores, y sus niveles



---

de competencia mediática y digital: «La formación docente en educación mediática en Latinoamérica», «Factores determinantes en la competencia digital de los universitarios latinoamericanos», «La competencia mediática: Nueve sesiones para trabajar en el aula» y «Sistematización de una experiencia educativa: Formación del profesorado universitario en competencias digitales». Por otro lado, se incluye un muestrario de experiencias en diferentes países: Colombia, Perú, El Salvador, Chile, Brasil, Ecuador...: «Competencia mediática entre profesores universitarios en Colombia: Validación de un diseño metodológico», «Alfabetización mediática e informacional y formación del profesorado peruano», «¡Oh!, ¿Y ahora quién podrá ayudarnos?» Covid-19 y educación superior en El Salvador», «Alfabetización mediática e informacional en la formación inicial docente en la ULagos (Chile)», «La educación virtual generada por la emergencia sanitaria del Covid-19 en Ecuador», «Educomunicación y Fedathian praxis: Una propuesta para ciclos formativos», «Protocolos de buenas prácticas para el uso de nuevas tecnologías en entornos virtuales educativos de la Zona 8, Cantón Guayaquil» e «Incorporación tecnológica de docentes en su labor profesional en secundarias de México». La dimensión ética también adquiere importancia en este epígrafe con dos comunicaciones: «Comunicación de ciudadanías: Entre la ciberconexión y las redes sociales» y «El valor ético de los videojuegos y el desarrollo de habilidades a través de la educación en medios». Para finalizar, en este vasto repertorio se incluyen interesantes trabajos sobre cine, comunicación no verbal, videojuegos y WhatsApp en la formación de profesores: «Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas», «Imágenes para el aprendizaje de la comunicación no verbal. Experiencia en Pinterest con estudiantes del Grado en Educación Infantil», «La competencia escrita sobre videojuegos y nuevas tecnologías en estudiantes de Ingeniería» y «WhatsApp como herramienta de aprendizaje: AMI para profesores».

El quinto eje temático del texto, «Ciberconsumo crítico y responsable», se adentra con 14 aportaciones en la necesidad de un uso activo y racional de los medios interactivos. Se incorporan interesantes reflexiones como: «Los Sony World Photography Awards. Análisis de las obras finalistas en 2020 desde la educomunicación»; análisis de proyectos europeos: «A Chance 4 Change: Un proyecto europeo educomunicativo contra la violencia de género»; el vigente análisis sobre la inmigración en los medios: «Migrantes y redes sociales: Entrevista semi-estructurada para explorar usos y apoyos»; y meditaciones sobre el confinamiento: «Confinados entre resistencia às notícias e busca incessante de notícias televisivas e online». Los tópicos tratados son muy variados y recogen múltiples experiencias, investigaciones y reflexiones. La prevención de la violencia doméstica, el empoderamiento y el uso responsable de medios por parte del colectivo infantil son tres nuevos aportes de notable interés: «Minimedios educomunicativos y prevención de la violencia contra la niñez en el hogar», «Educomunicación y empoderamiento: Análisis del proceso de producción audiovisual» y «Uso responsable de Internet y redes sociales en Argentina: Un estudio de caso en menores». El papel de los profesionales de los medios tiene cabida con dos comunicaciones que ahondan en sus competencias digitales y en su formación inicial: «Periodismo, periodistas y competencias digitales» y «Cómo se informan y estudian los universitarios argentinos de periodismo y comunicación». También, en este 5º bloque se introducen sugerentes proyectos sobre televisión y la consolidada red social Facebook: «Convergencia: Contenidos infantiles con identidad latinoamericana y el desafío de las televisiones públicas» y «Durakos en Cuba. Comunidad discursiva y nuevas textualidades en Facebook», o reflexiones sobre marcas, la revitalizada radio y la educomunicación como campo de reflexión y avanzadilla: «Dimensões de análise para a relação entre consumidores e marcas nas redes sociais da Internet», «La radio. Un medio viejo que enseña como nuevo» y «Educomunicación: ¿Contracampo o intersección?».

El sexto bloque temático del volumen, titulado «Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo», se presentan 14 comunicaciones que abordan la importancia de la comunicación ética y res-

---

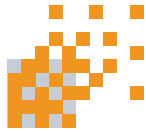
ponsable en un contexto donde los medios son clave para la formación de la ciudadanía.

Como reflexiones teóricas, este módulo aloja estudios de sobresaliente interés en torno a los efectos de los medios, la memética y la alfabetización digital: «Una mirada al estudio de los efectos de los medios digitales desde la teoría constructal», «La memética como lenguaje icónico de nuevas narrativas en las redes sociales» y «Dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de competencias del siglo XXI». También sobre las autopercepciones y las tecnologías disruptivas, en este caso con una experiencia en República Dominicana: «Un mundo percibido a través de pantallas interconectadas» y «Tecnologías disruptivas en la educación. Visión Dominicana». La contextualización en espacios de conflictividad y desigualdad son analizados, además, en dos capítulos de notable envergadura: «La desigualdad de las virtualidades: El ciberconsumo desde una perspectiva de género» y «Radios lencas en Honduras: Comunicación alternativa en contextos de conflicto y resistencia»; así como la ruralidad en el mundo digital: «Medios digitales emergentes en el medio rural. El caso de Aragón (España)» y «Medios UNED y alfabetización mediática en regiones rurales de Costa Rica». Se ofertan, adicionalmente, dos experiencias en el ámbito de la televisión educativa en España y Ecuador: «Desencuentros de una televisión para la educación en España: El caso de la programación educativa durante el confinamiento por la Covid-19» y «Proyecto ‘Ver TV’ 2016, 2017 y 2019: Desarrollando las competencias mediáticas en la ciudad de Concepción (Chile)» y «Percepción del programa Wawa kuna tv en la población infantil del cantón Latacunga». Al cabo del eje, destacamos dos comunicaciones centradas en la economía social y el periodismo especializado: «La comunicación empresarial y la economía social. Estudio del modelo de la Compañía de Jesús» y «El periodismo especializado en desarrollo en el marco de la Agenda 2030. Una mirada hacia España».

El séptimo y último bloque de esta extensa obra se centra en «Redes sociales e inteligencia artificial», ámbito novedoso que abre nuevas perspectivas de interpretación de las interacciones entre los seres humanos y las tecnologías emergentes. Cuatro son los aportes que van desde la inteligencia artificial, hasta las tecnologías 4.0 o el transhumanismo: «El transhumanismo, ¿el final de las prolongaciones del hombre?», «Tecnologías 4.0 como interfaces de aprendizaje», «Vida e inteligencia artificial: Nuevas fronteras para el estudio de la comunicación y la educación» e «Inteligencia artificial en modelos de educación a distancia. Caso del Chatbot BOT0210».

Sin duda, nos encontramos con un documento actual de enorme significación en el acervo de estos tiempos pandémicos que nos demandan, como investigadores sociales, una profunda reflexión sobre las relaciones entre medios y ciudadanías para generar el aclamado empoderamiento social.

El texto, que presenta contribuciones en español y portugués, ambas lenguas hermanas en el espacio latinoamericano, es resultado de los trabajos de la Red Interuniversitaria Euroamericana «Alfamed» en el V Congreso Internacional de Competencias Mediáticas: «Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado», celebrado en dos modalidades: versión virtual del 14 al 16 de octubre de 2020 y versión presencial del 5 al 7 de mayo de 2021 en Quito (Ecuador), convocando a investigadores de múltiples universidades y centros de investigación iberoamericanos, y haciendo partícipes a los diferentes países de la Red Alfamed, con el apoyo de CIESPAL y otros colaboradores (<https://bit.ly/2ZNj4HD>), así como a toda la comunidad científica y académica interesada en esta temática crucial.







## Preliminares

# La educomunicación en Latinoamérica: Claves del pasado, retos del futuro

Dr. Ismar de-Oliveira-Soares  
Universidade de São Paulo (Brasil)  
ismarolive@yahoo.com

## Resumen

El presente artículo ofrece un recorrido histórico, aunque sintético, de los hechos y procesos que llevaron a la comunidad de educadores en medios de América Latina a adoptar el término Educomunicación. Las claves del pasado revelan siete etapas de prácticas alrededor de la relación educación/comunicación que construyen -como movimientos sucesivos y articulados- el camino para el reconocimiento de un nuevo campo de intervención social en la interfaz que, en Iberoamérica, llamamos finalmente Educomunicación. El texto identifica reflexiones e iniciativas contextualizadas en los cambios sociales vividos por el continente a lo largo de los últimos 60 años, incluyendo desde programas de recepción mediática activa hasta prácticas de gestión de procesos comunicativos, lo que revela la consolidación de una conquista de espacios para la palabra y la acción expresiva de los sujetos sociales. Los retos del futuro apuntan a la indispensable necesidad de formación de alianzas entre todos los involucrados en la lucha por el derecho universal a la comunicación veraz, justa y solidaria, con el fin de expandir las experiencias de educación mediática e informacional en favor del protagonismo infantojuvenil al servicio del Buen Vivir continental.

## Palabras clave

Educación mediática, educomunicación, comunicación, educación, derecho de expresión, buen vivir.

---

## 1. ¿De qué hablamos?

En la actualidad, se distinguen dos ejes de prácticas e investigaciones de manera muy delineada sobre el tema general de la educación en medios. El primero de ellos, se le denomina educación o alfabetización mediática (mídia-educação, en portugués), mientras que al segundo se le identifica como Educomunicación. Las dos vertientes están históricamente interconectadas en sus postulados, presentando, sin embargo, especificidades en algunos de sus enfoques de implementación.

El eje de la educación mediática tiene una rica trayectoria de sistematización en Iberoamérica, con dos períodos de alta producción. El primero ocurrió entre las décadas de 1990 y los 2000, contando con investigaciones producidas en instituciones como la Universidad de São Paulo, Brasil (Oliveira Soares, 1990), la Universidad Huelva, España (Aguaded, 1998) y la Universidad Gregoriana, Roma (Martínez-de-Toda, 1998), así como un estudio específico sobre prácticas, solicitado por las Organizaciones Católicas Latinoamericanas y Caribeñas de Comunicación (OCLACC) con sede en Quito (Ramos, 2000). Un segundo momento de fuerte producción sobre educación mediática, lo estamos viviendo en el presente momento como ilustran el Yearbook de NORDICOM (Universidad de Gotemburgo) sobre la educación en medios en Brasil, Portugal y España (Eleá, 2014) y el reciente libro titulado «Media Education in Latin America» (Mateus et al., 2019). Hay que agregar a tales esfuerzos tanto los resultados de los congresos y seminarios sobre el tema, en los distintos países de Iberoamérica, como el permanente trabajo editorial de las revistas especializadas, involucradas permanentemente con el asunto, como *Comunicar*, en España, a partir de 1993, y *Comunicação & Educação*, en Brasil, desde 1994.

El eje de la Educomunicación ganó densidad propia y pasó a interesar a los investigadores, aumentando su preocupación sobre la relación comunicación/educación como objeto de estudio a partir de la década de 1990, momento en que un grupo significativo de organizaciones y representantes de universidades de la región se reúnen en los Seminarios Latinoamericanos de Educación para la Televisión, promovidos a finales de los 80 e inicios de los 90, en Argentina, Brasil y Chile, bajo los auspicios de la UNESCO<sup>1</sup>. De este encuentro resultó el libro titulado 'Educación para la Comunicación'. Manual Latinoamericano (Miranda, 1992), definiendo, en los análisis propuestos a los educandos, la prioridad de los «procesos» sobre los «medios» de comunicación.

La decisiva importancia de este evento se constata en el espacio ofrecido a sus conclusiones por Aguaded (1998) y Ramos (2000). Con la contribución pionera de estos dos investigadores y de los que a ellos se agregaron, seguiremos en el estudio, presentando lo que entendemos como los «siete movimientos» que han posibilitado el explicitación gradual y la consolidación de la práctica educomunicativa en el continente y su conversión en políticas públicas.

## 2. Una historia que recontar: De la recepción activa a la gestión de procesos comunicativos

Los historiadores coinciden en afirmar que el punto de partida (el primer movimiento) de la práctica latinoamericana de Educomunicación, involucrando la participación autoral de niños y jóvenes, fue representado por el Plan de Educación Cinematográfica para Niños (PLAN DENI), impulsado desde Quito, en el final de los años 60 (Ramos, 2000). El proyecto se extendió inmediatamente hacia Lima, Montevideo, Río de Janeiro y Santo Domingo para, posteriormente, ser difundido continentalmente. En Río, ganó la denominación de CINEDUC. En esta ciudad, lo que distinguió el proyecto, durante los años de 1970 y 1980, fue su presencia en las «favelas» de la ciudad, con niños y jóvenes construyendo su propia

representación sobre la vida en la periferia urbana (Monteiro, 1980). El segundo movimiento en dirección a la Educomunicación fue representado por la práctica del club de cine. A partir de los 70, se asistió a la tendencia de agregarse al debate de los contenidos fílmicos, discusiones más amplias sobre la realidad de la propia sociedad. En el mismo contexto ideológico, el cine era acompañado por la televisión como objeto de estudio. Las categorías de observación oscilaban desde la confrontación de los valores transmitidos hasta la denuncia contra posibles manipulaciones por parte de los productores o de los vehículos comprometidos ideológica o políticamente (Aguirre & Bisbal, 1981).

El tercer movimiento en dirección a la práctica educomunicativa fue representado por la adopción de las «teorías de la recepción», inspiradas en los estudios culturales británicos, revisados por investigadores iberoamericanos como Martín-Barbero (1987), Orozco (1996; 1999), Fuenzalida & Hermosilla (1989), entre otros. Esta visión novedosa movilizó una cantidad significativa de proyectos de educación en medios en cada país de América Latina, con el soporte pedagógico de guías que consideraban como «crítico» al consumidor capaz de reaccionar como «sujeto activo»: el prosumidor<sup>2</sup>.

Otro punto de vista que influyó definitivamente el sentido y las metas de la comunicación/educación, a partir especialmente del inicio de los 80, representando el cuarto movimiento, fue el ejercicio de la gestión democrática y participativa de la comunicación, en el movimiento popular, como enfrentamiento a la violencia política y como impulso para el desarrollo comunitario (Peruzzo, 1998)<sup>3</sup>. En realidad, por las condiciones políticas dadas, emergía, justamente en el ámbito popular, una perspectiva intervencionista de educación mediática que pretendía estudiar los medios para apropiarse de sus secretos y ponerlos al servicio de la democracia. En este sentido, los comunicadores populares se vieron favorecidos por la decisión de la UNESCO de poner en debate su propuesta por un «nuevo orden mundial de la información y de la comunicación» (NOMIC). Cobraba vida, en este contexto, una visión metodológica que no se preocupaba exclusivamente del mensaje, sino más específicamente del proceso comunicacional. Su carácter dialéctico le viene dado por la confrontación que los receptores establecían con los productos analizados<sup>4</sup>.

"Cobraba vida, en este contexto, una visión metodológica que no se preocupaba exclusivamente del mensaje, sino más específicamente del proceso comunicacional".

### 3. Un sentido para la interfaz comunicación-educación

En la literatura internacional, encontramos autores que aún emplean indistintamente el término Educomunicación como sinónimo de Educación en medios. Tal perspectiva comenzó a cambiar en Iberoamérica, a partir del inicio de la década de 2000, lo que se correspondería con el quinto movimiento caracterizado por las reflexiones compartidas. En Colombia, el Seminario Internacional sobre Comunicación y Educación (Universidad Central de Bogotá) introduce el tema de la educomunicación (Oliveira-Soares, 2000)<sup>5</sup>. En España, la revista Comunicar utiliza el neologismo educomunicación para reunir artículos producidos para el Congreso «Luces en el laberinto audiovisual», explicando en el prólogo:

La edu-comunicación en nuestro mundo global ha sido el centro de nuestras miradas y reflexiones, enriquecidas por muchos ojos casi una veintena de países, entre los que no puede obviarse la referencia a la importante participación del ámbito iberoamericano, por su decidido entusiasmo y empeño en el tratamiento de esta temática (Aguaded, 2004: 7).

---

En el mismo período, el Centro Gumilla, de Venezuela, hacía uso de esta palabra en el universo popular, siempre que la acción educativa mediática estuviese asociada a la defensa de la democracia, compartiéndose la gestión de la misma práctica del proceso de aprendizaje entre los miembros del grupo (Aguirre, 2005). Por su parte, Kaplún, junto con Freire, se convierte en referencia unánime para el entendimiento

"Otro campo de convergencia, presente en nuestro continente, une el sistema educativo y el sistema de medios para garantizar una formación que reconozca el papel del profesional de la comunicación frente la producción antiética, de carácter manipulador, responsable por un proceso sistemático de desinformación".

de la acción educomunicativa en Iberoamérica (Aparici, 2010). La búsqueda por sentidos para la interfaz comunicación-educación llevó a los actores sociales, en los distintos cuadrantes de Iberoamérica, a un «modelo dialógico y transformador de comunicación educativa» (Kaplún, 1986), consolidado como «una variable estratégica de comprensión de una nueva cultura» (Martín-Barbero, 2002) y permitiendo a las comunidades «avanzar en dirección a una determinada autonomía que posibilita instituir un campo para la palabra» (Huergo, 2000). Una autonomía que no nace definitivamente de uno o de otro de los campos originarios (la educación o la comunicación), pero sí de una nueva realidad dada: la interfaz entre

los dos mundos. Nos referimos exactamente a los elementos esenciales para una posible descripción formal del término educomunicación, alcanzada en el sexto movimiento, representado por una reflexión epistemológica específica sobre la práctica en observación.

#### 4. Una definición para la práctica educomunicativa

A esta reflexión se dedicó el Núcleo de Comunicación y Educación de la USP a través de una investigación realizada entre 1997 y 1999 sobre las experiencias de comunicación popular y de educación en medios en todo el continente. A partir de este estudio se presentó a la comunidad académica su entendimiento de cómo se conformó, en la práctica social, el concepto de Educomunicación, identificado como un paradigma de carácter multidisciplinar y multicultural orientador de acciones inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos y programas destinados a la creación y el desarrollo de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos.

Se trata pues, más que de una metodología de trabajo, de una efectiva praxis social con dos objetivos básicos: 1) Facilitar la inserción de los sujetos sociales en la sociedad de la información, empoderándolos teórica y metodológicamente para el análisis tanto de los procesos de comunicación propios de la vida comunitaria como de la actuación de los sistemas de comunicación en el contexto de la vida pública; 2) Movilizar a los ciudadanos desde la infancia hasta la vida adulta en el uso de los recursos de expresión disponibles, de forma que se garantizase su participación e intervención en los distintos campos de la realidad social en beneficio del bien común (Oliveira-Soares, 1999; 2009)<sup>6</sup>.

Una concepción que coincide con el punto de vista del Portal de Educomunicación de España, cuando afirma que el título ofrecido a esta área de acción e intervención social:

Solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores <https://www.educomunicacion.es><sup>7</sup>.

---

Sin embargo, hay que reconocer que, como proceso dialéctico de interfaz, la Educomunicación se encuentra permanentemente en construcción, bajo la mirada crítica de la Educación, de la Comunicación e igualmente de los propios educadores<sup>8</sup>. No obstante, a pesar de que esta práctica está en continua revisión y reconstrucción en diferentes sitios iberoamericanos, cabe mencionar que su presencialidad no se ve reflejada de manera uniforme en toda la región. En este sentido, el séptimo movimiento se establece como una necesidad indispensable, ya que representa la lucha por ocupar activamente espacios públicos significativos, siempre que se garantice la coherencia epistemológica entre teoría y acción.

## 5. Educomunicación y educación en medios comparten políticas públicas

En términos de políticas públicas, lo que se tiene que preservar es el derecho de maestros y niños a tener acceso tanto a los principios y metodologías de educación mediática como a las prácticas de emancipación educacional. En esta dirección, a título de ejemplo e independientemente de las características de cada vertiente, investigadores y promotores de la educacional y de la educación en medios en Brasil comparten esfuerzos de diálogo con el poder público, atendiendo demandas de municipios, estados y del gobierno nacional<sup>9</sup>. Esto explica, indubitablemente, el éxito de dos proyectos del Ministerio de Educación. El primero, titulado «Los Medios en la Educación» y desarrollado entre 2006 y 2012, fue destinado a la formación a distancia de aproximadamente 100 mil maestros de educación básica en todo el país a cargo de las universidades públicas (Ministério da Educação, 2010). El segundo, denominado «Más Educación» y dirigido directamente a los alumnos, tenía como finalidad llevar las prácticas educacionales y media-educativas a 4 millones de estudiantes de la enseñanza básica entre 2008 y 2016, en todo el territorio nacional (Próspero, 2013). En las redes privadas de enseñanza, tanto en Brasil como en toda América Latina, cabe destacar los programas impulsados por organizaciones, como es el caso de la RedEducom<sup>10</sup>. No se puede desconocer el rol que la UNESCO cumple en el apoyo de las Naciones Unidas a un programa mundial de educación en medios y en información, con incidencia en América Latina. En 2013, crea la Alianza Mundial para las Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informativa (GAPMIL), como un esfuerzo innovador para promover la cooperación internacional en este ámbito. En el mismo año, publica su guía de estrategias y afirma que, en última instancia, el foco principal de la Educación Mediática e Informativa:

Se reduce a qué tipo de sociedad en la cual queremos vivir nosotros, las mujeres y los hombres, y nuestras niñas y niños. No debemos perder de vista el hecho de que los medios y los sistemas de información juegan un papel esencial en la promoción de los derechos humanos, democracia y desarrollo equitativo (UNESCO, 2013: 10).

Otro campo de convergencia, presente en nuestro continente, une el sistema educativo y el sistema de medios para garantizar una formación que reconozca el papel del profesional de la comunicación frente a la producción antiética, de carácter manipulador, responsable por un proceso sistemático de desinformación, a través de las redes sociales, las denominadas fake news<sup>11</sup>.

Hay que agregar a esta historia en ascenso, una nueva y buena noticia: la aproximación entre los conceptos de educación mediática y de educacional a la propuesta continental del Buen Vivir. Este concepto, que moviliza especialmente a Bolivia, Perú y Ecuador, expresa el sueño sociopolítico latinoamericano de retorno a sus orígenes culturales ancestrales de convivencia entre los hombres y en las relaciones de estos con la naturaleza en contra de modelos económicos y sociales impuestos al continente por la ocupación occidental a lo largo de los últimos siglos (Sierra, 2016). La aproximación más evidente entre la Educomunicación y los parámetros del Buen Vivir tiene lugar en el debate sobre la contribución de esta práctica

---

a las transformaciones sociales imaginadas como necesarias en la vida, en igualdad y justicia. Estamos refiriéndonos a una comunicación para el desarrollo, a partir de los intereses autóctonos de la ciudadanía y no exactamente del mercado globalizado (Contreras, 2019; Oliveira-Soares, 2019). En este caso, la niñez y la juventud son llamadas a involucrarse con los destinos de sus patrias, mediante el fortalecimiento de sus voces y la articulación de sus acciones comunicativas.

## 6. Retos del futuro

Frente a las claves del pasado, entre múltiples posibilidades identificamos cuatro retos del futuro. El primero de ellos, hace referencia a la «manutención de un diálogo permanente entre educadores en medios y educadores», a través de prácticas y consorcios de publicaciones, que resulten en políticas públicas de educación/comunicación en los distintos países del continente. El segundo, hace hincapié en la «formación específica», con la ampliación de la oferta de programas y cursos permanentes sobre el tema en todos los niveles académicos<sup>12</sup>. Por otro lado, el tercero engloba el «rechazo a la tentación del utilitarismo innovador». Es condenable asociar la educación mediática y la educomunicación a simples prácticas innovadoras. En definitiva, la Educomunicación no es meramente un recurso de enseñanza o una herramienta de marketing desechable, sino que es esencialmente un paradigma para cambios profundos involucrando educación y comunicación. Y, por último, el cuarto reto se establece en el «reconocimiento del protagonismo infanto-juvenil». Si el mundo pertenece a las futuras generaciones, la Educación Mediática y a la educomunicación deben ofrecer a los jóvenes posibilidades de aprendizajes sobre cómo construir y expresar sus conocimientos y sus anhelos, congregándose en la defensa del Buen Vivir continental.

## Notas

<sup>1</sup> Los seminarios fueron realizados, respectivamente, en 1985 (Santiago, Chile), 1986 (Curitiba, Brasil), 1988 (Buenos Aires, Argentina), con una síntesis, en 1990, en Las Vertientes, Chile (Miranda, 1992). Según Roberto APARICI, estos Semanarios han dejado líneas de orientación mucho explícitas para lo que sería identificado, en la secuencia, en diferentes países, como práctica educomunicativa (Aparici, 2010: 9-10).

<sup>2</sup> Ejemplos de soportes didácticos producidos en el período: Benítez (1990) y Zechetto (1992).

<sup>3</sup> Esta tendencia fue beneficiada por producciones teórico-metodológicas de expertos como Prieto (1984) y Contreras (1984), integrantes del equipo de CIESPAL - Centro Internacional de Estudios Superiores para América Latina, con su sede en Quito, Ecuador.

<sup>4</sup> Ramos (2000) identifica la perspectiva dialéctica en los proyectos implantados por la Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación, con sede en Quito: La adopción de un enfoque dialéctico, basado en la propuesta dialogal de Paulo Freire, permitió superar los riesgos de un modelo de Comunicación vertical y autoritario.

<sup>5</sup> El Seminario rindió el libro Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías (Valderrama, 2000), considerado un marco en la definición de los parámetros teóricos que aproximan Comunicación y Educación en el continente.

<sup>6</sup> Defendemos esta idea porque constatamos empíricamente – a partir de una investigación realizada con 176 especialistas de 12 países del continente, entre 1997 y 1999 - que la interrelación entre Comunicación y Educación y sus prácticas derivadas habían logrado alcanzar, en el final de los años 90, una densidad específica, estableciéndose como un campo de intervención social autónomo con gran potencial transformador (Oliveira Soares 1999).

<sup>7</sup> Estudios recientes realizados en España coinciden en el reconocimiento de la identidad del concepto de la educomunicación: (Barbas Coslado, 2012); (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014).

<sup>8</sup> Es lo que testimonia artículo publicado en la edición celebrativa de los 25 años de la revista *Comunicação & Educação* (Citelli et al., 2019).

<sup>9</sup> Hay que notar, en el caso brasileño, la contribución de una reciente producción académica sobre la Educación en medios (Belloni & Bévort, 2009; Fantin, 2011; Borges & Barbosa, 2019) a la que se suman los e-books sobre Educomunicación puestos a disposición por la ABPEducom – Asociación Brasileña de Investigadores y Profesionales de la Educomunicación (<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal>).

<sup>10</sup> La iniciativa la coordinan el Departamento de Comunicación Social de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (DECOS/CE-



LAM), la Congregación de las Hermanas Salesianas y la Asociación Católica de Comunicación – SIGNIS: <https://www.rededuc.org>.

<sup>11</sup> En Brasil, el Instituto Palavra Aberta, formado a partir de un consorcio entre corporaciones del área de la comunicación, une comunicadores, educadores y educadores mediáticos en la defensa de la libertad de expresión y de la formación de las audiencias para una visión crítica y autónoma sobre la producción de todos los tipos de informaciones que circulan en la sociedad <https://www.palavraaberta.org.br/atuacao/programa-educamidia>.

<sup>12</sup> Es urgente identificar y fomentar programas de capacitación en Educación Mediática y Educomunicación en Iberoamérica. ALFAMED – Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía juega un papel decisivo en esta tarea.

## Referencias

- Aguaded, I. (1998). *Educación para la competencia televisiva: Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://bit.ly/35TJZmY>
- Aguaded, I. (2004). Prolegómenos. *Comunicar*, 22, 7-8. <https://bit.ly/3dvO439>
- Aguirre, J.M., & Bisbal, M. (1981). *La ideología como mensaje*. Monte Ávila.
- Aguirre, J.M. (2005). De la práctica comunicativa a la educocomunicación para la ciudadanía: El periplo de Mario Kaplún por Venezuela. *Comunicación*, 131, 18-26.
- Aparici, R. (2010). *La educocomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa editorial.
- Barbas-Coslado, A. (2012). Educomunicación desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <https://bit.ly/2zu6Mt6>
- Belloni, M.L., & Bévort, E. (2009). Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação Social*, 30(109), 1081-1102. <https://bit.ly/2SP5Oys>
- Benítez, M.J.D. (1990). *Activos y creativos ante los medios de comunicación social*. Ediciones Paulinas.
- Borges, G., & Barbosa, M. (2019). *Competências midiáticas em cenários brasileiros, Interfaces entre comunicação, educação e artes*. UFJF. <https://bit.ly/2SS59fR>
- Citelli, A., Oliveira-Soares, I., & Lopes, M. (2019). Educommunication: References for methodological construction. *Comunicação & Educação*, 2, 12-25. <https://bit.ly/3bGvap9>
- Contreras, A. (1984). *Planificación comunitaria*. CIESPAL.
- Contreras, A. (2019). Educomunicación para la buena convivencia. *Revista Digital Punto de Encuentro*, 4-8. <https://bit.ly/3dzHNDs>
- Eleá, I. (2014). *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. NORDICOM, University of Gothenburg. <https://bit.ly/3fTOLp0>
- Fantin, M. (2011). Mídia-educação: Aspectos históricos e teórico- metodológicos. *Olhar de Professor*, 14(1), 27-40. <https://bit.ly/3cqBPVG>
- Fuenzalida, V., & Hermosilla, M.E. (1989). *Visiones y Ambiciones del Televidente. Estudios de recepción televisiva*. CENECA.
- Huergo, J. (2000). Comunicación/educación: Itinerários transversales. In C.E. Valderrama (Ed.), *Comunicação-educación coordinadas, abordajes y travesías* (pp.3-25). Universidad Central & Siglo del Hombre Editores.
- Kaplún, M. (1996). *El comunicador popular*. Lumen-Humanitas.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma.
- Martínez-De-Toda, J. (1998). *Metodología evaluativa de la educación para los medios: Su aplicación con un instrumento multidimensional*. [Tesis doctoral Pontificia Universitas Gregoriana].
- Mateus, J.C., Andrada P., & Quiroz, M.T. (2019). *Media education in Latin America*. Routledge.
- Monteiro, M. (1980). *A prática do cinema na favela: Para uma compreensão maior da realidade em comunicação e classes subalterna*. Cortez.
- Ministério da Educação (Ed.) (2010). *Mídia e Educação. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações*. MEC. <https://uni.cf/3ezcV6O>
- Miranda M. (1992). *Educación para la comunicación. manual latinoamericano*. CENECA/UNICEF/UNESCO.
- Oliveira-Soares, I. (1990). A contribuição das Ciências Sociais para a avaliação dos programas de educação para a comunicação.

- 
- In J. Marques de Melo (Ed.), *Anuário de Inovações em Comunicação* (pp. 126-150). ECA/USP.
- Oliveira-Soares, I. (1999). Comunicação/educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, 1(2) 19-74. <https://bit.ly/2YR3ew2>
- Oliveira-Soares, I. (2000). La Comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento. In C.E. Valderrama (Ed.), *Comunicación-educación: Coordinadas, abordajes y travesías* (pp. 27-47). Universidad Central. <https://bit.ly/2WidviP>
- Oliveira-Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30(15), 194-207. <https://bit.ly/2A9QWnW>
- Oliveira-Soares, I. (2019). La educomunicación y el Buen Vivir: Una alianza posible. *Revista digital Punto de Encuentro*, 5-15. <https://bit.ly/2WHER0P>
- Orozco, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimientos: Hacia una pedagogía crítica de la representación. *Revista Nómadas*, 5. <https://bit.ly/35OCnlm>
- Orozco, G. (1999), Educación para la recepción y valores democráticos en América Latina. *Comunicar*, 13, 23-27. <https://doi.org/10.3916/C13-1999-04>
- Gozálvez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. [Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación]. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Peruzzo, C.M.K. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: A participação na construção da cidadania*. Vozes.
- Prieto, D. (1984). *Manual de diagnóstico de comunicación*. CIESPAL.
- Próspero, D. (2013). *Educomunicação e políticas públicas: Os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação*. [Master dissertation, ECA/USP]. <https://bit.ly/2LBtdzB>
- Ramos, P. (2000). *Três décadas de educomunicação em América Latina*. OCLACC.
- Sierra, C.F. (2016). Comunicación y Buen Vivir. Nuevas matrices teóricas del pensamiento latinoamericano. *Chasqui*, 131, 9-18. <https://bit.ly/2SShd0v>
- UNESCO (Ed.) (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. <https://bit.ly/2SOpeKb>
- Valderrama, C.E. (2000). *Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Universidad Central/Siglo del Hombre.
- Zechetto, V. (1992). *Comunicación y actitud crítica*. Paulinas.





## Preliminares

# Redes sociales, TV pública y ciudadanía empoderada

D. Valerio Fuenzalida

Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)  
vfuenzal@uc.cl

## Resumen

Esta ponencia parte de la constatación de que las redes sociales han decepcionado por su escasa contribución a la deliberación democrática y, por tanto, se requiere que la educación mediática refuerce la preparación en discusión argumentada para una deliberación democrática. Asimismo, la TV pública debe ampliar sus espacios programáticos con géneros televisivos que permitan argumentar y deliberar a ciudadanos que habitualmente tienen escasa representación en el género de noticieros televisivos.

## Palabras clave

Redes sociales, televisión pública, ciudadanía, empoderamiento, educación mediática, democracia.

---

## 1. El período post dictadura en América Latina: Redes sociales para la participación y deliberación democrática

El período pos dictadura en América Latina, que comienza aproximadamente a fines de la década de los '80, va siendo progresivamente coincidente con la masificación de tecnologías que permiten la comunicación por redes sociales (RRSS). Hubo muchas expectativas que las RRSS permitirían una comunicación horizontal masiva entre los ciudadanos, la cual ampliaría la participación y la deliberación social en los temas sociales, políticos y culturales: intercambio de propuestas e iniciativas, creatividad para proponer nuevas soluciones a antiguos problemas, constitución de fuertes movimientos políticos ciudadanos.

## 2. Expectativa no cumplida

Los estudios del intercambio de mensajes en RRSS en Chile y USA, no avalan esta expectativa hasta ahora. Es un tema en investigación en Chile, pero los resultados iniciales son pesimistas (Saldaña, 2018; 2019).

- Existe una fuerte presencia de fake news y bulos.
- El intercambio es más bien reactivo a informaciones relacionadas con temas de política, abusos y escándalos en religión, y fútbol; no aparecen propuestas innovadoras para solución de los problemas.
- El lenguaje es preponderantemente incivilizado, un eufemismo para ofensas e insultos, algunos de grueso calibre.
- La participación mayoritaria es de hombres.
- El anonimato con nombres seudónimos, y la poca visibilidad parecen favorecer la descalificación ofensiva.

La hipótesis de Magdalena Saldaña es que los mensajes en RRSS fueron síntomas de rabia e indignación proferidos por meses antes del estallido social de octubre 2019 (Saldaña, 2019). Señales de un descontento por la desigualdad social experimentada por cientos de chilenos. Esta indignación fue apoyada por amplios sectores de grupos medios y organizaciones de mujeres. La incomunicación de la clase política con la sociedad no le permitió advertir el estado de ánimo angustioso y enardecido de grandes sectores sociales<sup>1</sup>. En segundo lugar, es preciso destacar que los partidos políticos chilenos no han hecho esfuerzos por crear presencia en RRSS con blogs de intercambio deliberativo para estimular una comunicación horizontal entre sus militantes y adherentes, en diversos temas segmentados de acción política. De este modo los dirigentes políticos se han encapsulado en formas anticuadas de comunicación, y no aprovecharon la oportunidad tecnológica de ampliar adhesión y generar deliberación. Como en muchos países latinoamericanos, también en Chile se han creado canales de TV del Congreso y del Senado; ellos se han concebido para generar una imagen positiva de un Parlamento desvalorizado por su alejamiento de los problemas ciudadanos. Esos canales son económicamente costosos y tienen bajísima sintonía.

## 3. Nuevas competencias para usuarios de RRSS

Una primera conclusión es la necesidad que la educación medial en estudiantes refuerce las competencias apropiadas a la discusión democrática y a la argumentación de deliberación. Estas competencias mediales son necesarias para la educación hacia una ciudadanía democrática.

- En lenguaje y comunicación se requiere fortalecer las capacidades en retórica oral y en redacción escrita para argumentar en deliberación.
- Debatir y deliberar para convencer y persuadir hacia las estrategias y personas más apropiadas.
- Para convocar a la actuación con propuestas factibles y coherentes.

- Promover grupos de acción con identidad afirmativa y metas precisas.
- Con indicadores de evaluación.

Tales competencias no deberían ser enseñadas solo de modo teórico sino practicadas en reuniones de curso y en centros de alumnos. La ciudadanía debe ser vivida y ejercitada desde los niveles de la escuela.

## 4. Reforma hacia participación ciudadana en géneros de TV Pública

Una segunda conclusión tiene que ver con la potencialidad y limitaciones de los diversos géneros de información en medios. En particular me referiré a la TV. Pero estas prácticas son adaptables a radio y medios escritos.

### 4.1. El género de noticiario en TV

- Hemos calculado que un noticiario de TV presenta alrededor de 45-50 noticias durante una hora; entre un minuto y minuto y medio como promedio; el texto escrito de todas las noticias ocupa una página grande (55x32 cms) de diario en papel.
- El género noticiario se focaliza en el conflicto político entre Gobierno y oposición: es decir, representa mayoritariamente la lucha política por mantener el poder o desbancar a la coalición gobernante. El restante tiempo es ocupado por catástrofes, accidentes, crímenes, deportes. Esta focalización es una parte de la vida política democrática, pero omite grandes zonas de la vida social.
- Presenta en pantalla a dirigentes políticos reconocidos. Por su brevedad y escaso tiempo casi no aparecen alcaldes, grupos de acción social y cultural, jóvenes, mujeres.

"La incomunicación de la clase política con la sociedad no le permitió advertir el estado de ánimo angustioso y enardecido de grandes sectores sociales".

### 4.2. TV Pública para ampliar la deliberación ciudadana democrática

La finalidad de la información en TV Pública es crear un espacio público para presentar y debatir las soluciones a los problemas comunes de los ciudadanos. Es un espacio de comunicación e intercambio argumentado, en lugar de información lineal «top-down» a la amplitud y diversidad de la representación, y el debate argumentando acerca de las mejores soluciones.

En el siglo XX se ha ido abandonando la concepción política (y académica) de una información lineal «top-down» sobre una audiencia pasiva y moldeable. En el marxismo, Gramsci fue pionero en proponer en los años '30 una comunicación para crear argumentadamente una hegemonía mayoritaria, en lugar de la imposición por la violencia dictatorial de la época stalinista (Leal, 2019). Las conceptualizaciones comunicacional-políticas de Arendt y Habermas tienden a fortalecer la comunicación argumentada entre ciudadanos. En los años 1960, Arendt (2008) decía que la dictadura no solo suprime la libertad sino la deliberación ciudadana. Habermas (1981) concibe los medios actuales como espacios públicos de conversación y argumentación.

Desde el punto de vista del ejercicio del periodismo en medios, Ignacio Ramonet rechaza tajantemente el periodismo militante en favor del gobierno de turno: «el periodismo militante no es información» (Fontevicchia, 2011). Ramonet rechaza el periodismo de propaganda y relaciones públicas al servicio de intereses corporativos, económicos, o políticos, e insiste en un periodismo político en favor de la ciudadanía, según los criterios de calidad profesional y ética del periodismo actual.

Según esta concepción:

- La información en la TV Pública no tiene la función de propaganda para el gobierno de turno, como ha sido la tradición latinoamericana.
- Con el cambio de gobierno, cambia la propaganda y cambian los villanos políticos por desacreditar.
- Por ello la información de propaganda político-ideológica no tiene credibilidad para las audiencias y contribuye a una baja sintonía.
- Las tecnologías de RRSS contrarrestan, en ocasiones, esta propaganda lineal con las respuestas derogatorias de las audiencias.

### 4.3. Criterios editoriales para garantizar la deliberación democrática en TV Pública

Algunas estaciones públicas han ido construyendo criterios editoriales institucionales para garantizar la presencia democrática representativa y balanceada de los representantes políticos elegidos por los ciudadanos.

- a) La TV Pública no editorializa en las legítimas discrepancias políticas: cada afirmación y postura es enunciada en boca e imagen de su representante legítimo. La objetividad es la consciencia que cada persona tiene puntos de vista y nadie reemplaza la expresión personal.
- b) La TV Pública crea un espacio público audiovisual y de potencial emisión masiva para argumentar y deliberar entre diferentes posiciones; esta diversidad genera más representación ciudadana y más credibilidad en la audiencia hacia el medio.
- c) Los periodistas de la TV Pública deben tener un compromiso profesional y ético explícito con una información de calidad al servicio de la ciudadanía.
- d) La discusión de políticos en TV es con otras posiciones diferentes, argumentadas por sus propios representantes.
- e) La construcción de la pauta informativa es definida por el Departamento de Prensa para todos los géneros de información.
- f) La selección de los representantes políticos en programas políticos no se debe hacer arbitrariamente sino con criterios editoriales de selección de representantes institucionales, tales como:
  - los dirigentes de partidos políticos
  - los jefes de bancadas en Parlamento
  - representantes del Gobierno
- g) Una forma de evaluación de la presencia plural balanceada de los representantes son los indicadores de representación en el Parlamento.

"La educación mediática debería dejar la finalidad negativa de defenderse de la manipulación omnipotente, atribuida inicialmente al audiovisual; y adquirir una finalidad positiva de capacitar a los estudiantes de escuelas en básica y media para una producción audiovisual socialmente útil".

### 4.4. Otros géneros de información en TV para ampliar la representación social democrática y la deliberación

En tiempos anteriores ya se había constatado la estrechez de la representación social en los Noticiarios y se proclamaba la necesidad de ampliar la diversidad de representación de actores sociales en ese género noticioso. Como se ha dicho, el Noticiario es un género con tiempo insuficiente para una representación ciudadana más amplia: por el escaso tiempo conlleva una estrecha selección de algunos participantes. Además, la focalización informativa en la clase política hoy está crecientemente cuestionada por la pérdida de

confianza en los representantes, en partidos y en instituciones (CEP<sup>2</sup>).

Hoy día la tecnología digital permite un cambio más radical y eficiente por la posibilidad de ofrecer canales temáticos segmentados. En este nuevo escenario, yo sostengo que una TV Pública debe tener un canal segmentado en contenido informativo 24/7; ello permite dar espacio a más géneros informativos, con más presencia de diversidad social y puntos de vista para deliberar (Fuenzalida, 2012).

a) Debate: género que permite debatir a diversos actores sociales y ciudadanos:

- Mesa semanal de alcaldes: en los acontecimientos sociales recientes los alcaldes han demostrado más cercanía con problemas y con las soluciones a necesidades ciudadana; pero también constituyen la frontera con problemas acuciantes, como el crimen, inseguridad, drogas, corrupción<sup>3</sup>.
- Mesa semanal de jóvenes<sup>4</sup>.
- Mesa semanal de mujeres. No son solo los temas levantados por los diversos grupos feministas, como el femicidio y la inclusión social, sino también el abandono y desamparo de miles de mujeres pobladoras en los barrios periféricos urbanos.
- Mesa semanal de grupos de acción social.
- Mesa semanal de acción cultural.

Estos son ejemplo de mesas segmentadas que alimentan a la ciudadanía con problemas y puntos de vista. Estas mesas deben tener ciertas características deseables:

Participación con igualdad de género.

Participación de técnicos y académicos con información para dialogar con los ciudadanos.

Para aportar un punto de vista diferente al conflicto del género de noticiario, el periodista debería ayudar a establecer consensos y disensos entre los participantes, con la finalidad de permitir a la ciudadanía establecer mapas cognitivos de las posiciones.

Es necesario avanzar en construir criterios para seleccionar diversidad ciudadana, como la representación institucional de organizaciones y agencias.

b) El caudillismo teme la discusión ciudadana deliberativa. Privilegia el discurso lineal (cadenas nacionales en radio y TV). Un político hábil, en una entrevista fácilmente lleva las aguas a su molino. Prefiere la entrevista individual en un medio, con un periodista y sin confrontación de opiniones. El populismo latinoamericano ha construido teorizaciones y prácticas de comunicación periodística para evitar la discusión política (Ávila, 2017).

La entrevista es un género que se debe reservar para opiniones muy incuestionables o que aportan un punto de vista novedoso.

c) Reportajes de la TV: géneros televisivos para analizar los problemas ciudadanos con testimonios personales y aportes técnicos. Una variante poco trabajada es el reportaje agonal que presenta a los propios actores en el trabajo de enfrentamiento y resolución de problemas. Rescata la creatividad y energía innovadora de los grupos sociales. El reportaje con intervención testimonial recoge la mirada personal y de los grupos ante los problemas. Introduce identificación emocional y no solo discusión argumentada racionalmente.

d) Géneros híbridos de docudramas y «docurrealities»: variantes del reportaje; en el «docurreality» se presentan casos de personas individuales (La Vega, Niños Down, autoconstrucción). El docudrama es un híbrido donde casos reales son ficcionalizados para respetar la privacidad y profundizar en situaciones complejas. Ambos recogen vivencias personales con las emociones involucradas que permiten identificarse con los problemas.

Las neuronas espejo permiten la identificación emocional de las audiencias con los personajes representados en el texto audiovisual. Del contexto cultural dependerá si la identificación tiende a una empatía positiva o destructora (como ocurre con las barras bravas, por ejemplo). Al presentar la emocionalidad personal, estos géneros ofrecen el proceso de identificación para reconocer de modo cognitivo en el otro audiovisual

---

la densidad existencial de los problemas, más allá de los análisis generales y de las cifras abstraídas de las vivencias personales. El otro singular, representado documental o ficcionalmente en el audiovisual aparece como un espejo presencial (o potencial) de sí mismo; la identificación permite la experiencia de sí mismo en el otro representado (Jauss, 1982).

Pero además de procurar conocimiento de sí mismo y de los demás, la emoción puede tener un valor de motivación a la acción. No solo son vivencias individuales de conocimiento, sino también potencial energía movilizadora hacia la acción (Buck, 1982). En relación al rendimiento escolar, Chabot y Chabot (2010) muestran cómo las emociones positivas motivan actitudes y conductas como interés, compromiso, flexibilidad, creatividad, armonía, y otras, en los estudiantes; las emociones negativas motivan, en cambio, actitudes y conductas de bloqueo, desconexión, pérdida de tiempo, resistencia, conflictos interpersonales, inseguridad, y entre otras desmotivaciones.

## 5. Nuevas competencias en formación de periodistas y comunicadores y para estudiantes

Ciespal y las Escuelas de Comunicación y Periodismo tienen un campo para entrenamiento en producción de géneros de debate social: reportaje de investigación, ficción de docudrama, y otros. Las emociones se usan habitualmente para manipular en política y en publicidad. Es preciso capacitar en el conocimiento y manejo de las emociones en la comunicación e información, y en educación (Programa Ruler. Centro de Inteligencia Emocional. Yale University).

La educación mediática debería dejar la finalidad negativa de defenderse de la manipulación omnipotente, atribuida inicialmente al audiovisual; y adquirir una finalidad positiva de capacitar a los estudiantes de escuelas en básica y media para una producción audiovisual socialmente útil en su vida estudiantil y en la vida social. Por ello, hay que enseñar a los jóvenes estudiantes a producir con diversos géneros televisivos y radiales, útiles a la vida social. Con la creciente disponibilidad de la actual tecnología, la educación mediática se proyecta hacia la producción audiovisual y comparte con la TV masiva la tarea de producir, con diversos formatos valiosos, para mejorar la calidad de vida ciudadana, a nivel escolar y social.

### Notas

<sup>1</sup> Los representantes políticos tradicionales son acusados de alejamiento de los problemas ciudadanos, y de perpetuarse en cargos políticos con altas rentas. Los parlamentarios chilenos tienen las rentas más altas de los países de América Latina y de la OCDE. (Clapes UC, Fundación Sol, 2019). Comparación de los tres mayores ingresos en Congresales. (Dólares ajustados por poder adquisitivo). OCDE (Chile: 23.179; USA: 14.500; Alemania, 10.286; Fundación Sol, América Latina; Chile: 23.035; México: 20.609; Brasil: 16.462; Clapes UC).

<sup>2</sup> El Centro de Estudios Públicos realiza cada año un par de Estudios Nacionales de Opinión Pública de alta credibilidad. La encuesta de diciembre de 2019 muestra una fuerte desconfianza en todas las instituciones políticas: Gobierno 5% de confianza, Congreso Nacional 3% de confianza, Partidos Políticos 2% de confianza. [www.cepchile.cl](http://www.cepchile.cl). Estas cifras son coincidentes con las cifras de otra encuesta (Julio 2019) de alta credibilidad: mucha y bastante confianza en Gobierno 8%, en Parlamentarios 2%, en Partidos Políticos 1% (Encuesta Nacional Bicentenario. Universidad Católica. 2019: 16).

<sup>3</sup> El estallido social de octubre 2019 y la pandemia del Covid-19 de marzo 2020 han revalorizado la cercanía de los alcaldes chilenos con los problemas de la ciudadanía, y las posibilidades o dificultades de las soluciones.

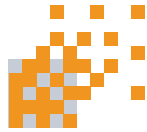
<sup>4</sup> En Chile existen alrededor de 400 mil jóvenes que no trabajan ni estudian («jóvenes ni ni») y que se considera son impulsores del estallido social; ellos no están organizados formalmente con voceros o dirigentes, y no son objeto de interés por los representantes políticos.

### Referencias

Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Planeta.

Ávila, C. (2017). *Comunicación de gobierno en el populismo latinoamericano: El caso de Rafael Correa, Ecuador*. [Tesis Dissertation, Pontifical Catholic University of Chile]. <https://bit.ly/371bf3u>

- 
- Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. John Wiley & Sons Inc.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2010). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender*. Alfaomega.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. G. Gili.
- Fontevicchia, J. (2011). *Entrevista con Ignacio Ramonet. Periodismo militante no es información*. Perfil.com.  
<https://bit.ly/2XWZbft>
- Fuenzalida, V. (2012). Una interpretación socio-semiótica de la representación televisiva de la política. La oportunidad de la TV digital. *Cuadernos de Información*, 30, 83-96. <https://doi.org/10.7764/cdi.30.428>
- Jauss, H.R. (1982). *Interaction patterns of identification with the hero. In aesthetic experience and literary hermeneutics*. University of Minnesota Press.
- Leal, A. (2019). *Gramsci*. Autoediciones.
- Saldaña, M. (2018). *Noticias e incivilidad en casos de desastre*. La Serena.
- Saldaña, M. (2019). *Agresividad en redes sociales: el descontento que no supimos leer*. El Mostrador.







## Preliminares

# Las interacciones mediático-digitales como escenarios de ciudadanía

Dr. Guillermo Orozco-Gómez  
Universidad de Guadalajara (México)  
gorozco@cencar.udg.mx

## Resumen

La educomunicación hoy enfrenta el desafío de incidir en la des-ciudadanización, proceso que se ha extendido en el escenario mediático-digital contemporáneo, en gran parte influenciado por los algoritmos que excluyen a los ciudadanos de la comprensión de su mundo cercano y de las posibilidades para intervenir en él. En este contexto aquí se presenta un análisis de lo que esta condición supone para una reinención de la ciudadanía en y a través de sus interacciones mediático-digitales cotidianas.

## Palabras clave

Educomunicación, ciudadanía, medios, redes, interacción mediática, interacción digital.

---

## 1. La (des)ciudadanización contemporánea

Si antes era el consumo de información de medios masivos sobre todo y el acatamiento de instrucciones de los sistemas educativos, incluido el sistema familiar, así como el involucramiento explícito en temas públicos, la vinculación a movimientos sociales y la participación en vivo en eventos de calle algunos de los modos más generalizados para forjarse como ciudadanos, hoy son cada vez más las interacciones en redes sociales y en eventos virtuales los escenarios preferentes, desde y a partir de los cuales se construye ciudadanía.

Lo anterior tiene diversas consecuencias y plantea varios desafíos, tanto para la ciudadanía misma, al eclipsar el involucramiento político, social y cultural directo, como para los ciudadanos en formación, que se mueven en escenarios regidos por algoritmos, o sea escenarios predefinidos desde coordenadas inalcanzables para los propios ciudadanos.

Pero, sobre todo, las condiciones mediático-digitales desafían a la educomunicación contemporánea a repensarse y repensar las estrategias pedagógicas y los ámbitos de incidencia que puedan ser más fructíferos para empoderar desde ahí a los internautas (Orozco & Corona, 2019).

Para decirlo de otra manera, y siguiendo a García-Canclini (2020), hemos estado y seguimos estando, en un proceso de des-ciudadanización cada vez más marcado en la medida en que los escenarios tradicionales de creación, gestión y expresión de ciudadanía se han vuelto los escenarios digitales.

La educomunicación contemporánea, entonces, se percibe como una estrategia para la conformación de una nueva ciudadanía que tiene las plataformas de Internet y las redes socio digitales como los escenarios principales para su constitución.

Entre otras cosas, lo que está en juego de fondo para la re-ciudadanización hoy, es mucho más que solo nuevos desafíos pedagógico-didácticos o informáticos y tecnológicos para la creatividad y la planeación de aprendizajes mediático-digitales.

El desafío mayor consiste en reinventarse como ciudadanos en esas condiciones mediático-digitales contemporáneas.

## 2. Hacia una reinención de los ciudadanos, audiencias e internautas

Esta reinención significa muchas cosas a la vez, y no se pretende aquí ser exhaustivo, sino solo indicativo de algunas de ellas.

En primer lugar, hay que valorar nuevas pedagogías, algunas de ellas inauguradas por los propios sujetos involucrados a través de sus navegaciones en lo digital, y que son pedagogías preferentemente enfocadas en explorar y verificar información, con otras pedagogías más complejas para evidenciar o poner al descubierto y argumentar elementos y significados no visibles a primera vista o tomados por dado sin cuestionamiento. Todo esto con la intención explícita de llegar a sostener nuevas ideas, algunas que incluso contradigan creencias arraigadas, como la de que «todo lo malo es bueno para usted», como ha argumentado el filósofo norteamericano Johnson (2005) en su elocuente libro con el mismo nombre.

En segundo lugar, hay que buscar estrategias nuevas, pero viables, asumiendo con García-Canclini (2020) que el mundo de los algoritmos está redimensionando las coordenadas de lo real, al proponer lo real desde otra perspectiva, no visible fácilmente, ni mucho menos abarcable, donde lo importante es propiciar una credibilidad sustentada estadísticamente, extrapolando millones de datos reales, pero ilegibles y sobre todo incomprensibles para un ciudadano común, y donde la verosimilitud de lo propuesto va sustentada de manera probabilística, difícil de contradecir o de modificar, pero sobre todo, casi imposible de comprobar por la inmensa mayoría de los ciudadanos.

La reinención que se requiere en la concepción del escenario para los cambios trastoca otras convicciones fundamentales para reaccionar en la vida. Por ejemplo, dejando atrás la trillada idea de que estamos en una época de grandes cambios (casi en todas las épocas hay muchos cambios y algunos grandes) por la convicción de que: estamos en un gran cambio de época como lo sostienen y proponen Martín-Barbero y Rey (1991) que es algo muy distinto, de donde se debe desprender la consecuencia de que no se trata solo de hacer más, o hacerlo mejor que antes, sino de hacer otras cosas e incidir en y desde otras coordenadas sobre la realidad. Y esto cuestiona sustancialmente la importancia y necesidad de un pensamiento meramente sumativo que se glorifica contando los cambios, aunque dispersos, acumulando información per se y desde esfuerzos separados. La necesidad mayor hoy, aunque quizá siempre lo haya sido, es la de integrar un pensamiento abarcador, entendiendo por tal un pensamiento integrador, ya que lo que anuncia una concepción de cambio de época es precisamente eso, un cambio del desde donde diseñar y realizar las interacciones, hasta del cómo hacerlo y, no menos importante, del hacia dónde dirigir el propio cambio.

"Es así como al interactuar con los variados lenguajes en redes sociales, los cuales incluyen palabras, fotos, videos, música, dibujos, sonidos y más, se construyen discursos multilinguaje, complejos que ya de por sí resultan difíciles para su propio intercambio coherente, y resultan más aún para ponerlos en cuestión".

### 3. Hacer evidente lo que no lo es por sí mismo

Los medios audiovisuales, especialmente la televisión, que tienen pantalla y que a través de ella nos ofrecen imágenes e información, basan en la misma imagen la evidencia de su certidumbre (Orozco, 2019). Así, es usual que lo que se muestra tenga un gran poder de verosimilitud y deje poca oportunidad para cuestionamientos por parte de los ciudadanos-videntes.

Por otra parte, lo que se dice, aunque no se muestre con imágenes, resulta difícil de contradecir, en parte porque se apoya en imágenes, y en parte porque no conlleva referentes, salvo excepciones, que permitan ubicar mejor de dónde viene, quién lo dijo, por qué se seleccionó eso, en qué contexto se comunica, para qué fines, etcétera.

Es así como al interactuar con los variados lenguajes en redes sociales, los cuales incluyen palabras, fotos, videos, música, dibujos, sonidos y más, se construyen discursos multilinguaje, complejos que ya de por sí resultan difíciles para su propio intercambio coherente, y resultan más aún para ponerlos en cuestión. En parte porque no se tienen los elementos para ello, en parte porque usualmente no se dispone del tiempo suficiente para pensar o comentar con otros, y en parte porque la rapidez o espontaneidad en el intercambio parece ser un elemento neutral, lo cual no necesariamente lo es, ya que la velocidad de una respuesta o reacción determina en buena parte su incidencia favorable o desfavorable en el propio intercambio.

La rapidez de los intercambios, sobre todo entre jóvenes, reduce la posibilidad de reflexión. Lo emocional es lo que sobresale, y es a partir de reaccionar emocionalmente que se verifica mucho del recibir-enviar entre dos o varios internautas en redes sociales (Jenkins, 2009).

### 4. Una educomunicación para reinventar ciudadanía

Si se parte de que lo ciudadano está construido no solo desde diferentes tiempos y lugares, sino sobre todo desde diferentes discursos, dispositivos y pantallas, un objetivo educomunicacional prioritario debiera ser

---

el poder hacer evidente la misma conformación de los discursos, no solo lo que significan o proponen, sino en la manera en que interactúan con los propios internautas. Lo cual se puede lograr al analizar cómo se articula el recuento, como se sustenta el argumento, que tipo de lógica de organización privilegia, que esconde o no hace explícito, etcétera. Para ello es necesario que una educomunicación contemporánea asuma a los ciudadanos como interlocutores. Simplemente como eso. Y eso es o sería la condición sine qua non para interactuar con ellos. Y lo que esto significa es que los ciudadanos no se asuman en la comunicación

**"Descubrir el tono o el hilo conductor y las conclusiones de un discurso es esencial para situarse como interlocutor pensante y eventualmente crítico".**

hacia ellos por aquello que los distingue unos de otros, los clasifica o los condena como ser estudiantes, asalariados, o personas dependientes, desconfiables, hombres o mujeres, amigos o enemigos, blancos, negros o indígenas, sumisos o tontos, etcétera. Todos los adjetivos sobran, porque cada uno marca, involuntaria o inconscientemente, y produce diferencias. Toda diferenciación implica una carga significativa cultural, histórica, ideológica o política. Por eso, y contradiciendo pedagogías especializantes dirigidas a lo

que nos divide como ciudadanos videntes, en vez de a lo que nos une, la estrategia pedagógica debe ser igual para todos. Asumir a los otros como interlocutores supone entrar en relaciones de pares basadas en lo comunicativo, no en las condiciones que ubican a los otros en determinadas posiciones.

En la sociedad de hoy se cruzan muchos discursos cargados de significado, que no son necesariamente evidentes a primera vista, escucha o lectura. Por esto, en los proyectos y programas de educomunicación hay que usar herramientas analíticas para distinguir y evidenciar diferentes sentidos en los discursos y a partir de ellos hacer evidente lo que realmente quieren comunicar a los ciudadanos. El principio en esto es que analizando la forma se llega al fondo, y ese es el que debe evidenciarse. Por ejemplo, para analizar un discurso populista, un educador debe hacerlo evidente y resaltar que el sentido dominante es para el bien de todos. O en un discurso autoritario, que exige obediencia o seguimiento, hay que explicitar a los interlocutores que el sentido y el tono que lo impregna es hay que hacer esto o hacer evidente que un discurso sumiso frente al poder o los gobernantes o autoridades lleva un sentido de fatalidad: no tenemos alternativa o uno conciliador: busquemos juntos una solución, o uno democrático todos contamos igual, o uno discriminatorio no todos somos iguales- no esperemos lo mismo o uno racista los blancos son más inteligentes o un discurso de género, los hombres somos superiores o un discurso clasista el quien tiene más manda o uno de superioridad cultural la cultura de occidente es lo más desarrollada o de religión: cuidado con los librepensadores o ateos o un discurso machista, hay que controlar a la mujeres, o uno intimidatorio: cuidado con las consecuencias, o uno conformista: está bien ni modo. O un discurso pro-capitalista: el mercado es la clave del desarrollo, etc.

Descubrir el tono o el hilo conductor y las conclusiones de un discurso es esencial para situarse como interlocutor pensante y eventualmente crítico. Poder practicar este tipo de análisis, en un momento histórico en el que los discursos de todo tipo nos inundan, es tener una clave pedagógico-política para no dejarse impactar o impresionar, convencer o engañar de maneras sutiles.

## 5. Entre saberes y emociones. Una asignatura pendiente

Muchos otros son los elementos de la discusión sobre una educomunicación para la ciudadanía. Entre ellos, uno que vale la pena destacar, es el sentido de reconocimiento que se debe tener como interlocutores. No basta serlo, se requiere, además, lograr que los demás lo reconozcan y nos reconozcan. Para lograr lo anterior hay que regresar al futuro y ejercitarse como ciudadanos-interlocutores reconocibles, para lo cual se proponen los siguientes ejercicios.

---

## 6. Escribir para ser leídos

Es quizá la mejor motivación y a la vez gratificación, de cualquier esfuerzo de escritura. Motivación que ha existido siempre y que se ha enfocado en escribir cartas a los seres queridos o escribir en un periódico para los lectores, o en revistas o simplemente para hacer un libro.

En las redes sociales actuales, la escritura llega a ser hasta compulsiva, y es justamente porque los usuarios, convertidos en interlocutores, se saben leídos por otros. Frente a esto, ¿cuál es la racionalidad escolar para la escritura? ¿Escribir las respuestas correctas en un examen? La inmensa mayoría de lo que se hace leer a los estudiantes en la escuela está escrito por otros. Es ajeno.

## 7. Grabar para escuchar y ser escuchados

Comenzando por la música que luego se reproduce en el dispositivo al alcance, hasta los «WhatsApps» con nuestra propia voz constituyen hoy en día maneras de disfrutar en otros momentos y compañías, sonidos que nos atraen y sonidos propios que producimos; en el caso de la música se trataría de una selección que decidimos mantener y escuchar luego por el motivo que sea, y en el de las redes sociales, se trata de hacerse presente de manera más viva entre los demás. La voz comunica otras cosas que la palabra escrita o una imagen. Por la voz podemos penetrar en el ámbito de las emociones propias y del otro y lograr una mejor comunicación justo a partir de todo eso que no se dice, pero se escucha.

## 8. Fotografíar, filmar y vídeo-grabar para verse y ser vistos

Si bien las selfies están de moda, y con un teléfono celular se logran hacer sin mayor dificultad, el ejercicio visual y audiovisual que suponen los dispositivos actuales permite como nunca capturar la imagen, el movimiento, y las expresiones propias y de los demás. Hay una significativa gratificación en vernos y en ver a los demás y en ver lo otro. Motivación que los maestros no suelen aprovechar y que podrían hacerlo para diversos fines de aprendizaje. Por ejemplo, si pidieran a los estudiantes ejercitar la expresión a partir de imágenes o realizar en imágenes su comprensión de lectura, o creando memes para ilustrar su comprensión de acontecimientos. Todos estos productos que son para ser vistos y compartidos, suponen ejercicios mentales de diferente tipo e intensidad que ayudan a lograr el reconocimiento de los interlocutores

## 9. Navegar en las redes para ser encontrados y reconocidos

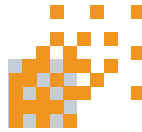
Propósitos estos que están revolucionando la comunicación y podrían revolucionar la educación. La gratificación del encuentro es muy fuerte. Ha estado en la ficción televisiva, especialmente en los melodramas. La típica telenovela latinoamericana siempre conlleva un encuentro: el hijo que finalmente encuentra a su madre o a su padre, la madre que en el último capítulo encuentra a su hijo o la amante a su pareja o los hermanos que se rencuentran después de haber crecido separados, etcétera. Desencuentros todos que son siempre leit motiv para mantener a la audiencia fiel a los capítulos de la telenovela. Y hoy más que nunca las redes sociales cumplen esta función centrada sobre todo en los reconocimientos que provocan los encuentros. ¿Qué otra gratificación es mayor que la de ser encontrados y reconocidos?

Los ejemplos anteriores, son solo eso, posibilidades que podrían usarse para provocar aprendizaje en las escuelas y fuera de ellas, por supuesto. Todas tienen algo en común: responden a un redireccionamiento de los elementos que incluyen al ser puestos en una perspectiva o dinámica compatible con ese «gran cambio

de época» no con una época de grandes cambios. Esto reclama, como se ha tratado de mostrar aquí, un cambio de mentalidad, no solo de ideas, en el análisis de lo educativo y de lo comunicativo, de lo digital y de lo que debe ser la ciudadanía. Pero sobre todo en el esfuerzo por una re-ciudadanización contemporánea.

## Referencias

- García-Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Universidad de Guadalajara.
- Jenkins, H. (2009). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you*. Riverhead books.
- Martín-Barbero, J., & Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver: Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Gedisa.
- Orozco-Gómez, G., & Corona-Rodríguez, J.M. (2019). Media Literacy in contemporary learning-based societies: Challenges for new ways of education. In J.C. Mateus, P. Andrada, M.T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/doi.org/10.4324/9780429244469>
- Orozco-Gómez, G. (2019). Educación y comunicación hoy, su gran desafío y su gran escenario. In F. Aranguren, B. Bustamante, & H.J. Riveros (Eds.), *Siglo XXI: Innovar desde el cambio*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.





## Preliminares

# MIL Alliance – UNESCO: Su relevancia en competencias mediáticas e informacionales

Dr. Jesús Lau

Universidad Veracruzana / MIL Alliance (México)

jlau@uv.mx

D. Alexandre Le-Voci-Sayad

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC-SP) / MIL Alliance (Brasil)

alevoci@gmail.com

## Resumen

El objetivo de redactar este texto es compartir con la comunidad iberoamericana los orígenes, relevancia y evolución de GAPMIL (Global Alliance and Partnerships of Media and Information Literacy), una red creada por la UNESCO; incluyendo la principal bibliografía, con fuentes editadas por la propia organización. El concepto MIL, Media and Information Literacy, que en español podría traducirse como «Alfabetización Mediática e Informacional» fue creado en el año 2007, con la amalgama de «Media Literacy» and «Information Literacy», dos conceptos separados que unieron bajo la premisa de que conjuntamente «MIL empodera ciudadanos para entender las funciones de los medios y otros proveedores de información, para evaluar críticamente su contenido, y tomar decisiones informadas, como usuarios y productores de contenido mediático e informativo» (UNESCO, 2017). Las competencias MIL son elementos vitales para ejercitar los derechos humanos según el artículo 1º. de la Declaración Universal de Derechos Humanos (United Nations, 2006). El concepto MIL tuvo su origen en el trabajo independiente que realizaban las divisiones de Comunicación e Información (actualmente Libertad de Expresión y Desarrollo de Medios, y la de Sociedades del Conocimiento), ambas dentro del Sector Comunicación e Información. Las dos divisiones trabajaban respectivamente en desarrollo de habilidades mediáticas (Media Literacy) y en el desarrollo de habilidades informativas (Information Literacy), pero ante la clara convergencia de los objetivos se decidió unir esfuerzos y crear sinergias, produciendo lo que ahora se denomina MIL. El término se acuñó durante el proceso de redacción del manual «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers», en el año 2011 (Wilson et al., 2011), cuando participaron profesionales de ambas disciplinas.

## Palabras clave

GAPMIL, Media and Information Literacy, UNESCO, competencias MIL, competencia mediática, competencia informacional.

---

## 1. Adopción del término compuesto MIL

La investigación y la «praxis» (el concepto del educador brasileño Paulo Freire (1974), que atribuye el desarrollo conceptual aplicado a las prácticas) en campos relacionados con las áreas de educación y comunicación, ya sea en un campo de diálogo común o en un nuevo campo científico, no es algo reciente. Desde la llegada del primer vehículo de comunicación de masas, la radio, la educación formal ha reaccionado de diferentes maneras, ahora de manera conservadora, en otros momentos incorporando elementos de los medios de comunicación en su práctica pedagógica: el francés Celistin Freinet y el polaco Janus Korczak pueden considerarse pioneros. Freinet (1967) creó la primera serie de periódicos escolares del mundo, que fue la semilla de una mirada sistémica a las políticas públicas por parte de Clemi, un órgano del Ministerio de Educación francés. Korczak, por otro lado, se atrevió a crear un orfanato durante la Segunda Guerra Mundial, que albergó y abrió una voz a sus residentes en una especie de gestión democrática de la institución. Lo mismo sucedió en el campo de la Ciencia de la Información y otros relacionados con el uso de la tecnología digital.

A pesar del reconocimiento contemporáneo del campamento de MIL, Freinet pasó sus últimos años en un sanatorio y las tropas nazis terminaron con la vida del Korczak.

La adopción de MIL como concepto compuesto ha sido lento por las comunidades de práctica y las académicas. Ha habido algunos avances gracias al trabajo desplegado por la UNESCO y aquellos profesionales que de alguna manera han estado vinculados a las acciones de dicha organización. El reto es que a pesar de que ambas competencias tienen la misma meta de facilitar el desarrollo de habilidades mediáticas e informacionales, para hacer uso crítico de la información; las diferencias en el cómo tienen un peso importante, aunado a que la falta de comunicación hace que ambas disciplinas sigan trabajando en su reducido campo de acción (Tabla 1). Los avances hasta ahora se manifiestan más en trabajos de congresos y tesis doctorales, y en algunas publicaciones académicas, pero el MIL aún no está tan extendido para lograr la sinergia, sobre todo en el campo de la práctica.

Las similitudes y diferencias de los conceptos en cuestión se muestran en la Tabla 1 (Lau & Grizzle, 2019). Como se puede apreciar ambas comparten los objetivos señalados de facilitar el desarrollo de ciudadanos capaces en el uso de medios masivos e información, pero tienen diferencias en que los medios siguen al usuario, mientras que la información debe ser buscada, lo cual implica desarrollar la habilidad de buscar, localizar y recuperar información relevante en el formato y donde se encuentre. El proceso de evaluación de los recursos informativos también difiere por las características diferentes de generación, distribución y uso. Finalmente, y quizá lo más importante es que los medios, en forma genérica, definen las decisiones intuitivas diarias de los individuos, mientras que la información normalmente es usada para procesos de mayor razonamiento como son los de aprendizaje y la toma de decisiones. La generación de los medios masivos difiere sustancialmente de la forma en que se genera la información académica o científica, la primera, por ejemplo, requiere de menos citado o uso de referencias a la hora de argumentar un hecho. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, ambas disciplinas buscan formar un individuo capaz en el uso adecuado de medios e información, así como con la capacidad de producir sus propios mensajes o medios.

## 2. Creación de GAPMIL

En forma secuencial, después de acuñar el término MIL, UNESCO creó la red GAPMIL en el año 2013, que fue producto de un largo debate en línea de tres meses, culminando en un congreso realizado en Nigeria. GAPMIL es una organización “...dedicada al desarrollo de ciudadanos activos e informados mediante la promoción de la alfabetización mediática e informacional alrededor del mundo (Onumah, 2014).” La Alianza es



un “Esfuerzo para promover la cooperación internacional y asegurar que todos los ciudadanos tengan acceso al desarrollo de competencias mediáticas e informacionales (UNESCO, 2020).” La red ha cambiado de nombre recientemente a MIL Alliance (Alianza MIL). Según reporte del sitio web de dicha organización, en la Alianza participan más de 500 organizaciones de más de 80 países, que han unido esfuerzos para lograr el cambio MIL. UNESCO es el creador de la

Tabla 1. Características fundamentales del IL y el ML (Lau & Alton, 2019)		
Información – IL		Medios de Comunicación - ML
Libros Monográficos Revistas Series Patentes Empresas Productos académicos/científicos	Formatos de contenido percibido	Noticias Periódicos Televisión Radio Visual Redes sociales Productos de la cultura pop
Investigación Revisión por pares Proceso de edición extenso Validez de la industria editorial Citas cruciales	Validación de contenido	Algunas investigaciones Validación de la industria Proceso de edición extenso A veces, una preparación improvisada dada la naturaleza de los medios de comunicación Opinión de los usuarios/Evaluación aceptada
Grupos – Más selectivos Competencias de lectura requeridas Menos asimilado – Más demanda cognitiva	Audiencia percibida	Un público más general y a menudo grupos específicos... Se necesitan habilidades de lectura y visualización de mensajes audiovisuales Grabación de sonido o las imágenes dramáticas...
El usuario tiene que buscar Habilidades de recuperación y evaluación requeridas El fabricante de TIC borró los límites	Acceso percibido	Seguimiento de los medios de comunicación/usuario de los objetivos Habilidades para filtrar/rechazar y analizar el mensaje de los medios de comunicación También se requieren habilidades de creación/producción
Uso educativo / Negocios Toma de decisiones a largo plazo	Propósito principal de uso percibido	Enfoque en el entretenimiento y la educación La toma de decisiones diaria y a largo plazo
Más texto impreso Normalmente producido académicamente	Estética percibida	Más audiovisual Industria/Gobierno producido, grandes y pequeñas empresas - principales y alternativas
Bibliotecarios Uso de la colección de información Educadores Preocupación por la calidad de la información	Percepción de los promotores de competencias	Los especialistas en medios de comunicación La producción de los medios de comunicación entiende la preocupación por la verdad frente a la parcialidad Centrarse en la estética, el diseño

red con el fin de tener asesoría en de fomento MIL. El contacto UNESCO de GAPMIL es Alton Grizzle, Especialista de Programas de Comunicación e Información, quien es el punto focal de las acciones globales del desarrollo de habilidades mediáticas e informacionales (MIL) de dicha organización.

Los objetivos actuales de GAPMIL son (UNESCO, 2020a):

- 1) Articular alianzas concretas para motivar el desarrollo MIL y su impacto en forma global.
- 2) Apoyar la comunidad MIL para que tenga una voz unificada en temas críticos, especialmente en lo relacionado a políticas.
- 3) Impulsar la estrategia de promover el concepto compuesto de MIL, proveyendo una plataforma común a redes y asociaciones relacionadas con el tema.

La mesa directiva de la GAPMIL actualmente incluye un liderazgo binario, de dos copresidentes, vicepresidentes, cosecretarios y representantes regionales de África, América Latina, Asia-Pacífico, Estados Árabes, Norteamérica y Europa, y el Comité Juvenil. Dentro de las actividades en las que colabora dicho comité con la UNESCO, está la «Semana Global MIL», que reúne anualmente a más de 300 profesionales e interesados en el desarrollo de competencias MIL. Este año se realizará virtualmente en Seúl, República de Corea del Sur. Un evento que incluye un programa especial para jóvenes de varias partes del mundo, así como la entrega de los «GAPMIL Awards» a miembros destacados por su contribución al desarrollo de dichas competencias (UNESCO, 2020b).

---

### 3. GAPMIL y MILID: Complementariedad

La investigación académica es una base fundamental para el desarrollo científico y educativo de una sociedad. Incluso económicamente, no hay ejemplos en el mundo de naciones que hayan prosperado sin inversiones sistemáticas en educación superior e investigación. Israel, por ejemplo, que es un país pequeño, invierte en tecnología e investigación para mantenerse como una isla de desarrollo en el Medio Oriente, ocupando el segundo lugar en el mundo en la proporción de PIB / inversión científica según la investigación del Instituto Baetelle.

«Cómo legitimar las prácticas académicas en el campo de MIL?», es la pregunta que está en el aire en las naciones democráticas. ¿Cómo actualizar el enfoque del pensamiento crítico en tiempos de desinformación y «noticias falsas»? En el caso de la Alianza MIL, existe otra organización independiente que es MILID (Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue University Network), que en español significa Red Universitaria de Alfabetización Mediática e Informacional y el Diálogo Intercultural.

La UNESCO y la UNAOC (2019) (UN Alliance of Civilizations / Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas) fueron pioneras en la creación de una red de centros de investigación académica en el área de MIL. MILID ha estado desarrollando el intercambio de investigación, estudiantes y educadores. Según los propios documentos base de la UNESCO, la base de la red es la necesidad de impulsar la investigación que pueda informar las políticas sobre MIL y el diálogo intercultural. Con este fin, la atención se centrará en maximizar las contribuciones de sus miembros tanto a nivel político como operativo.

«La Red UNESCO / UNAOC- MILID se creó bajo el programa de Hermanamiento y Redes de la Universidad de la Unesco (UNITWIN), que sirve como plataforma para desarrollar capacidades de educación superior e investigación, y para facilitar la integración entre el mundo académico, la sociedad civil, comunidades locales, investigación y formulación de políticas» (UNESCO, 2012). El lanzamiento tuvo lugar en 2011, en Fez, Marruecos.

Desde entonces, el lanzamiento anual del MILID Book, una colección de artículos científicos con criterios refinados para la curación, siempre es muy esperado y celebrado anualmente. Las ediciones temáticas sirven de inspiración para la elaboración de políticas públicas y otras acciones en el área. Las formas de unirse a MILID y GAPMIL son diferentes por ser dos organismos independientes de la UNESCO. MILID, como red de universidades, solo permite el ingreso de instituciones dedicadas a la investigación sobre el tema. La universidad interesada debe solicitar el ingreso con otra universidad que ya es parte de la red en su región (<https://bit.ly/2ZOzLCO>). GAPMIL, por otro lado, permite que individuos, organizaciones o empresas se unan. Hay un formulario disponible en el sitio web de la Alianza (<https://bit.ly/3fPEUjI>).

### 4. Conclusiones

Desafíos como estos continúan existiendo para el próximo bienio en la gestión de los copresidentes que firman este artículo: un péndulo que oscila entre lo que podemos predecir y lo imponderable. Combinar la ambición de llegar a casi doscientos países miembros y al mismo tiempo responder a los problemas locales emergentes hace que el trabajo voluntario del comité directivo internacional sea complejo y desafiante.

Hay muchos puntos en común entre el trabajo de ALFAMED y el de GAPMIL en la crisis de desinformación que estamos experimentando. Uno de los principales es cómo valorar y enriquecer el concepto de pensamiento crítico con la comunidad académica y los administradores públicos. En términos socráticos, esto significa desarrollar una serie de habilidades vinculadas a probar, encontrar evidencia, sintetizar y concluir hechos. De esta manera, sabemos cómo relacionarnos con la información, las verdades, las mentiras

---

y los prejuicios. Más precisamente, estamos listos para la vida política, cultural y ciudadana en la sociedad. Finalmente, para concluir, citaremos este texto que describe la importancia de MIL en el desarrollo de las sociedades, para que sean capaces de construir su bienestar:

«En un análisis de estudios exitosos de educación en medios en el mundo, es posible concluir que (Sayad, 2019):

- La alfabetización mediática está directamente relacionada con la participación política, democrática y el desarrollo económico.
- Para las nuevas generaciones, el mundo informativo y digital no es un apéndice del mundo físico, sino una parte fundamental del mismo.
- No es posible obtener resultados aceptables en los exámenes internacionales, como en Pisa, si un país no tiene en cuenta la educación en medios como política pública.
- La escuela sola no puede enfrentar el desafío de educar a los ciudadanos para los medios de comunicación; los medios de comunicación y la sociedad civil organizada son fundamentales.
- Existe una necesidad real de que la escuela actualice su propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico para niños y jóvenes; pero existe una necesidad real de poblaciones adultas y mayores, que son naturalmente migrantes digitales».

## Referencias

- Freire, P. (1974). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Freinet, C. (1967). *O jornal escolar*. Editorial Estampa.
- Lau, J., & Grizzle, A. (2019). Media and information literacy: Intersection and evolution, a brief history. In S. Goldstein (Ed.), *Informed societies: Why information literacy matters for citizenship, democracy* (pp. 89-110). Facet Publishing.
- Le-Voci-Sayad, A. (2019). *Pós verdade e fake news: Reflexões sobre a guerra de narrativas*. Cobogó. <https://bit.ly/3fRUdbq>
- Onumah, C. (2014). Developing media and information literacy: A case study of Nigeria. In S.H. Culver, & P. Kerr. (Eds.), *Global Citizenship in a digital world, international clearinghouse on children, youth and media* (pp. 81-92). NORDICOM / University of Gothenburg.
- United Nations (Ed.) (2006). *The Universal Declaration of Human Rights*. <https://bit.ly/32FKcKF>
- UNAOC (Ed.) (2019). *United Nations Alliance of Civilizations*. <https://bit.ly/3fK2kXA>
- UNESCO (Ed.) (2017). *MIL as Composite Concept*. <https://bit.ly/2WHB5oZ>
- UNESCO (Ed.) (2020a). *GAPMIL*. <https://bit.ly/39hwYoN>
- UNESCO (Ed.) (2020b). *GAPMIL Awards*. <https://bit.ly/32N6VV8>



A photograph of a person from the chest up, holding a camera to their eye and taking a picture. The person is wearing a blue and white checkered shirt. The background is a warm, golden-brown color, possibly a wall or a curtain. The lighting is soft and directional, coming from the side, creating a slight shadow on the person's face.

# I. PROSUMERS (INSTAGRAMERS Y YOUTUBERS)



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Viralidad, prosumidores y educación mediática: El caso de George Floyd

**Dr. Alfonso Gutiérrez-Martín**

Universidad de Valladolid (España)  
alfonso.gutierrez.martin@uva.es

**Dra. Laura Picazo-Sánchez**

Universidad Internacional de Valencia (España)  
lpicazo@universidadviu.es

#### Resumen

Se parte de influencia de los medios y redes sociales para analizar el papel de los «prosumers» (productores, reproductores y consumidores) y su participación en el fenómeno viral. Se abordan los conceptos de «viralidad» y «prosumer» y su importancia en la construcción de la realidad en la era de la postverdad. La comunicación viral y el papel de los emisores, receptores y redifusores se analizan el caso George Floyd, cuya agresión mortal en plena crisis sanitaria por la Covid-19, desencadena una expansión de reacciones y manifestaciones antirracistas, virtuales en las redes sociales y reales en las calles de numerosos países. Se realiza una observación de los acontecimientos desencadenados, asociados a contenidos virales. A través del análisis de dichos contenidos y de su repercusión, se buscan las claves que han permitido el éxito de estos mensajes y los modelos de comportamiento que transmiten. Para ello, se realiza un estudio temporal de los eventos más destacables e influyentes entre el 25 de mayo y el 5 de junio de 2020, de su contenido, evento asociado, modelo de comportamiento indicado e implicaciones para la educación mediática. Se analiza la competencia mediática requerida al ciudadano del siglo XXI tanto en su rol de prosumer o emirec (emisor-receptor) en el ciberespacio, como en su papel de ciudadano responsable que contribuya a la creación de unos medios de comunicación de servicio público.

#### Palabras clave

Viralidad, prosumidor, covid-19, educación mediática, George Floyd, redes sociales.

---

## 1. Introducción

Desde la aparición de los medios de comunicación de masas, su potencial educativo ha sido siempre una preocupación tanto por su posible aplicación en la educación formal de la ciudadanía, como por lo que en realidad están afectando a la formación ética y cívica de los usuarios.

La importancia tanto de los medios tradicionales como de la tecnología digital en nuestras vidas exige a las instancias educativas planteamientos que superen su mera incorporación a las aulas como facilitadores del aprendizaje. La educación mediática o educomunicación ha sido y continúa siendo parte integrante de la educación básica del ciudadano del siglo XXI (Ugalde et al., 2019; Mateus et al., 2019).

Hoechsmann y Gutiérrez-Martín (2020) advierten que la mayor parte de los enfoques tecnológicos, descriptivos y acrílicos con los que se ha abordado la educación mediática y la alfabetización digital responden al modelo de educación considerada por Freire como «bancaria», vertical y reproductora donde el profesor deposita conocimientos en sus alumnos, donde a los educandos se les «entregan conocimientos o se les impone un modelo de buen hombre» (Freire, 1970: 114); lo que más tarde Kaplún (1998) denominaría un modelo pedagógico que pone el énfasis en los contenidos, que está basado en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite instruida a las masas ignorantes. Como alternativa se presenta el enfoque crítico o desmitificador (Masterman, 1985). Kellner y Share (2008) sitúan las fuentes de la alfabetización mediática crítica en el ámbito de los «estudios culturales», un campo que, según Hartley (2003), pretendía ser un agente de cambio social y político, y que introdujo en la academia la idea de no tener que elegir entre la cultura «alta» o la popular, ni siquiera tener que decantarse por los ricos o los desposeídos, sino por el estudio y las razones de las diferencias.

Desde el enfoque crítico de alfabetización mediática, los medios de comunicación se consideraban como influyentes empresas culturales manipuladas por los grandes grupos de poder, y el objetivo de la acción educativa es «empoderar» a los usuarios, desarrollar en los educandos «autonomía crítica», no solo conciencia y comprensión crítica. (Masterman, 1985; 1992). Ferguson añade la dimensión social de esta educación crítica y emancipadora al referirse al desarrollo de la «solidaridad crítica» en la educación mediática (Ferguson, 2001).

Resulta evidente la similitud de este enfoque con la función que Freire asigna a la educación y al pedagogo: una liberación gradual, pero total, del hombre oprimido, la liberación de sus conciencias y el descubrir su propia personalidad, por encima de sus alienaciones. Su enfoque socio-político denominado «conscientização» (Freire, 1974) supera la concepción tradicional de la educación como la transmisión de una determinada cantidad de conocimientos al educando a quien se considera un simple objeto receptivo, una «marmita de conocimientos». Se trata de una educación que pone el énfasis en el proceso de transformación de las personas y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; el desarrollo de sus capacidades intelectuales, y de su conciencia social. (Kaplún, 1998).

La digitalización, la interactividad y las posibilidades de las Web 2.0 convierten al receptor en «emirec»=emisor-receptor (Cloutier, 2001) y al consumidor en «prosumidor»=productor-consumidor (Tapscott, 1995; Toffler, 1980). El empoderamiento tecnológico y difusor del individuo le otorga capacidad de influencia y cambio social.

Hoy en día, en la sociedad hiperconectada, los estados de opinión y valores imperantes en cada momento van a depender sobremanera de las representaciones y tendencias de las redes sociales y otras comunidades virtuales, de los medios de comunicación «on-line» y «off-line», de nuestro entorno-amasijo digital, repleto de contenidos virales, y de los «me-gusta», reenvíos y «clicks» para compartir.



## 2. Viralidad y prosumidores en la era de la postverdad

Partimos del concepto de «prosumer» acuñado por Toffler (1980) y popularizado más tarde por Tapscott (1995), pero desprovisto de su dimensión más comercial y referido únicamente al campo de la información, de las ideas y los contenidos en las redes. Coincidimos con Aparici y García-Marín (2018) en que en el campo de la educación mediática puede ser más apropiado el término «emirec» de Cloutier que evoca a una relación horizontal y una isonomía entre comunicadores frente a la noción de prosumidor representa unas relaciones verticales y jerárquicas entre las fuerzas del mercado y los ciudadanos.

En la actualidad cada usuario de dispositivos móvil con cámara puede fácilmente convertirse en emirec y prosumer, en productor de contenido que compartir en las redes. Hay que tener también en cuenta que el predominio del lenguaje audiovisual en redes sociales como Twitter, Instagram o Youtube, y en Internet en general,

facilita la creación y distribución de contenidos. La comunicación multimodal dominante con predominio de imágenes, permite a colectivos que han estado silenciados expresarse, crear sus comunidades virtuales y, a algunos de sus miembros, convertirse incluso en «influencers». En el caso de la agresión mortal a George Floyd, cuya viralidad aquí analizamos, ésta parte de la grabación audiovisual del suceso. Sin ella el actual fenómeno social y sus consecuencias no se habrían producido.

La RAE define la palabra viral como «dicho de un mensaje o de un contenido: que se difunde con gran rapidez en las redes sociales a través de internet». Se denomina viralidad al comportamiento que experimenta un contenido publicado en una plataforma o red social que se expande por la red alcanzando un índice de visitas, «sharing» o reacciones superiores a lo esperado en función de su target y en un corto período de tiempo. Procedente del mundo del marketing, el concepto se ha extendido al lenguaje popular para referirse a los contenidos de Internet que se propagan como los virus. El comportamiento del contenido viral, según Picazo (2016a) responde a diferentes patrones establecidos, influyen factores previsibles (un contenido proclive, un título llamativo, o la acción de «sharing» de un superusuario o un superdifusor) y aleatorios (un algoritmo que le relacione con otro contenido, el momento, el lugar o circunstancia socio-política y cultural en que se publica el vídeo).

La complejidad de acciones que ya le son permitidas al prosumer en las últimas versiones de las redes sociales y plataformas de «content sharing» dificulta la distinción entre los contenidos que se hacen virales por difusión y «sharing» espontáneos (viralidad natural) de los que son fruto de una campaña de marketing. En los casos de viralidad natural, si bien la mayor parte de los contenidos compartidos suelen ser grabaciones intrascendentes de fiestas o vivencias personales, o fotos y breves vídeos de simple «postureo», existen otros casos, de periodismo ciudadano, donde lo que se muestra es un hecho noticioso que se pretende divulgar. A la acción del productor o creador del contenido se une la de los reproductores o redifusores, y el vídeo, meme, foto o post puede llegar a viralizarse e influir, por tanto, en la creación de un estado de opinión, o convertirse, como es el caso de George Floyd que aquí nos ocupa, en detonador de unos movimientos sociales a escala mundial.

Aunque uno de los aspectos clave de la educación mediática es descubrir cómo los productos mediáticos son siempre y necesariamente construcciones, en muchos casos, cuando la cámara parece ser simplemente una «ventana al mundo», cuando lo que se presenta es una simple grabación de la realidad, sin cortes, sin

"Hoy en día, en la sociedad hiperconectada, los estados de opinión y valores imperantes en cada momento van a depender sobremanera de las representaciones y tendencias de las redes sociales y otras comunidades virtuales".

movimientos significativos de cámara, sin efectos, sin postproducción ninguna, las representaciones son un fiel reflejo de al menos parte de la realidad. Sería realidad retransmitida, como el vídeo de la muerte de

Floyd. La expansión viral como fenómeno de difusión de contenidos en Internet lleva años consolidada en el panorama comunicativo. Es, por encima de todo, una muestra del efecto de la participación de las audiencias en la red, y adquiere unas connotaciones específicas en la era de la postverdad que deben ser abordadas desde la educación mediática de los «prosumidores mediáticos» (García-Ruiz et al., 2014)

Vosoughi et al. (2018) demostraron que las noticias falsas o «fake news» tienen un 70% más de probabilidades de ser replicadas en Internet, lo que afecta a la credibilidad de las redes sociales y sus prosumers. En los últimos años se han publicado numerosos artículos y libros sobre las noticias falsas (Ibáñez et al., 2017; D’Ancona, 2017; McIntyre, 2018; Ball, 2017; Amorós, 2018; Aparici & García-Marín, 2019). Sobre sus posibles causas Rochlin (2017) añade a la desconfianza general en los medios, el sistema de recompensas por click que permite que noticias falsas utilizadas como cebo se viralicen, debido a la escasa alfabetización informacional de sus usuarios. Horne y Adah (2017) sostienen que las noticias falsas

Fecha	Evento	Localización
25/26-05	1. Publicación del vídeo de la agresión a Floyd	 <a href="https://bit.ly/3dYdGGz">https://bit.ly/3dYdGGz</a>
26-05	2. Publicación del vídeo de Stephen Jackson en su cuenta de Instagram	 <a href="https://bit.ly/3hnNc3e">https://bit.ly/3hnNc3e</a>
26-05	3. Declaraciones de Donald Trump lamentando el suceso	 <a href="https://bit.ly/2B5oROY">https://bit.ly/2B5oROY</a>
27-05	4. Aparición de reacciones multitudinarias en redes sociales y convocatorias a protestas y manifestaciones. #GeorgeFloyd, #blacklivesmatter, #minneapolisriots, #BLACK_LIVES_MATTER, #riots2020, #TrumpResignNow, #protests2020, #anonymous, #BlackOutTuesday y #Trumdictatorship.	
29-05	5. Trump es trasladado al búnker de la Casa Blanca	Trump fue llevado brevemente a un refugio subterráneo durante protestas frente la Casa Blanca el viernes  <a href="https://cnn.it/2C0dw3r">https://cnn.it/2C0dw3r</a>
30-09	6. Declaraciones de Trump sobre el uso de violencia contra protestas	 <a href="https://bit.ly/30BDJc">https://bit.ly/30BDJc</a>
1-06	7. Declaraciones de Trump con la Biblia en la mano	Trump sostiene una Biblia para las cámaras: los expertos opinan del gesto  <a href="https://nyfi.ms/30ABw7l">https://nyfi.ms/30ABw7l</a>
1-06	8. Declaraciones de Trump con amenaza de detener protestas con el ejército	Protestantes del Pentágono expresan preocupación tras amenaza de Trump de enviar a sus tropas para 'derrotar' a los manifestantes  <a href="https://cnn.it/2UzjdMg">https://cnn.it/2UzjdMg</a>
1-06	9. Declaraciones del hermano de Floyd animando a votar	 <a href="https://bit.ly/37oHlRx">https://bit.ly/37oHlRx</a>
2-06	10. Movimiento protesta mundial en redes: pantallas en negro con hashtag	 #BlackOutTuesday
4-06	11. Protesta pacífica en EEUU. Bloqueo del puente de Portland	 <a href="https://bit.ly/2C0lvS1">https://bit.ly/2C0lvS1</a>
5-06	12. Declaraciones de Trump sobre el descenso de paro.	 <a href="https://bit.ly/3dXuayz">https://bit.ly/3dXuayz</a>
	13. En 2016 Colin Kaepernick se arrodilla durante el canto al himno estadounidense en señal de protesta por la violencia policial contra la población negra. Se recupera ahora la imagen como símbolo de la reivindicación.	 <a href="https://bbc.in/2C05xDw">https://bbc.in/2C05xDw</a>

se dirigen sobre todo a los lectores que no suelen pasar de los titulares y tratan de crear asociaciones mentales entre realidades y deseos. Se les ofrece, según Ott (2016), un lenguaje «simple, impulsivo y grosero», al estilo de los tuits de Donald Trump.

Desde el punto de vista de los profesionales de los medios, Himma-Kadakas (2017) destaca la presión y premura de los periodistas para proporcionar nuevos contenidos, lo que hace que a veces no se establezcan los controles habituales. Por otra parte, Peinado y Alameda (2018) nos describen ‘una industria integrada por consultoras y trabajadores freelance’ dedicados a lanzar campañas de desinformación para inflar la



---

vanidad o la billetera de políticos, grandes corporaciones, artistas, deportistas, abogados, médicos, chefs y pequeños empresarios.

La falta de ética profesional de algunos famosos que asumen el rol de periodistas, está también contribuyendo, según Borden y Tew (2007), al aumento de la desinformación y a la aceptación de lo inmoral. A todas estas razones añadiríamos el escaso valor que se da a la verdad y a la ética en las redes sociales (Gutiérrez-Martín et al., 2019). Un menosprecio a la verdad informativa que se traslada tanto a los medios de comunicación, donde la información también se convierte en espectáculo, como a las percepciones de los «prosumidores» mediáticos. Kilgo (2020) señala que el modo en que los medios encuadren y presenten los acontecimientos de Minneapolis derivados de la muerte de Floyd será decisivo para que la opinión pública los considere disturbios injustificados o legítima resistencia.

### 3. El caso Floyd

Se analiza el caso Floyd desde una perspectiva de educación mediática que nos permita comprender cómo la difusión de un contenido, y la participación de los prosumers, sumada a diferentes circunstancias sociales y políticas (unas previsible y otras aleatorias), pueden provocar un cambio social.

En los eventos más destacables de entre los acaecidos tras la publicación del vídeo de la agresión mortal a George Floyd el pasado 25 de mayo se identifican con total claridad contenidos (textos, vídeos y fotografías) publicados en medios digitales que permiten su réplica y su difusión. Estos contenidos se convierten en símbolos y modelos de comportamiento.

Hemos elaborado una revisión histórica de los 13 eventos de mayor repercusión en la red desde el 25 de mayo, fecha de la agresión mortal, hasta el día 5 de junio. Para ello se ha diseñado un registro histórico de los acontecimientos basado en los contenidos difundidos en la red que los han representado.

Estudiamos el medio en que han sido difundidos, el emisor o autor de dicho contenido, el modelo de comportamiento que trasladan y si el tipo de respuesta obtenida es viral o no es viral.

En aquellos mensajes de respuesta viral, hemos observado qué claves narrativas de las establecidas por Picazo (2016a) para los contenidos virales se cumplen, y a qué patrones de difusión viral de los propuestos por Picazo (2016b) obedecen. Finalmente, hemos realizado una valoración de todo el caso Floyd para identificar qué patrón de difusión se cumple a nivel de conjunto.

Los eventos identificados de mayor relevancia, registrados a lo largo de las dos semanas de repercusión social tras la muerte de George Floyd se incluyen en la Tabla 1.

En la tabla se recogen cronológicamente los contenidos asociados a los eventos recogidos tras la agresión a George Floyd. En cuanto a su contextualización señalamos como datos más relevantes que los eventos son simultáneos a la presencia del COVID-19 en EE.UU, con más de dos millones de casos positivos y más de cien mil muertos, y que el paro aumenta hasta el 14,71%. A esto se añadirían las 1.003 víctimas mortales por agresión policial en 2019. Todos los eventos seleccionados están asociados a un contenido concreto que, como decimos, ha provocado una respuesta, reacción o redifusión masiva (algunos de ellos, viral) en la que se revela que el agente fundamental es el prosumer, ya sea de alcance menor o mayor (superdifusor). Podría, además, plantearse que son estos usuarios y superdifusores los que trasladan el mensaje a las calles y forman parte activa de las protestas que tienen lugar en todo el mundo.

Los contenidos analizados proceden de diversas fuentes y existen numerosas réplicas tanto del vídeo original de la muerte de Floyd, como de los otros eventos citados. Revisando varias de estas fuentes hemos podido comprobar que el vídeo detonante del fenómeno no es un vídeo falseado o profesional.

En el caso de la muerte de Floyd, como ya ha sucedido en otras corrientes virales, los medios de comunicación masiva se revelan insuficientes para capitanear la difusión de un mensaje concreto, que suele trasladarse a las redes sociales. Las narrativas virales de las redes son consideradas por Martins et al. (2019) como

---

un nuevo género con características específicas, con gran influencia en el discurso mediático y que exige nuevas alfabetizaciones.

En cuanto a las claves del contenido, se observa que el vídeo de la agresión de Floyd refleja varias de los ganchos narrativos característicos del contenido viral. Algunos de los que se encuentran en el vídeo son: delito o abuso, conflicto, anécdota, carácter impropio de la acción con respecto del agente ejecutor, elementos desagradables, sufrimiento físico, final trágico. Además, se observa también el factor imprevisible y el elemento denuncia social. En el resto de imágenes podemos encontrarnos, entre otras, claves narrativas como la emotividad (vídeos de Jackson y Terrence Floyd), denuncia social, acción heroica (Colin Kaepernick), polémica (Trump) y anécdota y situación impropia (imagen de la protesta pacífica con centenares de personas tumbadas boca abajo en el puente de Portland). En cuanto al patrón identificado, se trata de comportamientos que apuntan a la acción del superdifusor y a la difusión el día de la publicación. Tras ser emitido por un usuario de nivel 1 o un superusuario, el mismo día de su publicación original en la red un superdifusor potenciando el eco del vídeo contribuyendo a la redifusión. A partir de esta intervención, se producen referencias por parte de otros poderosos agentes distribuidores (nuevos superdifusores y suscriptores temáticos) que consolidan la propagación viral de la pieza. Se observan tres elementos fundamentales para la difusión masiva e inmediata del vídeo de la muerte:

- 1) Un usuario superdifusor, Stephen Jackson, acredita de forma inmediata el hecho vinculado al contenido inicial. Su publicación casera en Instagram no solo verifica la muerte de Floyd, sino que la carga de emoción.
- 2) Un usuario superdifusor como Donald Trump, con una presencia e influencia mediática destacable reacciona contrariamente a estos eventos casi de forma constante, alimentando estados de opinión a favor y en contra, pero, sobre todo, generando reacciones.
- 3) El contexto histórico y el contexto social de denuncia en la población negra. La crisis de la Covid-19, que afecta más a la comunidad afroamericana por enfermedades subyacentes vinculadas a la pobreza. A esta situación se le añade una tasa de paro del 14,7%.

El análisis del caso Floyd se dan los tres elementos citados para que un contenido videográfico amateur, publicado por un usuario común, en una plataforma de libre acceso, sin restricciones de réplica, se convierta en viral. La muerte de Floyd, de gran trascendencia, sin duda, pero que no habría alcanzado la repercusión social que ha tenido de no haber sido por la difusión del vídeo, se contextualiza en una crisis sanitaria y económica global, una situación de cúmulo de denuncias por agresiones policiales. El análisis del caso Floyd define una idea principal: antirracismo, que se viraliza y pasa del plano virtual al real sin apenas cuestionamientos. Sin embargo, en este tipo de corrientes virales ideológicas suelen darse posiciones excesivamente extremistas y partidistas. Incluso en un caso tan incuestionable como la lucha contra el racismo, se han detectado también bulos, infoxicación y desinformación interesada, en parte difundida por el propio presidente de EE.UU., que exigen una mirada crítica desde la educación mediática.

## 4. Implicaciones para la educación mediática

Fenómenos virales como el aquí analizado que trascienden los entornos virtuales para convertirse en fenómenos sociales de tan gran alcance justifican doblemente una necesaria educación mediática que no solo permita comprender el funcionamiento de las redes sociales sino también sus repercusiones sociales en el mundo real. La condición de simples observadores (Arribas-Urrutia et al., 2019) o de emisores-receptores-redifusores de nuestros educandos en Internet nos obliga a hacerles conscientes de su responsabilidad y de sus posibilidades de contribuir a la ciudadanía crítica y al cambio social. De un primer análisis crítico del caso Floyd desde la educación mediática ya podemos sacar varias conclusiones: la importancia de la viralización de la información; la responsabilidad de los prosumers; la construcción conjunta de los mensajes; el

papel de los medios en la creación de estados de opinión; la interrelación entre los medios tradicionales y las redes sociales en la construcción de la noticia; la responsabilidad social de los medios; el potencial de la imagen para provocar emociones y comportamientos; la función de los medios en la educación en valores; los medios y mensajes como motor de cambio; la desinformación como manipulación, etc. Educandos con suficiente competencia mediática podrán analizar por qué no hubo reacción, por ejemplo, a la muerte de Dion Johnson en Phoenix el mismo día que George Floyd moría asfixiado en Minnesota. Dion Johnson murió por disparos que recibió de policías estatales después de ser encontrado, según la propia policía, «desmayado en el asiento del conductor» de un auto que bloqueaba parcialmente el tráfico. ¿Por qué está el lector asumiendo que Johnson también era un hombre de color?

Otro fenómeno digno de análisis crítico desde la educación mediática relacionados con el caso Floyd, la viralidad y el poder de las redes, es el caso de tres jóvenes británicos de 18 y 19 años que han provocado la indignación de las redes sociales por publicar en Snapchat una fotografía en la que recrean la muerte de George Floyd mostrando a uno de ellos tumbado en el suelo, mientras otro apoya su rodilla sobre su cuello. Los jóvenes, que fueron detenidos y acusados de un presunto delito de odio, necesitaron protección de las autoridades a causa de varias amenazas. También podríamos reflexionar sobre quienes aprovechan el acontecimiento con fines comerciales. No es fácil distinguir entre las numerosas empresas que se solidarizan en las redes con la familia de Lloyd y defienden la lucha contra el racismo de las que se hacen eco de la popularidad del gesto de hincar la rodilla o dejar la pantalla en negro para mejorar la posición de la marca en el mercado.

Graham Brookie, director del Laboratorio de Investigación Forense Digital del Consejo Atlántico nos advierte sobre los peligros de la desinformación en torno al caso Floyd: «La combinación de eventos en evolución, la atención sostenida y, sobre todo, las profundas divisiones existentes hacen de este momento una tormenta perfecta para la desinformación» (Alba, 2020). La desinformación e infoxicación constituye uno de los retos más importantes de la educación mediática en la actualidad. La educomunicación es inseparable de la ética y la educación en valores. La verdad es un valor asociado al periodismo de calidad que los educadores debemos ayudar a mantener frente a las fake news y deep fakes. (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015; Lotero-Echeverri et al., 2018). El desarrollo de la competencia mediática requerida al ciudadano del siglo XXI está lógicamente sometido a los cambios propios del panorama mediático y comunicacional. En esta era de la incertidumbre, sin embargo, lo que sí es seguro que, con un enfoque u otro, priorizando unas competencias u otras, siempre será necesaria una educación mediática para una ciudadanía crítica.

## Apoyos

El trabajo se enmarca en el Proyecto Internética. Proyecto I+D+i subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-I00).

## Referencias

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. (2015) Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 6(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks2015161>
- Alba, D. (2020, June 1). Misinformation about george floyd protests surges on social media. *The New York Times*. <https://bit.ly/2YvaZ8M>
- Amorós, M. (2019). *Fake News, la verdad de las noticias falsas*. Plataforma Editorial.
- Aparici, R., & García Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R., & García Marín, D. (2019). *La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política*. Gedisa.
- Arribas-Urrutia, A., Islas-Carmona, O., & Gutiérrez-Cortés, F. (2019). From prosumers to observers: An emergent trend on the Internet and among Young Ecuadorians. Results from the World Internet Project study, Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 969-996. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1367en>

- Ball, J. (2017). *Post-truth: How bullshit conquered the world*. BiteBack Publishing.
- Borden, S.L., & Tew, C. (2007). The role of journalist and the performance of journalism: Ethical lessons from “fake” news (seriously). *Journal of Mass Media Ethics*, 22, 300-314. <https://doi.org/10.1080/08900520701583586>
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication. Emersec à l'heure des technologies numériques*. Carte Blanche.
- Comisión Europea (Ed.) (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent high level group on fake news and online disinformation*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2759/739290>
- D'Ancona, M. (2017). *Post-Truth: The new war on truth and how to fight back*. Ebury Press.
- Ferguson, R. (2001). Media Education and the Development of Critical Solidarity. *Media Education Journal*, 30, 37-43.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Ediciones Búsqueda.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A., & Vicente-Mariño, M. (2019) Media education with the monetization of YouTube: The loss of truth as an exchange value. *Cultura y Educación*, 31(2), 267-295, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597443>
- Hartley, J. (2003). *A short history of cultural studies*. Sage.
- Himma-Kadakas, M. (2017). Alternative facts and fake news entering journalistic content production cycle. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 9(2), 25-40. <https://doi.org/10.5130/ccs.v9i2.5469>
- Hoechsmann, M., & Gutiérrez-Martín, A. (2020). Empowerment and participation in media education: A critical review. In S.R. Steinberg, & B. Down (Eds.), *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies* (pp. 1074-1083). Sage.
- Horne, B.D., & Adah, S. (2017). This just in: Fake news packs a lot in title, uses simpler, repetitive content in text body, more similar to satire than real news. In *2nd International Workshop on News and Public Opinion at ICWSM*. AAAI Press.
- Ibáñez, J. (2017). *En la era de la posverdad*. Calambur.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Media literacy: A reader*. Peter Lang.
- Kilgo, D. (2020, May 30). Riot or resistance? The way the media frames the unrest in Minneapolis will shape the public's view of protest. *NiemanLab*. <https://bit.ly/3cZl0jP>
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L.M., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). Fact-checking vs. Fake news: Periodismo de confirmación como recurso de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación*, 8(2), 295-316.
- Martins, A., Novoa-Fernández, O., Aguaded, I., & Tavares, M. (2019). It's online, it's news: Appropriation of viral narratives by the digital press. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 11(1), 61-68. <https://doi.org/10.7559/citarj.v11i1.597>
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Comedia Publishing Group.
- Masterman, L. (1992). A distinctive mode of enquiry: Towards critical autonomy. In M. Alvarado, & O.B. Barrett (Eds.), *Media education: An introduction* (pp.102-103). British Film Institute.
- Mateus, J.C., Andrada, P., & Quiroz, M.T. (2019). *Media education in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- McIntyre, L. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- Ott, B.L. (2016). The age of Twitter: Donald J. Trump and the politics of debasement. *Critical Studies in Media Communication*, 34, 59-68. <https://doi.org/10.1080/15295036.2016.1266686>
- Peinado, F., & Alameda, D. (2018, April 7). El mercado global de los “me gusta” falsos. *El País*. <http://bit.ly/2mJNTg0>
- Pérez-Rodríguez, M.A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R., & Caldeiro, M.C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas: La educación en competencia mediática*. Gedisa.
- Picazo-Sánchez, L. (2016a). Patronos del comportamiento viral en vídeo. Modelos de contagio viral en YouTube. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 39, 313-331. <https://doi.org/10.5209/DCIN.54421>
- Picazo-Sánchez, L. (2016b). Narrativas del vídeo viral. 99 claves para un contenido contagioso, *Mediaciones Sociales*, 15, 115-132. <https://doi.org/10.5209/MESO.54546>
- Rochlin, N. (2017). Fake news: Belief in post-truth. *Library Hi Tech*, 35, 386-392. <https://doi.org/10.1108/LHT-03-2017-0062>
- Tapscott, D. (1995). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. McGraw-Hill.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam books.
- Ugalde, C., González-Cabrera, C., Marín Gutiérrez, I., Victoria Velásquez-Benavides, A., & Carrión-Salinas, G. (2019). *Libro blanco. Competencias mediáticas en Ecuador*. Pearson Hispanoamérica. <https://bit.ly/3fnVG8X>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### El prosumidor y la representación noticiosa de la migración venezolana en la prensa de Ecuador

Mg. Alex-Hernán Mullo-López

Universidad Técnica del Cotopaxi (Ecuador)

alex.mullo@utc.edu.ec

Mg. Johana-Maribel Balseca-Mera

Universidad Técnica del Cotopaxi (Ecuador)

jm.balseca@uta.edu.ec

Lcdo. Franklin-Eduardo Falconí-Suárez

Universidad Técnica del Cotopaxi (Ecuador)

franklin.falconi@utc.edu.ec

## Resumen

Este artículo analiza cómo la prensa de Ecuador representa al migrante venezolano en portales de noticias web y páginas de fans en Facebook. Para ello, se examina el discurso sobre la representación de grupos sociales desde el análisis textual propuesto por KhosraviNik. De esta manera, estudia cuál es la reacción del prosumidor al momento de comentar dichas informaciones en la red social, mediante el análisis de contenido de los mensajes, desde un marco axiológico (positivos, negativos y neutros), para luego identificar «disclaimers» que son movimientos semánticos de auto-representación positiva y negativa de los otros. Se concluye que en la prensa digital de Ecuador existen representaciones estereotipadas que asociación la nacionalidad del migrante con problemáticas sociales locales, lo que deviene en una mayor polarización social frente a la figura del migrante. Además, se evidencia un nacionalismo racista en los comentarios del prosumidor, transformándose en un discurso xenofóbico que demoniza al ciudadano venezolano.

## Palabras clave

Migración, prosumidor, redes sociales, prensa, Venezuela, Facebook.

---

## 1. Introducción

La migración de ciudadanos entre países de América del Sur y hacia países del primer mundo no es un fenómeno reciente, ya que a través de la historia los latinoamericanos han preferido países industrializados para mejorar su calidad de vida. De hecho, la decisión de migrar responde a la realidad económica social y política del país de origen, la que muchas veces se encuentra al margen de la legalidad y en función de beneficios para el desarrollo individual o grupal del ciudadano en movilidad humana Labrín (2009).

La migración en sí produce una mayor diversidad étnica y cultural en el interior de los países, transformando las identidades y desdibujando las fronteras tradicionales Oroza & Puente (2017: 11). Este fenómeno es visto por la esfera pública receptora como una amenaza a su identidad por el solo hecho de ser extranjero, o por sus rasgos físicos Echeverry (2012). De ahí la importancia de definir: ¿qué es el racismo? Para Van-Dijk (2016) la dominación racial como sistema social surge de dos subsistemas, la cognición social racista, que son prejuicios e ideologías racistas y de las prácticas racistas como tal.

En el sistema social existen relaciones e interacciones bajo conductas, normas y costumbres orientadas a la convivencia armónica de sus miembros, con cogniciones sociales construidas en torno a paradigmas de sus líderes de opinión. Se plantea entonces la pregunta: ¿De dónde se obtiene la cognición social racista para que se pueda generar praxis de discriminación?

(...) el racismo no es algo innato a la persona, sino adquirido, podríamos decir que ese aprendizaje se realiza durante las prácticas sociales que mayor impacto tienen en la gente, es decir, los discursos sociales, entre los que merecería destacar por su relevancia los discursos políticos y los discursos de los medios de comunicación, sin olvidar por cierto las conversaciones cotidianas que se derivan de tales discursos (Van-Dijk, 2007: 28).

En la actualidad se pueden utilizar canales físicos o virtuales (redes sociales) que cumplen una función fáctica, a partir de discursos dominantes controlados por élites y organizaciones simbólicas que se encuentran en la política, los medios de comunicación, los grupos económicos y la educación, que tienen acceso privilegiado al discurso público Van-Dijk (2016). Dichos discursos sociales en la mayoría de los casos funcionan con la representación de un nosotros y un otros que son los ajenos al grupo social del emisor Arrunátegui (2010). Dando como resultado un sistema racial con prácticas discriminatorias, basadas en estereotipos, prejuicios e ideologías Van-Dijk (2005) al que es diferente en raza o costumbres.

Para Browne y Castillo (2013) los medios de comunicación son paradigmas en la formación de imaginarios y estereotipos socioculturales, que inciden a menudo decisivamente, en la educación emotiva y sentimental del público Frutos (2006, p.238), por tanto y en atención a la problemática expuesta, la presente investigación se concentra en los medios de comunicación, teniendo en cuenta que son organizaciones simbólicas que mantiene una relación con las élites y los ciudadanos, a través de sus objetivos primordiales de informar, educar y entretener. Si bien los medios no imponen la opinión pública, si construyen agendas mediáticas que están direccionadas a construir un debate social, lo demás no existe Sobrados (2011). De ahí que los medios son una especie de intermediarios de la realidad social, y el periodista un mediador de representaciones sociales, ya que controla el discurso público mediante un proceso de selección, producción y postproducción de los discursos que representan a grupos sociales Ramírez (2018). Volviendo la mirada a la relación entre discriminación y medios de comunicación se considera que los medios comunicación:

(...) pueden estar cumpliendo una función legitimadora de los estereotipos étnicos y contribuyendo, de manera indirecta, a que en las sociedades modernas se perciba como poco aconsejable la convi-



---

vencia entre personas de diversos orígenes étnicos, al acentuarse en la cobertura informativa los daños y efectos más negativos en detrimento de los aspectos positivos como pueda ser la contribución socio-económica de las minorías étnicas y los inmigrantes (Igartua & Humanes, 2004: 54).

De ahí la importancia de estudiar el tratamiento periodístico en torno a la migración, que puede conllevar a un sistema de discriminación. Por tanto, es relevante determinar cómo la prensa de Ecuador significa al migrante venezolano en los portales de noticias web, analizando los discursos sobre la representación de la migración venezolana que se publicaron desde enero del año 2018 hasta abril del 2019. También es necesario identificar desde la axiología, cuál es la reacción del prosumidor alrededor de las noticias sobre la migración venezolana, divulgadas por los medios. Finalmente, indagar si en dichas publicaciones se evidencia presencia de «Disclaimers», los cuales se tratan «de movimientos semánticos específicos que formulan en una oración la estrategia de autopresentación positiva y presentación negativa de los «otros» (Van-Dijk, 2005: 43).

## 2. La construcción mediática de la migración en tiempos de prosumidores

Los medios a través de los tiempos no solo han informado sino también han establecido el sentido y la connotación para comprender los hechos Carniel et al (2018). De acuerdo con Sar, la prensa contribuye a la comprensión de los fenómenos y conflictos sociales mediante análisis críticos (2016). Así mismo es importante distinguir que los acontecimientos informativos no solamente son creados por los periodistas, sino también por otros actores que interceden como fuentes de información (Ruiz & Cantalapiedra, 2018). Para Van-Dijk (2016) la información que leemos o vemos en los medios de comunicación depende de la organización de la agenda mediática en la producción interna de noticias y por otra, las relaciones entre dichas corporaciones con el estado, partidos políticos y grupos sociales.

En el caso de la migración la agenda mediática no considera al migrante como fuente informativa lo que le impide ser parte del discurso informativo, el resultado es una representación del emigrante «en entorno de conflicto social, generalizando el discurso criminalizador y desde una etnocentrista y androcéntrica» Retis (2014, 14). Exponiendo un nacionalismo que excluye a los inmigrantes para legitimar un nosotros, y así conservar la supuesta homogeneidad cultural Aliaga et al. (2019).

Por otra parte, con la irrupción de los medios de comunicación en la web 2.0 (redes sociales), los procesos de distribución de contenidos informativos han dado paso a un nuevo paradigma de usuario interactivo (prosumidor) quien, mediado por la tecnología, participa, crítica y colabora con el medio de comunicación y el resto de la audiencia social (Mullo & Yaguana, 2017). Permitiendo que los usuarios discutan entre ellos sobre los propios comentarios, produciéndose una vía múltiple de comunicación entre iguales Ferré y Simelio (2017). Dentro de este proceso también se evidencian problemáticas en torno a las expresiones de los usuarios que en muchas ocasiones pueden sobrepasar una adecuada convivencia.

## 3. Metodología

El estudio tiene como objetivo analizar cómo la prensa de Ecuador representa al migrante venezolano en portales de noticias web y páginas de fans en Facebook. Asimismo, identificar cuál es la reacción del prosumidor al momento de comentar dichas informaciones, tomando en consideración a los medios ecuatorianos con versión digital, que se asume como plataforma de investigación.

De la escriba anterior, surgen seis medios como ejes muestrales: cuatro medios de comunicación privados de cobertura nacional: Diario El Comercio, Diario El Universo, El Extra, y La Hora. Un medio público,

El Telégrafo y La Gaceta como prensa de incidencia local. En función de las siguientes variables de estudio:

- a) Representación del migrante venezolano en los portales de noticias web.
- b) Comentarios del prosumidor en torno a la migración venezolana.
- c) Presencia de «Disclaimers» en los comentarios de Facebook.

Mediante la técnica de análisis del discurso sobre la representación de grupos sociales desde el análisis textual en la cual KhosraviNik (2010) considera un marco analítico de tres niveles (actores, acciones y argumentación), articulados por dos preguntas («¿qué?» y «¿cómo?»), se pretende determinar cómo la prensa de Ecuador representa al migrante venezolano en los portales de noticias web. Además, identificar qué se dice en los comentarios de redes sociales al respecto de la migración venezolana. Para ello se examinará desde la axiología, cuál es la reacción del prosumidor alrededor de las noticias publicadas por los medios impresos. Igualmente, si en dichas publicaciones se evidencia presencia de «Disclaimers».

## 4. Resultados

### 4.1. Representación del migrante venezolano en los portales de noticias web

El análisis parte de un marco de tres niveles, actores, acciones y argumentación. Los actores se los estudia para establecer como se les denomina y caracteriza a los protagonistas de los acontecimientos en la construcción de la narrativa informativa. Las acciones y argumentación se los investiga para entender cuál es la acción verbal en la cual se involucra a los actores de la noticia y si la argumentación es a favor o en contra del grupo social. Así, se ha verificado que en la construcción de la noticia se les denomina en 198 noticias como venezolanos o venezolanas, en 67 ocasiones directamente por el nombre de los involucrados. Así

mismo como extranjeros, ciudadanos, llaneros, y viajeros (Tabla 1).

Denominación	No. Denominaciones en todas las noticias	% Total
Venezolanos/as	198	52,52%
Por su nombre	67	17,77%
Extranjeros		12,20%
Ciudadanos	22	5,84%
Llaneros	15	3,98%
Viajeros	12	3,18%
Miembros de la fuerza pública	5	1,33%
Compatriotas	4	1,06%
Chamos	2	0,53%
Pasajeros	2	0,53%
Caminantes	1	0,27%
Caraqueña	1	0,27%
Hispano - venezolanos	1	0,27%
Turistas	1	0,27%
Tota general	377	100,00%

#### 4.1.1. Caracterización

En cuanto a la caracterización, esta se basa en sus carencias antes que en sus virtudes. El emigrante en situación de movilidad se involucra en un contexto social vulnerable en busca de oportunidades laborales que angustia a los ciudadanos del país receptor, se los caracteriza como migrantes, refugiados, cansados y agotados por el trajinar del viaje, víctimas de la crisis económica de su país. Por edad, género, y profesión para definir que es una población económicamente activa, pero acompañada por familia, que incluyen hijos menores, padres y

parejas. Algunos en condiciones de embarazo o discapacidad. Finalmente existen publicaciones que involucran directamente al grupo social en homicidios y actos delincuenciales. Como lo ilustra la Tabla 2.

#### 4.1.2. Acciones

Las acciones se conectan con los actores mediante el involucramiento en hechos como: migrar a Ecuador y otros países en busca de satisfacer las necesidades básicas para subsistir, ya que en Venezuela no lo pueden



hacer por la depreciación de la moneda local y la escasez de productos. La inclusión de ciudadanos venezolanos en riñas, asesinatos, robos o ventas informales desencadenan un estigma hacia dicho grupo social. Al mismo tiempo también son expuestos como víctimas de asesinato, xenofobia y acoso sexual. Es decir, siempre destacando al grupo social en procesos criminales, mas no en acciones de contribución hacia la sociedad receptora. Lo cual desencadenó en la decisión gubernamental de exigir pasaporte y antecedentes penales para que puedan regularizarse.

La crisis política, económica y humanitaria de Venezuela, es visible en la construcción noticiosa que presenta al grupo social en estado de vulnerabilidad, en busca de trabajo con menor remuneración, viviendo en albergues. En cambio, se muestra a los ciudadanos ecuatorianos como colaboradores y en actitud altruista que es destacada por el grupo social venezolano, el cual agradece por los beneficios recibidos. A las dificultades expuestas se suma la falta de oportunidades en el país receptor, lo que provocó el regreso forzado de migrantes a su país. En la Tabla 3 se cuantifica las acciones verbales presentes en las noticias que involucran a ciudadanos venezolanos.

Caracterización	No. Caracterizaciones en todas las noticias	% Total
Migrantes, emigrantes, refugiados	121	23,96%
Por edad	90	17,82%
Desprotegido, víctima, vulnerable	44	8,71%
Por género	44	8,71%
Familiares (esposa, pareja, hijos, padres)	30	5,94%
Estado de ánimo	29	5,74%
Etapas de vida	29	5,74%
Lugar de procedencia	25	4,95%
Por su profesión	25	4,95%
Cantidad de personas	24	4,75%
Delincuentes, sospechosos, asesinos	15	2,97%
Condición física (embarazo, discapacidad)	14	2,77%
Estado físico (cansado, agotado)	8	1,58%
Individuo	3	0,59%
Honesto	2	0,40%
Alias	1	0,20%
Mano de obra barata	1	0,20%
Total general	505	100,00%

#### 4.2. Comentarios del prosumidor en torno a la migración venezolana

Acción verbal	No. De noticias	Diferencia en # de noticias fila superior	%Total
Migran a Ecuador y diversos países	88	0	32,96%
Involucrados en riñas, asesinatos, robos, ventas informales	25	-63	9,36%
Víctima (asesinato, xenofobia, acoso sexual)	23	-2	8,61%
Sufren crisis (política, económica y humanitaria)	21	-2	7,87%
Buscan trabajo a menor remuneración	20	-1	7,49%
Estado de vulnerabilidad	16	-4	5,99%
Exigencia de pasaporte y antecedentes penales	15	-1	5,62%
Se benefician y agradecen a Ecuador	9	-6	3,37%
Regresan a Venezuela	9	0	3,37%
Deberán regularizarse	7	-2	2,62%
Afectados por pasado judicial y demás requisitos	7	0	2,62%
Piden justicia	6	-1	2,25%
Envían dinero	5	-1	1,87%
Llevan banderas, maletas, mochilas	4	-1	1,50%
Conviven en albergues, campamentos	4	0	1,50%
Tienen dificultades para migrar	3	-1	1,12%
Expulsados por espionaje, encargada de negocios	2	-1	0,75%
No deben presentar antecedentes penales	1	-1	0,37%
Ayudan a desaparecida de 13 años	1	0	0,37%
Abandonan a su familia por la crisis de su país	1	0	0,37%
Total general	267		100,00%

Primero se realiza un análisis de la autenticidad de los perfiles de Facebook de quienes comentan las notas periodísticas. Dando como resultado que, de los 33.424 perfiles, solo 29.516 corresponden a personas reales. Por lo cual, el estudio axiológico se realiza tomando en consideración solo perfiles verídicos. Los resultados revelan que existen mayoritariamente comentarios negativos en contra de la migración. Discriminación por nacionalidad, xenofobia, estigmatización asociada a la delincuencia, el venezolano es visto como un problema para el residente del país receptor, ya que utiliza los recursos medico sanitarios y priva de oportunidades laborales a los ecuatorianos, ya que percibe un salario menor. También

que existen comentarios neutros, que hacen referencia a los gobernantes políticos como los causantes de la migración y la situación económica del país venezolano. Al mismo tiempo, asocia la línea socialista del gobierno de Venezuela con el gobierno de Ecuador e insta a cambiar el modelo político para no caer en una crisis similar a la de Venezuela. En cuanto a los comentarios positivos, se presentan mensajes de apoyo y exculpación, con un lenguaje lastimero que promueve la solidaridad ante la situación del migrante. Pero que en ninguno de los casos se refleja un sentimiento de admiración sino de pena por las dificultades que tiene que pasar el extranjero. A continuación, la tabla 4 ilustra de manera cuantitativa los resultados.

**Tabla 4. Comentarios del prosumidor en torno a la migración venezolana**

Prensa	Negativos	% del total negativos	Neutros	% del total neutros	Positivos	% del total positivos
El Comercio	11.194	63,45%	3.206	56,25%	1.856	53,35%
El Universo	3.801	21,55%	1.179	20,68%	1.167	33,54%
La hora	1.539	8,72%	517	9,07%	89	2,56%
Extra	965	5,47%	347	6,09%	334	9,60%
El Telégrafo	115	0,66%	382	6,70%	26	0,75%
La Gaceta	27	0,15%	69	1,21%	7	0,20%
Total general	17.641	100,00%	5.700	100,00%	3.479	100,00%

Nota. Axiología de comentarios.

### 4.3. Presencia de «Disclaimers» en los comentarios de Facebook

La mayoría de los comentarios tienen presencia de negación aparente cuando la persona que realiza el comentario hace referencia a no tener nada en contra del migrante, pero lo destaca como un problema y en ciertos casos con una actitud de superioridad, lo considera un invasor sumergido en el marco de la pobreza, que vive a expensas de los ecuatorianos, ya que tiene derechos, pero no obligaciones.

**Tabla 5. Número de «disclaimers» en las «fanpage» de la prensa de Ecuador**

Prensa	Concesión aparente	Empatía aparente	Negación aparente	Transferencia
El Comercio	395	339	621	238
El Telégrafo	4	12	7	24
El Universo	183	174	182	215
Extra	18	33	38	68
La Gaceta	0	1	0	1
La Hora	15	62	24	19
Total general	615	621	872	565

La empatía aparente se presenta cuando en el comentario existe el ensalzamiento a los valores solidarios de los ecuatorianos y el apoyo al migrante con el uso de lenguaje lastimero. Sin embargo, el comentarista

destaca que se debe priorizar la ayuda humanitaria a los propios ecuatorianos. La concesión aparente se presenta cuando el comentario hace referencia a que puede existir migrantes buenos, pero que la mayoría no lo son. Visto de esta forma el ciudadano venezolano es una amenaza, por ende, lo rechazan. La transferencia evoca a que, si bien los migrantes no son responsables de la crisis, ellos son los únicos que pueden solucionar el problema político, económico y social de Venezuela. De manera que, el comentarista exhorta a que regresen su país. La Tabla 5 ilustra de manera cuantitativa la presencia de «Disclaimers» en los comentarios de las publicaciones realizadas en las páginas de fans de Facebook de los principales diarios de Ecuador.

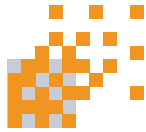
## 5. Discusión y conclusiones

La prensa de Ecuador dentro de su agenda informativa enfoca en su mayoría a la migración como un problema social ya que el discursivo sobre la migrante gira en torno a sus carencias y no a sus posibilidades de aporte en la sociedad ecuatoriana. Dando como resultado que «además del carácter inestable y temporal de sus proyectos de migración, estos migrantes Sur-Sur en el Ecuador sufran formas de discriminación relacionadas con representaciones culturales basadas en estereotipos sobre su nacionalidad y no en la raza o la clase» Herrera (2019: 311). De ahí, la importancia de reflexionar «sobre el papel que cumplen los medios de

comunicación en la representación de la diversidad social y cultural Ruiz & Cantalapiedra (2018, p.375). El prosumidor de la prensa en portales digitales realiza en su mayoría comentarios xenofóbicos en donde se discrimina y estigmatiza al migrante, en los comentarios se evidencia presencia de «Disclaimers», con nacionalismo racista, principalmente la negación aparente, en la que el prosumidor manifiesta no tener nada en contra del migrante, pero lo destaca como un problema. La empatía aparente brinda apoyo al venezolano, ensalzando los valores solidarios del Ecuador. Aunque finalmente termina solicitando que el apoyo humanitario sea prioritario para los propios ecuatorianos. En la concesión aparente se considera que puede que existan buenos migrantes pero que la mayoría no lo son. En la transferencia se indica que los venezolanos no son responsables de la crisis, pero son los únicos que pueden solucionarlo. Por lo tanto, piden que regresen a su país. Con lo expuesto es clara la influencia de la prensa en la cognición social racista, de ahí que es necesario especializar al periodista en la cobertura de temáticas sobre migración. Así mismo es perentorio debatir la implementación de códigos de conducta para la interacción de la audiencia social en las plataformas digitales de los medios de comunicación.

## Referencias

- Aliaga, F., Baracaldo, V., Pinto, L., & Gissi, N. (2019). Imaginarios de exclusión y amenaza en torno al inmigrante venezolano en Colombia. *Temas y Debates*, 36, 61-83. <https://goo.gl/5S1X76>
- Arrunátegui, C. (2010). El racismo en la prensa escrita peruana. Un estudio de la representación del Otro amazónico desde el Análisis Crítico del Discurso. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 428-470. <https://goo.gl/W8zrvK>
- Browne-Sartori, R., & Castillo-Hinojosa, A.M. (2013). Critical discourse analysis of intercultural representation in Chilean press. *Convergencia*, 20(62), 13-43. <https://goo.gl/sjWh1L>
- Carniel-Bugs, R., Ortega-Miranda, E., & Velázquez, T. (2018). El tratamiento de la información sobre flujos migratorios en los medios de los países mediterráneos. *adComunica*. 16, 159-178. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.16.9>
- Castillo-Crasto, T., & Reguant-Álvarez, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: Causas, España como destino, expectativas de retorno. *Migraciones*, 41, 133-163. <https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.006>
- Echeverry-Hernández, A. (2012). Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011). Identificación de capital social y compensación económica. *Revista Análisis Internacional*, 1(4), 33-52. <https://goo.gl/y2neH3>
- Ferré, C., & Simelio, N. (2017). Comentarios sobre inmigración en tres periódicos en línea españoles: Aproximación a un discurso racista enmascarado. *Revista Q*, 10(20), 137-156. <https://doi.org/10.1080/17405900903453948>
- Frutos, J.T. (2006). Las diversas caras de la inmigración en los medios informativos. *Medios de comunicación e inmigración*, 237. <https://goo.gl/sHo3cP>
- Igartua, J., & Humanes, M. (2004). Images of Latin America in the Spanish Press. An empirical approach from Framing Theory. *Communication & Society*, 17(1), 47-75. <https://goo.gl/qGqyUS>
- Herrera, G. (2019). From Immigration to transit migration: Race and gender entanglements in new migration to Ecuador. In *New migration patterns in the Americas* (pp. 285-315). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-89384-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-89384-6_11)
- KhrosraviNik, M. (2010). Actor descriptions, action attributions, and argumentation: Towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. *Critical Discourse Studies*, 7(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/17405900903453948>
- Labrín, J.M. (2009). Migración y medios de comunicación: Elementos para su análisis desde una perspectiva intercultural. *Perspectivas de la Comunicación*, 2(1), 66-74. <https://goo.gl/VR5oER>
- López, R., Flores, J., & Santos, R. (2018). Política y ciudadanía digital: los migrantes venezolanos y sus comunidades virtuales en México. In *Comunicación y música: mensajes, manifestaciones y negocios* (p. 17). Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://goo.gl/iodrbrf>
- Mullo-López, A., & Yaguana-Romero, H. (2017). El prosumer en la construcción del discurso radiofónico: análisis de caso de las radios ecuatorianas de Cotopaxi y Tungurahua. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(2), 241-260. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.15>
- Oroza-Busutil, R., & Puente-Márquez, Y. (2017). Migración y comunicación: su relación en el actual mundo globalizado.





## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### En el imaginario de la actualización y extensión del concepto del prosumidor

**Dr. Octavio Islas**

Tecnológico de Monterrey (México)  
joseoctavio.islas@gmail.com

**Dra. Amaia Arribas**

Universidad de los Hemisferios (Ecuador)  
amayaa@uhemisferios.edu.ec

## Resumen

El concepto prosumidor admite ser considerado como un concepto bisagra en el tránsito de una comunicología instalada en la comprensión de los «mass media», a una comunicología renovada, perfilada al estudio de las comunicaciones en los ambientes digitales. El concepto prosumidor había perdido relevancia y «sentido de actualidad» en el imaginario comunicológico. Sin embargo, resulta prematuro rechazar el concepto prosumidor al recuperar los recientes estudios realizados por la Interactive Advertising Bureau (IAB), que reconoce que los nuevos actores digitales han actualizado y extendido la figura del prosumidor. Además, en la perspectiva de la economía colaborativa (Anderson, 2007; Rifkin, 2011), el concepto prosumidor representa una pieza central. El comunicólogo, por supuesto, no puede ser indiferente al desarrollo de la economía colaborativa. En ese imaginario nos reencontraremos con el concepto «prosumidor», el cual tendremos que analizar desde una perspectiva renovada, compleja, interdisciplinaria y sistémica. Por ello, el objetivo central de este texto es evidenciar la vigencia del concepto renovado del prosumidor, recuperado en el imaginario de la economía colaborativa, el cual, seguramente trascenderá a la comunicología.

## Palabras clave

Prosumidor, productores, consumidores, nuevos actores digitales, comunicología, economía colaborativa.

---

## 1. Introducción

La realidad es un sistema abierto, dinámico y complejo. La teoría general de los sistemas (Bertalanffy, 2015) establece la necesidad de estudiar la realidad en su conjunto, sin fragmentarla, comprendiéndola como complejidad organizada por descubrir y dimensionar a través de una mirada necesariamente interdisciplinaria, la cual afirma la pertinencia de una perspectiva efectivamente integradora del conocimiento. La necesidad de integrar todo el conocimiento posible no representa una utopía inalcanzable. La vialidad de ello fue afirmada, entre otros, por Albert Einstein, quien de acuerdo con Kaku (1996) concibió la necesidad de articular sobre sólidos principios matemáticos la teoría del campo unificado, una especie de paradigma de orden superior, capaz de integrar todo el conocimiento necesario para explicar desde el «big bang» hasta el «big crunch».

Algunos de los conceptos generados en determinadas ciencias y teorías<sup>1</sup> pueden ser recuperados en otras. El concepto «organismo», por ejemplo, concebido en las ciencias naturales, fue recuperado por Spencer, Comte, Durkheim y Parsons, entre otros (Moya, 1971), en la ruta que debió recorrer la sociología hasta ser reconocida formalmente como ciencia. En fechas más recientes, el concepto «exaptación», presente en la teoría evolutiva de Darwin (2010), fue formalizado en la biología evolutiva (Gould & Vrba, 1982). Este concepto ha despertado gran interés en la Ecología de los Medios -«Media Ecology»-, compleja metadisciplina que se dedica a estudiar a través de la historia los efectos que producen las tecnologías en el hombre y las sociedades, particularmente en los ambientes culturales. El concepto exaptación, inclusive, ha permitido apuntalar algunas de las teorías que persiguen el propósito de explicar la evolución de los medios de comunicación, como las relacionadas con la mediamorfosis (Fidler, 1998) y, las relativas a la remediación (Bolter & Grusin, 1999).

La complejidad de no pocos de los fenómenos contemporáneos -la furiosa propagación de la COVID-19, por ejemplo-, impone la necesidad de recurrir a una perspectiva eminentemente sistémica para emprender la complicada búsqueda de respuestas y posibles soluciones. Desde el reflexivo sistémico es necesario estudiar no solo partes y procesos aislados. Resulta indispensable entender los problemas que se desprenden de la interacción dinámica de las partes. Si partimos de una perspectiva eminentemente unidisciplinaria, difícilmente podremos identificar las acciones que efectivamente resultan viables para, por ejemplo, amortiguar y dar respuesta a los negativos efectos de la COVID-19, al cambio climático o al desempleo tecnológico masivo que podría generar la Cuarta Revolución Industrial (Serrano, 2018). Tampoco podríamos llegar muy lejos en la comprensión de los delicados retos que nos impondrán complejos futuribles en puerta (Pérez, 2012), como las posibles consecuencias de alcanzar la singularidad tecnológica (Kurzweil, 2005), o el transhumanismo (Ferry, 2016). La inteligencia conectiva necesariamente reposa en la comprensión de lo sistémico.

## 2. La importancia de teorías y conceptos transdisciplinarios en la comunicología

No pocos de los conceptos centrales en el imaginario de la comunicología posible (Galindo, 2011) proceden de otras ciencias. Si analizamos cuántos de los conceptos medulares en el imaginario de la comunicología efectivamente han sido formulados por comunicólogos, desde el estricto territorio conceptual de la comunicología, la respuesta nos dejaría perplejos. Muchos de los conceptos más utilizados en la comunicología han sido recuperados de otras ciencias. De la cibernética, por ejemplo, se tomaron conceptos como retroalimentación, homeostasis, entropía (Wiener, 1981)<sup>2</sup>. La teoría matemática de la información (Shannon & Weaver, 1949) aportó conceptos como cantidad de información, fuente, mensaje, transmisor,

señal, canal, ruido, receptor, destino, probabilidad de error, codificar, decodificar, ruta de la información, capacidad del canal, servomecanismos, sistemas circulares, procesos circulares, etc.

Por razones fundamentalmente ideológicas, un gran número de académicos e investigadores de la comunicación, particularmente en Iberoamérica, se han empeñado en destacar las limitaciones del modelo de comunicación de Shannon y Weaver, renunciando a la posibilidad de explorar las aplicaciones de la teoría matemática de la información. Si centramos nuestra atención en el modelo de Shannon y Weaver, apartándonos del conocido repertorio de prejuicios, nos veremos obligados a reconocer su relevancia en el imaginario comunicológico. Fiske (1982: 3), por ejemplo sostiene que el modelo de Shannon y Weaver ayudó a identificar tres tipos de problemas en el proceso de la comunicación: 1) Problemas técnicos. ¿Con qué grado de exactitud pueden ser transmitidos los símbolos de la comunicación? 2) Problemas semánticos. ¿Con qué nivel de precisión pueden ser transmitidos los símbolos y el significado deseado? 3) Problemas de efectividad. ¿Con qué nivel de efectividad se altera o modifica la conducta del destinatario? Los problemas que Fiske identificó no se encuentran separados. Son interdependientes. Es posible afirmar que el modelo de Shannon y Weaver representa un sistema complejo, el cual, definitivamente no responde al propósito de explicar la comunicación humana. Su propósito fue otro, como atinadamente advierte Rafael Alberto Pérez: «el error de pretender usar un modelo lineal, secuencial, inambiguo y lógico que está pensado para dar explicación del fenómeno claramente distinto de la comunicación humana» (Pérez, 2012:198). El modelo de Shannon y Weaver -afirma Fiske (1982)-, persigue la exactitud y la eficiencia en la transmisión de la información, y la fuente es el origen de las «decisiones». Bertalanffy (1968) reconoció la importancia de la teoría matemática de la información de Shannon y Weaver en el plano decisional. En los imaginarios de la robótica, la informática, las ciencias computacionales, la inteligencia artificial (Rouhiainen, 2018), la biotecnología (Harari, 2015; 2016; 2018), la ingeniería genética, la teoría de las redes, la teoría de los autómatas, etc., la importancia y utilidad de la teoría matemática de la información está demostrada. Claude Shannon incluso es reconocido como uno de los científicos que introdujo el concepto inteligencia artificial. La comprensión de la teoría matemática de la información resulta relevante en el imaginario de las comunicaciones digitales. Con base en la cantidad y la confiabilidad de la información disponible (big data), algunas de las firmas emblemáticas de la llamada «economía del conocimiento» (Toffler & Toffler, 2006), como Google, Facebook, YouTube y Amazon desarrollan algoritmos complejos, los cuales responden al propósito de introducir ambientes amigables que estimulan a los usuarios a confiar su información. Sin embargo, en la economía de Internet nada resulta gratuito. A partir de la información obtenida, las referidas firmas desarrollan algoritmos más complejos, los cuales permiten conformar ambientes más agradables, en los cuales los usuarios dejarán mayor cantidad de información (Internet Society, 2019; Kaiser, 2019).

### 3. La importancia del concepto prosumidor en el imaginario de las comunicaciones digitales

En la revisión histórica que realiza Mattelart (2002) para identificar los hechos y actores relevantes que perfilaron el rumbo de la sociedad de la información, el destacado pensador belga señaló que la introducción del código binario, por Leibniz Gottfried Wilhem, en 1703, representó un importante antecedente en el desarrollo de las comunicaciones digitales. El telégrafo, inventado en 1837 por Samuel Morse, admite ser considerado como el primer sistema de comunicación digital. En la década de 1930, Turing (1937, 1938) anticipó la importancia que admitirían las comunicaciones digitales en el desarrollo de la informática. En la década de 1940, Wiener, quien admite ser reconocido como padre de la cibernética, identificó los elementos fundamentales que permiten distinguir entre máquinas analógicas y máquinas digitales. En la década de 1960, McLuhan (1964), y McLuhan y Fiore (1967) advirtieron la relevancia que podrían alcanzar las



---

comunicaciones digitales en el imaginario de la «aldea global». Además, años más tarde, McLuhan y Nevitt (1972) insinuaron la figura del «prosumidor», al afirmar que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de productor y consumidor de contenidos.

El concepto prosumidor fue formalmente introducido por Alvin Toffler en «La Tercera Ola» (Toffler, 1980), en el capítulo XX «El resurgimiento del prosumidor». En los primeros años de la década de 1990, Tim Berners-Lee introdujo la web (3W), la cual detonó el desarrollo de Internet -auténtico partearguas en el estudio de la comunicación humana y, de los sistemas de comunicaciones, en general. La utilidad del concepto prosumidor fue advertida por autores como Tapscott et al. (2001) y, Friedman (2005). El despliegue de la web 2.0 (O'Reilly, 2005) abrió la posibilidad de recuperar el concepto en el imaginario comunicológico, reconociendo el importante rol de los prosumidores como actores comunicativos en el desarrollo de la sociedad de la ubicuidad (Islas, 2008). El novedoso concepto, además, impuso la necesidad de reactualizar los estudios sobre recepción, los cuales reposaban en la comprensión de audiencias fundamentalmente pasivas, propias de los medios masivos convencionales. (Orozco-Gómez et al., 2012). Posteriormente Scolari (2013) destacó la posibilidad de instalar el concepto prosumidor en la perspectiva de la narrativa transmediática. Sin embargo, otros académicos apostaron por introducir objeciones y acotar el concepto. Incluso se llegó al extremo de rechazarlo, sustituyéndolo por la figura del «emirec», propuesta por Cloutier (1973, 2001). Se trató de un concepto anticipado por McLuhan y formalizado por Toffler. Además, el concepto «prosumidor» fue concebido fuera del sacro santo e impoluto imaginario comunicológico. Por ende, se trata de un concepto prescindible. Recomiendan a los comunicólogos deshacerse de él.

Desde una perspectiva eminentemente histórica, en primer lugar debemos admitir que el término prosumidor admite ser considerado como uno de los conceptos «bisagra» en el tránsito de una comunicología centrada en el análisis de los «mass media», a una comunicología renovada, perfilada al estudio de la comunicación en ambientes digitales. Sin embargo, debemos reconocer que, debido a la creciente complejidad de los ambientes digitales, las insuficiencias explicativas del concepto prosumidor resultan evidentes. El concepto prosumidor no puede ser generalizado indiscriminadamente al total de usuarios de las redes sociodigitales o las nuevas plataformas digitales. Los conceptos, efectivamente pueden perder suficiencia explicativa y también vigencia. Algo similar ha ocurrido con el concepto web 2.0. Inclusive O'Reilly, su introductor, ha advertido la posible obsolescencia de tal concepto (Emol, 2011).

El concepto prosumidor no puede ser generalizado indiscriminadamente para dar nombre al «único» comportamiento posible de los usuarios de nuevas plataformas tecnológicas y redes sociodigitales -en 2020, de acuerdo con la UIT, cinco de cada diez personas en el mundo-. En años recientes, en estudios realizados por la Interactive Advertising Bureau (IAB) sobre el comportamiento de las audiencias digitales, ha sido introducido un interesante repertorio de nuevos actores digitales posibles: funcionales, observadores, conectores, líderes y súper líderes.

Los funcionales -destaca la IAB- representan un tercio de la población digital en la mayoría de mercados. Son lentos y cautos al adoptar nuevas tecnologías y dispositivos. Lo hacen por la necesidad de mantenerse al día o cuando advierten la posibilidad de obtener beneficios prácticos. Los observadores son sumamente curiosos y se entusiasman con las nuevas tecnologías. Se sienten orgullosos de reconocer con relativa anticipación a otros actores las recientes innovaciones tecnológicas y disfrutan resolviendo los retos que estas les presentan. Los conectores representan entre el 15 y el 20% de la población en línea. Fundamentalmente se desenvuelven en las redes sociodigitales. Las nuevas tecnologías y los nuevos dispositivos no les interesan. Solo despiertan su atención cuando han comprobado su utilidad en las redes sociodigitales. Los líderes se ubican en el extremo superior de la influencia digital. Se distinguen por su participación en medios digitales y sociales. Los líderes tienden a estar involucrados en línea durante todo el día, y suelen incidir en la genuina generación de tendencias de opinión en las redes. Los superlíderes admiten ser considerados como la selecta élite de los líderes.



---

El inventario de nuevos actores digitales no se agota en el referido listado. Hay nuevos actores por reconocer, claro, los cuales aún no reciben nombre. El comportamiento de los actores digitales es complejo y variable. Sin embargo, es importante destacar que los nuevos actores digitales que ha identificado la IAB, representan una lógica extensión del concepto prosumidor. Así lo reconoce la IAB. En Iberoamérica, pocos académicos dedicados al estudio de la comunicología se han percatado de la introducción de los nuevos actores digitales.

#### 4. El prosumidor en el imaginario de la economía colaborativa

Si bien el concepto prosumidor fue anticipado desde el imaginario comunicológico (McLuhan & Nevitt, 1972), debemos tener muy presente que Toffler (1980), al formalizar el término, lo ubicó en la perspectiva de una nueva Economía Política, la cual sería designada por Schwab (2016) como Cuarta Revolución Industrial (4RI). Al detallar sobre el origen del referido concepto, los Toffler (2006) insistieron en la necesidad de instalar al prosumidor en el imaginario de la economía colaborativa. Si en 1960 Bell (2015) advirtió sobre el fin de las ideologías, décadas más tarde Fukuyama (1992) anunció el fin de la historia, ¿por qué no decretar el fin del capitalismo? La economía colaborativa –construida a partir del generoso altruismo de los prosumidores–, daría paso a un nuevo sistema económico que reorganizaría por completo la vida humana, desplazando a las dos estructuras dominantes en la economía capitalista: el Estado y el mercado.

Rifkin (2011) es uno de los entusiastas promotores del discurso relativo al fin del capitalismo. Al describir la economía colaborativa, Rifkin identifica tres Internet: el de la comunicación, el de la energía y el de la logística, los cuales interactúan como un solo sistema operativo, conformando la «fisiología del nuevo organismo económico». Sin embargo, el «Internet de la comunicación» se encuentra dominado por Google, Apple, Facebook y Amazon (GAFA). La economía colaborativa descansa en modelos de negocios falsamente desinteresados, que convierten a la información obtenida a través de «big data» en el verdadero negocio. Los usuarios suponen que el servicio que obtienen es gratuito. No advierten que, en realidad, ellos son el producto. El «Internet de la energía» implica el desarrollo de redes inteligentes, las cuales no dependen únicamente de adelantos tecnológicos, como el despliegue de las redes 5-G. El empleo de energías verdes y renovables en comunidades -desde edificios hasta ciudades- es un elemento central. La nueva ciudadanía parte del prosumismo cívico. Rifkin desconoce las graves limitaciones del subdesarrollo. Supone que cada comunidad es capaz de producir cantidades de energía excedentes, las cuales puede aprovechar en intercambios. El tercer Internet es el de la logística. Del internet de la logística se extiende una lógica continuidad a Internet de las cosas (IOT), que supone el desarrollo de un considerable número de sistemas y objetos conectados –el panóptico integral perfecto–.

Los argumentos que desarrolló Anderson (2007) relativos a «the long tail» -la larga cola- resultan pertinentes para apuntalar los señalamientos de Rifkin. A partir del momento en el que se han asegurado el almacenamiento y la distribución de un producto digital, es posible ofrecer al público algo más que un producto que tenga éxito en las ventas. Se dispone de un efectivo canal para desplegar una gran cantidad de imaginativos productos y servicios al mercado. Se ha alcanzado el coste marginal cero.

El coste marginal cero admite una estrecha relación con la tramposa economía de la gratuidad que soporta no pocos de los servicios que ofrece la mayoría de las plataformas digitales. El desarrollo de servicios bifaces implica servicios gratuitos para quien deja sus datos y metadatos, y grandes ganancias a quienes los venden a los mejores postores. Lo que aparentemente es gratuito resulta sumamente rentable.

Las promesas que desprende el imaginario colaborativo efectivamente resultan seductoras: «couchsurfing» -intercambiar pisos entre particulares desde el modelo de Airbnb-, «crowdsourcing» -consumo colaborativo, como el del uso compartido de vehículos-, «crowdfunding» –financiamiento colaborativo a partir de particulares quienes desplazan a los bancos y sus elevados intereses–; «loversurving» -amor colaborativo, ni

---

posesivo ni exclusivo. El renovado prosumismo por el que apuesta la economía colaborativa no responde a la urgente necesidad de atenuar la profunda desigualdad social. Por el contrario, la agudiza. El prosumidor en realidad es víctima de un inédito y complejo sistema de explotación.

## 5. Conclusiones

Considerar el alcance complejo del concepto del prosumidor nos ha llevado a replantearnos su vigencia y trascendencia en el escenario comunicológico. Los avances científicos y tecnológicos han impulsado y transformado el papel del ser humano en los ámbitos social, laboral, educativo, y de entretenimiento. Toffler (1980) ya anticipó esta tendencia en los años 80 cuando la concepción del prosumidor se creó desde una concepción económica. En sus predicciones señaló la desaparición de la línea que separa entre productores y consumidores, y donde el consumidor interviene de manera activa produciendo en muchas áreas de consumo. Ahora, la figura del prosumidor no se manifiesta solo en el marco de la creación de contenidos audiovisuales o digitales. Va más allá. Gracias a Internet, se ha redescubierto el poder que tienen las comunidades de ciudadanos que, organizados de manera rápida y con un objetivo en común, buscan satisfacer una necesidad y no estando obligados a recurrir a un profesional, sino que se organizan para solucionar esta necesidad «entre iguales». En estas comunidades, las personas colaboran para obtener mayores beneficios, y los valores, como la confianza y seguridad, cobran una nueva dimensión.

Con Internet se ha creado un escenario complejo para el prosumidor, que ha pasado de ser una figura ecléctica que combina las funciones relacionadas con el consumidor y productor a una figura que trasciende al ámbito económico, donde el prosumidor no solo se manifiesta en la creación de contenidos sino que se encuentra ahora a ambos lados de un proceso productivo de una economía colaborativa. Sin embargo, como señalamos, no es la panacea para eliminar la desigualdad social, abriéndose la brecha de un limbo jurídico. La economía colaborativa surgió en un mercado marcado por una sobrerregulación de las actividades económicas, que unido al tráfico económico que generan los prosumidores, ha planteado inquietudes en relación con el régimen jurídico que hay que aplicar.

## Notas

<sup>1</sup> El reconocimiento de las conexiones profundas en la materia -el principio de complementariedad de Bohr-, no restringe su relevancia explicativa al imaginario de la física cuántica. La suficiencia y posibilidades explicativas del mencionado concepto se extienden al sistema de las ciencias.

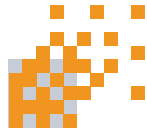
<sup>2</sup> Sin embargo, también debemos considerar que en la complejidad del sistema de las ciencias se producen relaciones en múltiples direcciones y sentidos. Por ello, también resulta factible pensar la cibernética desde el imaginario comunicológico. La cibernética, por ejemplo, puede ser definida desde la comunicación. (Bertalanffy, 2015: 20).

<sup>3</sup> En su cuarto libro, *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano* -publicado en 1964, Marshall McLuhan afirmó que el telégrafo, al que consideró la primera exteriorización del sistema nervioso, fue una importante bisagra en el tránsito de la edad mecánica a la edad eléctrica.

## Referencias

- Anderson, C. (2007). *La economía Long Tail. De los mercados de masas al triunfo de lo minoritario*. Ediciones Urano.
- Bell, D. (2015). *El fin de las ideologías*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/2E6zIK7>
- Bertalanffy, L. (2015). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/39rc6vf>
- Bolter, J., & Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding new media*. The MIT Press. <https://bit.ly/3hJknOr>
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média*. Les Presses de l'Université de Montreal.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication. Emergences à l'heure des technologies numériques*. Carte Blanche.
- Darwin, C. (2010). *El origen de las especies*. Editorial Porrúa.

- Emol (Ed.) (2011, November 26). *Tim O'Reilly: El concepto web 2.0 está obsoleto*. Emol.Tecnología <https://bit.ly/2WSkpv5>
- Ferry, L. (2016). *La revolución transhumanista*. Alianza. <https://bit.ly/2ZTAoeu>
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Granica.
- Fiske, J. (1982). *Introduction to communication studies*. Methuen & Cc.
- Friedman, T. (2005). *La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. MR Ediciones.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta.
- Galindo, L.J. (2011). *Comunicología posible. Hacia una ciencia de la comunicación*. Universidad Intercontinental. <https://bit.ly/3hCXFaF>
- Gould, S.J., & Vrba, E.S. (1982). Exaptation –a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15. <https://doi.org/10.1017/S0094837300004310>
- Harari, Y. (2015). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate. <https://bit.ly/2ZWPTSO>
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus: Una breve historia del mañana*. Debate. <https://bit.ly/2WQWr3y>
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate. <https://bit.ly/3fWnu4N>
- Internet Society (Ed.) (2019). *Internet Society Global Internet Report Consolidation in the Internet Economy*. Internet Society <https://bit.ly/30HgQsR>
- Islas, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39. <https://bit.ly/2CzteDn>
- Kaiser, B. (2019). *La dictadura de los datos*. Harper Collins. <https://bit.ly/32Oq2ya>
- Kaku, N. (1996). *Hiperespacio*. Booket.
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Penguin. <https://bit.ly/2ZWDyOp>
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós. <https://bit.ly/2ORPYRp>
- McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós. <https://bit.ly/3fZfYGp>
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). *The medium is the message: An inventory of effects*. Bantam.
- McLuhan, M., & Nevitt, B. (1972). *Take today. An executive as a dropout*. Brace Jovanovich.
- Moya, C. (1971). *Sociólogos y sociología*. Siglo XXI.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, O'Reilly. <https://bit.ly/39AEeMV>
- Orozco-Gómez, G., Navarro-Martínez, E., & García-Matilla, A. (2012). Educational challenges in times of mass self-communication: A dialogue among audience. [Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias]. *Comunicar*, 38, 67-74. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>
- Pérez, R.A. (2012). *Pensar la estrategia*. La Crujía. <https://bit.ly/32MuihT>
- Rifkin, J. (2011). *La Tercera revolución Industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. Paidós.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Alienta Editorial.
- Schwab, C. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. Debate. <https://bit.ly/2ZWFBlz>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto. <https://bit.ly/3eXnLU3>
- Serrano, J. (2018). *Un mundo robot*. Black Print. <https://bit.ly/2OPdluU>
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana. <https://bit.ly/3jIrGYv>
- Simmel, G. (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. Glencoe, Il: Free Press. <https://bit.ly/2CLUtKN>
- Tapscott, D., Ticoll, D., & Lowy, A. (2001). Capital digital. *El poder de las redes de negocios*. Taurus Digital. <https://bit.ly/39qYm40>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Edivisión. <https://bit.ly/2D7Agij>
- Toffler, A., & Toffler, H. (2006). *La revolución de la riqueza*. Deusto.
- Turing, A. M. (1937) On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungs problem. In *Proceedings of the London Mathematical Society* (pp. 230-265). <https://doi.org/10.1112/plms/s2-42.1.230>
- Turing, A.M. (1938). On computable numbers, with an application to the Entscheidungs problem: A correction. In *Proceedings of the London Mathematical Society* (pp. 544-546). <https://doi.org/10.1112/plms/s2-43.6.544>
- Wiener, N. (1981). *Cibernética y sociedad*. Ediciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://bit.ly/30MgvFv>





## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### La narrativa transmedia en el videoblog de viajes en YouTube

Mg. Patricia del-Cisne-Zapata-Cueva

Universidad de Huelva (España)

paty.zapatacueva@gmail.com

Dra. M. Amor Pérez-Rodríguez

Universidad de Huelva (España)

amor.perez@dfesp.uhu.es

### Resumen

En la era digital los contenidos audiovisuales confluyen a través de múltiples plataformas, soportes y medios. La facilidad para el acceso a Internet, el auge de las redes sociales, el consumo mediático multipantalla y el posicionamiento de plataformas para la difusión de contenidos como YouTube, han suscitado que el relato de viajes pase de una transmisión oral o impresa a una apoyada en recursos audiovisuales para su narrativa. Los videoblogs de viajes forman parte importante de la blogosfera. En la actualidad, existe un nuevo modelo de «viajeros especializados», viajeros nómadas digitales también conocidos como «vloggers de viaje» o «youtubers de viaje», que poseen una flexibilidad transmedia incomparable al utilizar diversas plataformas para la difusión y expansión del contenido narrativo, evidenciando en muchas ocasiones altos grados de competencias. En la presente investigación se analizan las claves de la narrativa audiovisual, las estrategias y competencias transmedia que se ponen de manifiesto en las nuevas formas de contar de temática viajera. Para ello, desde una metodología cualitativa, se toma como estudio de caso al proyecto «Alan x el Mundo» creado por el vlogger, youtuber y actor mexicano Alan Estrada, que produce y difunde sus contenidos en múltiples plataformas y medios, de manera interactiva, lo que evidencia un alto grado de competencia transmedia.

### Palabras clave

Narrativas transmedia, videoblog de viajes, vlogs, YouTube, youtubers, competencias transmedia.

---

## 1. Introducción

Las imágenes que desde inicios de la humanidad nos han rodeado ahora nos invaden, fluyen y confluyen en múltiples pantallas, soportes, medios y plataformas. Frente a este panorama, las competencias audiovisuales ocupan un papel relevante (Luna, 2008) en una sociedad que necesita saber codificar y decodificar mensajes audiovisuales con una reflexión crítica. A esto se suman los avances en las narrativas transmedia que desarrollan el relato a través de múltiples plataformas mediáticas, donde cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad (Jenkins, 2006). En este sentido, YouTube es una de las plataformas más utilizadas para difundir contenido audiovisual. Su desarrollo ha suscitado una revolución en el campo comunicativo, propiciando la aparición de youtubers (personalidades famosas) que a través de sus videoblogs abordan diversos temas.

En el caso de los vlogs de viajes, los youtubers o vloggers viajeros narran audiovisualmente y a modo de bitácora personal los viajes realizados, constituyendo un nuevo grupo de cronistas de viajes. Así, surgen figuras especializadas en viajes que a través de sus proyectos digitales comparten información relevante acerca de los lugares visitados (Mohda et al., 2019). Se evidencia la satisfacción de compartir las experiencias de manera virtual y representar los momentos memorables durante el viaje, junto a una visión de este y su valor intangible, la interacción con la diversidad, y la búsqueda de un mayor desarrollo personal (Ordaz-Mejía & Osorio-García, 2018). A esta nueva raza de viajeros pertenece Alan Estrada, un bloguero y youtuber mexicano que tiene como sueño conocer el mundo y compartir sus experiencias de viajes, tips y recomendaciones a través de su proyecto «Alan x el Mundo» donde construye el relato en múltiples plataformas y soportes.

### 1.1. Narrativa transmedia en viajes

Los blogs de viajes en la Web 2.0, utilizan las tecnologías para crear, gestionar y difundir contenido audiovisual y multimedia (Pérez-Vázquez, 2014); combinar el texto escrito con fotos, videos, audios (Lee & Gretzel, 2014); crear infografías, mapas, etc., para recrear el viaje (Luzón, 2016) y así ayudar al resto de viajeros a formarse una imagen previa del destino a visitar (Hernández-Méndez et al., 2016).

Las expansiones narrativas de estos relatos se fortalecen con los soportes digitales, como señalan Castro Ricalde et al. (2018), que destacan las herramientas de la Web 2.0. para facilitar la visualización e intercambio constante de comentarios y recomendaciones por parte de los usuarios, favoreciendo la interacción, interconectividad y colaboración. Sin embargo, estas expansiones también se producen más allá del soporte digital en exposiciones, congresos, debates, ponencias y festivales, lo que los convierte en potenciales narrativas transmedia.

Jenkins (2003) se refiere a la narración transmedia en tanto que construcción de diversos medios autónomos, en la que prevalece una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada (Rodríguez Fidalgo et al., 2016: 307) que puede ser experimentada a través de cada medio por separado sin que afecte la comprensión del todo narrativo. En este sentido, Moreno y Valencia (2016) sostienen que la experiencia de viaje se puede construir como una macrohistoria que incentiva la participación de los públicos ya sea de manera física (presentaciones en vivo) y virtual (a través de redes sociales y blogs).

Un youtuber de viajes posee una gran flexibilidad transmedia, al utilizar diversas plataformas, convirtiéndose en referente cultural al influir en la opinión e información de sus seguidores (Gutiérrez et al., 2018). Estas personas poseen un fuerte vínculo emocional con sus suscriptores/seguidores que consumen el contenido como verdaderos fans de estas figuras. De esta manera, YouTube estimula la interacción parasocial que se crea entre la audiencia y los comunicadores al promover el intercambio de opiniones y fomentar

---

la creatividad entre las interacciones (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). El contenido generado en YouTube se ve potenciado por la utilización de otros medios y/o plataformas que no solo difunden o adaptan al contenido, sino que lo expanden con la creación de nuevos materiales para fortalecer el universo narrativo transmedia del vlog de viajes.

## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivo general

Analizar la narrativa audiovisual y las estrategias transmedia del contenido generado en el videoblog de viajes «Alan x el Mundo».

### 2.2. Objetivos específicos

- Analizar el contenido del videoblog en función a la narrativa audiovisual.
- Reconocer las estrategias transmedia utilizadas.
- Conocer que competencias transmedia se evidencian en «Alan x el Mundo».

## 3. Metodología/Planteamiento

La presente investigación se realiza desde una metodología cualitativa de estudio de caso. Se ha seleccionado el proyecto «Alan x el Mundo» creado por el actor, vlogger y youtuber mexicano Alan Estrada por considerar que es un caso útil, típico y representativo (García-Valcárcel, 2015) de los videoblogs de viajes en YouTube; es fácil de abordar, ya que su contenido se encuentra de manera gratuita; brinda oportunidades para el aprendizaje de las estrategias y competencias transmedia; y cuenta con gran variedad de productos audiovisuales.

La muestra para el análisis se ha extraído del corpus de vídeos en YouTube del canal «Alan x el Mundo», considerando para la elección, el número de visualizaciones en YouTube, y la idoneidad para el análisis de la narrativa audiovisual y transmedia. Así, se han escogido: «Un día en Xcaret», «El centro comercial más grande del mundo-Dubái #2», «El hotel más caro del mundo-UAE #3», «La casa de Ana Frank, ¡Países Bajos 5!» y «Una playa única en el mundo! Riviera Nayarit #2».

Para el análisis que se pretendía se diseñaron tres plantillas con distintos indicadores, a partir de los objetivos del estudio. La del análisis de la narrativa audiovisual se basó en la distinción de los objetivos comunicativos de los bloggers (Goethals, 2013), y en el análisis de la estructura narrativa formal y audiovisual utilizada por youtubers (González-Gómez, 2018). La segunda, para la valoración de las estrategias transmedia, tomó como base la propuesta de Jenkins (2009) para configurar los principios básicos de una narración transmedia, y las reflexiones de De la Puente (2018) para profundizar en la comprensión de estos principios. Finalmente, la tercera, a partir de la propuesta realizada por Grandío-Pérez (2016) de 15 indicadores para evaluar las competencias transmedia, sobre las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), nos permitió analizar las competencias transmedia.

## 4. Resultados

### 4.1. Narrativa audiovisual del videoblog de viajes «Alan x el Mundo»

En la narrativa del viaje, Alan enfatiza tanto en la realización y evaluación del viaje como en la narración en sí misma. En la realización del viaje, evoca la descripción de lo que ha hecho a través de la grabación de las



imágenes y de la narración oral en los vídeos. La utilidad práctica se manifiesta al brindar información general de los lugares que visita, precios y servicios que se pueden encontrar.

En lo que respecta al «Énfasis en la Evaluación del Viaje», existen algunas diferencias en la manera de evaluar los lugares y las experiencias. Predomina, en los cinco vídeos, la valoración de los lugares por sí

mismos, frente a la valoración de la experiencia que se aprecia en tres vídeos. En cuanto a «recomendación», dos vídeos recomiendan actividades, espectáculos específicos y sugerencias ecológicas para el cuidado del medio ambiente; en uno se realiza recomendaciones sobre qué cosas llevar, otro sobre códigos de comportamientos, y otro qué servicios contratar. Tal como se puede observar en la Figura 1.

En cuanto al «Énfasis en la Narración del Viaje», en tres de los vídeos analizados se exponen impresiones del lugar o de la experiencia, mientras que en los otros dos restantes la reflexión se presenta con mensajes ideológicos. En la manera de «Narrar una historia», se narra en primera persona en todos los vídeos manifestándose las emociones suscitadas, como se muestra en la Figura 2 (cuatro vídeos cuentan anécdotas que le sucedieron en el lugar).

En lo que refiere a la «Narrativa Estética-Técnica», Alan se apoya en varios componentes visuales, sonoros y de montaje de la narrativa audiovisual. Predomina el uso del plano estilo selfie que refuerza el carácter subjetivo de la narración. Existe también una gran destreza para grabar todo tipo de planos acompañados por diversos movimientos y angulaciones de cámara que otorgan dinamismo. El clima fotográfico es variable, predominando el cálido; en interiores se apoya en las luces artificiales del lugar; en menor medida las escenas se impregnan del clima frío.

La banda sonora está compuesta por varios canales de audio: utilizándose predominantemente la voz en off y la voz in de Alan o de algún invitado, el sonido ambiente propio del lugar y la música de fondo que funciona como nexo narrativo para que la unión de los cortes en la edición no resulte chocante. Los códigos visuales que se utilizan son: los logos del proyecto «Alan x el Mundo», para promocionar la página y redes sociales, remarcar la autoría y la propiedad del proyecto;

Figura 1. Estructura Narrativa: Énfasis en la evaluación del viaje del proyecto «Alan x el Mundo»

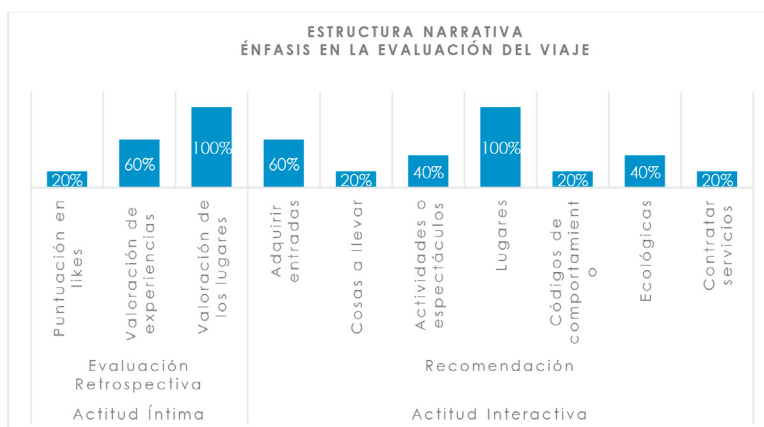
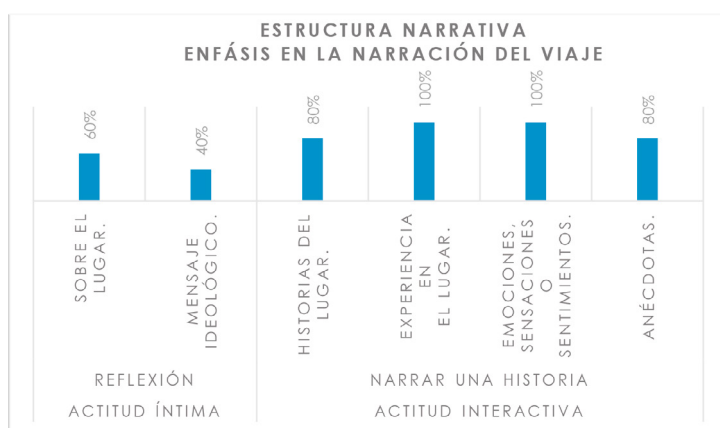


Figura 2. Estructura Narrativa: Énfasis en la narración del viaje del proyecto «Alan x el Mundo»



utilizándose predominantemente la voz en off y la voz in de Alan o de algún invitado, el sonido ambiente propio del lugar y la música de fondo que funciona como nexo narrativo para que la unión de los cortes en la edición no resulte chocante. Los códigos visuales que se utilizan son: los logos del proyecto «Alan x el Mundo», para promocionar la página y redes sociales, remarcar la autoría y la propiedad del proyecto;

logo de auspiciantes; páginas web para ampliar la información; caracteres de texto, recuadros para enmarcar y darle un plus estético a la imagen; fotografías para provocar un efecto, etc.

Finalmente, se mezclan diferentes ritmos de edición en el montaje, otorgando dinamismo a la narración. En las escenas donde narra en estilo selfie se emplea una edición de velocidad normal; una velocidad lenta o suave en las que invitan a una contemplación o reflexión; y una velocidad rítmica o rápida en secuencias de transición, donde se muestran varias partes de un lugar o varias escenas de una actividad.

Los vídeos son producidos, grabados, editados y difundidos desde la perspectiva de Alan. La realización audiovisual no es para nada ingenua. Se presupone que el realizador selecciona el encuadre, graba las escenas y edita la forma en que se van a presentar los lugares y experiencias. Esto conlleva un alto grado de subjetividad al mostrar la realidad de los lugares que visita desde su óptica, vivencias y experiencias. Alan cuenta con el conocimiento y habilidades audiovisuales necesarias al utilizar diversos recursos de la narrativa audiovisual y crear producciones de gran calidad.

#### 4.2. Estrategias transmedia utilizadas en el proyecto «Alan x el Mundo»

La utilización de diversos medios y plataformas evidencian que «Alan x el Mundo» se sirve de esto para expandir el contenido y construir una sólida narrativa transmedia. Se destaca una página web completa y funcional; cuentas en las principales redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, Foursquare (red social de viajes); un Canal en YouTube con 894 videos creados; un proyecto expansivo que ha ido cobrando fuerza «Gordos x el Mundo» sobre la gastronomía de diferentes lugares y que se nutre de las aportaciones de otros viajeros; una App exclusiva para clientes de Apple; y una línea viajera donde su equipo asesora vía telefónica o por mail a viajeros que necesiten ayuda.

La expansión narrativa traspassa el mundo virtual, a través del merchandising con productos de marca «AxM» de artículos de viaje o para la vida cotidiana. Los grupos de fans tienen sus propias cuentas en las redes sociales de Facebook e Instagram, en las que suben contenido propio o republican el contenido generado por Alan. En la Figura 3 podemos observar cómo el proyecto «Alan x el mundo» logra una expansión transmediática.

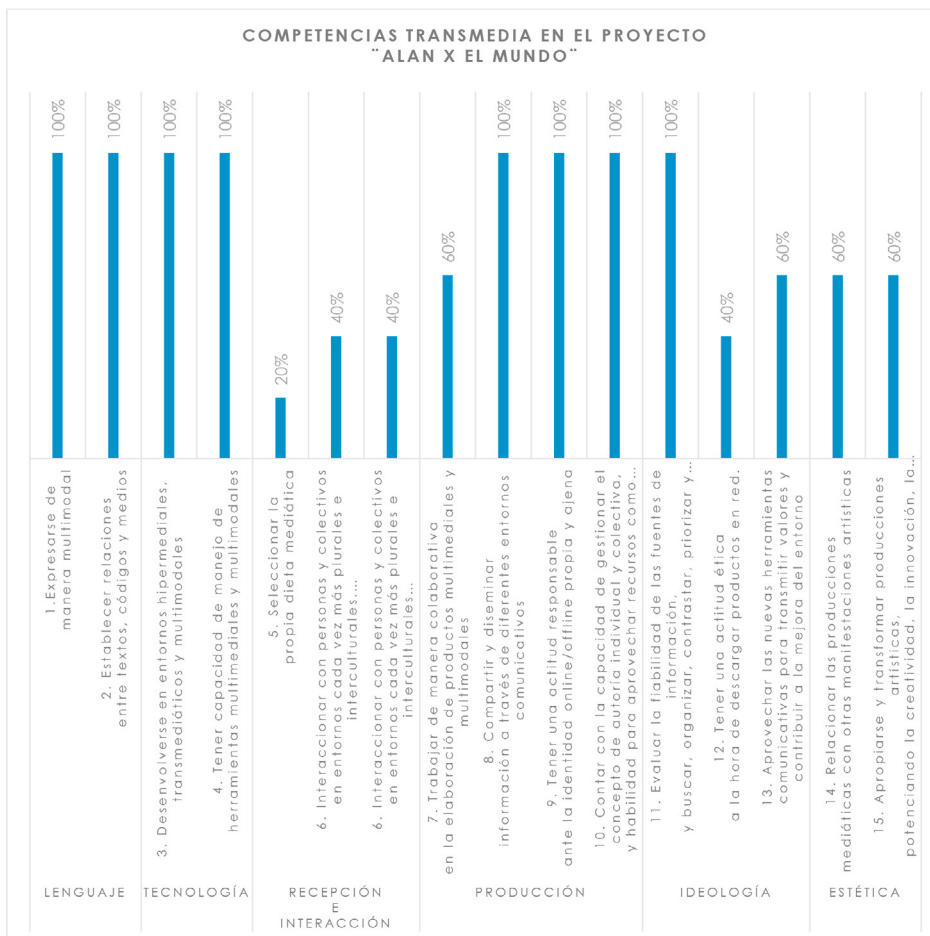
#### 4.3. Competencias transmedia en el proyecto «Alan x el Mundo»

La dimensión lenguaje evidencia que todos los vídeos cumplen con las características de expresión multimodal y relaciones entre textos, códigos y medios. En relación con la tecnología, todos los vídeos se desenvuelven en entornos hipermediales y transmediáticos, poniéndose de manifiesto la capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales. Sin embargo, en la dimensión recepción e interacción, solo un vídeo muestra la selección de la dieta mediática para exponer un tema, en dos se interacciona con personas de manera personal y directa; y en otros dos existe una retroalimentación por parte de Alan. Con respecto a la dimensión producción, en tres de las producciones se trabaja de manera colaborativa, en la parte de colabora-

Figura 3. Mapa de medios y expansión del proyecto «Alan x El Mundo»



Figura 4. Competencias transmedia en el proyecto «Alan x el Mundo»



ciones escritas para la página web, no en la realización audiovisual.

Todos los vídeos son ejemplo de las competencias de compartir y diseminar información a través de diferentes entornos comunicativos, tener una actitud responsable ante la identidad online/offline propia y ajena, contar con la capacidad de gestionar el concepto de autoría individual y colectiva, y la habilidad para aprovechar recursos como los creative commons. En este último indicador, la capacidad de gestionar el concepto de autoría individual es la que más prevalece,

lo que no siempre pasa con la autoría ajena, en algunos vídeos no se hace mención de las canciones utilizadas para el fondo musical.

Referente a la dimensión ideológica, en todos los vídeos se manifiesta la fiabilidad de las fuentes de información, ya que es Alan el que organiza, contrasta y sintetiza la información de diversos lugares y/o actividades para mostrarlas en vídeo, tal como él las experimenta. En dos vídeos se aprecia la actitud ética a la hora de descargar productos en red al hacer referencia al nombre de la canción usada en un vídeo, y en otro al hacer referencia de las imágenes de archivo utilizadas de la casa de Ana Frank. Mientras que en tres vídeos se expresan valores que contribuyen a la mejora del entorno, en los otros dos correspondientes al viaje a Dubái y Abu Dabi no se manifiestan este tipo de reflexiones ideológicas, tal y como se ilustra en la Figura 4.

## 5. Conclusiones

El relato de viajes ha evolucionado a través del tiempo, pasando de una narración oral a una escrita y posteriormente a una audiovisual. La llegada de la World Wide Web transforma las narrativas tradicionales de acuerdo con un contexto de convergencia mediática (Baltar & Valencia, 2016). Así, el relato de viajes en

---

su sentido más básico implica: un autor-viajero (en este caso Alan), un discurso narrativo (producciones audiovisuales de viajes), un potencial receptor del relato (personas interesadas y suscriptores del canal), y un soporte a través del cual hacer llegar el relato al receptor (YouTube, web y redes sociales). Estas características garantizan una estructura coherente en el mundo transmedia de «Alan x el Mundo». Los usuarios que acceden a este tipo de contenido saben que el eje central narrativo radica en las experiencias de viajes en sus diferentes matices y su protagonista es Alan Estrada. La narrativa mantiene un orden casi constante, similar a la estructura utilizada por la mayoría de youtubers expuesta por González-Gómez (2018): introducción, en la que se da la bienvenida a los suscriptores y se mencionan algunos rasgos del lugar; el desarrollo de actividades en los diferentes lugares del destino; y despedida con la invitación a las personas a que se suscriban al canal y lo sigan, ofreciéndose también avances del próximo vídeo para enganchar al espectador. Al poner énfasis en la realización del viaje, la evaluación del viaje y en la narración en sí misma (Goethals, 2013), se cumple con varios objetivos comunicativos propios de los diarios de viaje. En este sentido el vlog toma la forma de un diario personal de viajes con una función adicional, la de la interacción con el consumidor (Lee & Gretzel, 2014) no solo como un medio de comunicación, sino también como una memoria personal (Flores-Márquez, 2010). Al acceder a las experiencias a través de la perspectiva y pensamientos de Alan, el vlog se vuelve íntimo. Para no hacer sentir que el espectador no forma parte de este suceso, se emplea un discurso apelativo a través del lenguaje imperativo con perífrasis exhortativas (Pérez-Vázquez, 2014): Viajeros buenos días. Les recomiendo que...; o se refiere a personas que no están junto a él y lo ven a través de la pantalla con frases como: Vamos, Escucharon eso, etc. Cabe señalar que Alan aprovecha algunas de las experiencias de sus viajes para aportar reflexiones ideológicas sobre el cuidado del medio ambiente, la igualdad, la persistencia y la resiliencia.

Alan Estrada se posiciona como un creador de contenido, y al igual que la mayoría de vloggers desempeña varios roles para su producción al investigar, producir, grabar y editar el material audiovisual de sus viajes (Choi & Lee, 2019). Se evidencia un alto grado de competencia audiovisual por su parte, al utilizar una gran variedad de componentes narrativos visuales, sonoros y de montaje aportando dinamismo y calidad en sus producciones, con una narrativa audiovisual cuidada en sus aspectos técnicos, de diseño y estéticos (Luna, 2008).

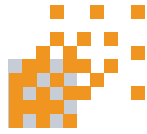
En relación con las estrategias transmedia, se utilizan diversos medios autónomos, según sus potencialidades para la construcción y expansión de la historia (Jenkins, 2003). Si bien las plataformas difunden el contenido principal que son los vídeos de viajes, cada soporte cuenta con contenido propio, ya sean fotografías, artículos escritos, vídeos cortos o infografías. Tanto la Página web y el canal de YouTube, como las cuentas de Facebook, Instagram, Pinterest, Twitter y Foursquare expanden y difunden el contenido. Además de la inserción en la vida real y cotidiana a través del merchandising de productos propios. El fandom de «Alan x el Mundo» desempeña un papel relevante para la difusión en redes sociales como Facebook o Instagram, verdadera comunidad de conocimiento y claro ejemplo de la cultura colaborativa e inteligencia colectiva al sumar esfuerzos para promocionar contenido, despejar dudas, comentar y retroalimentar la comunicación (Askwith, 2007; Establés-Heras, 2016; Jenkins, 2006). El público se encuentra fragmentado en pantallas, dispositivos, medios y plataformas (Scolari & Establés, 2017), consolidándose espacios de participación diversos y creativos (Ruiz et al., 2015) como en la sección de «Tú x el Mundo» donde los viajeros pueden compartir sus experiencias y/o colaboraciones directas a través de artículos escritos para la página web. La competencia mediática, de acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012) y Grandío-Pérez (2016) es una característica de «Alan x el Mundo» por el dominio de sus distintas dimensiones, la creatividad, innovación, experimentación y sensibilidad estética de este vlog de viajes. Esta investigación ha constatado que las capacidades y habilidades para ser competentes mediáticamente evolucionan con las necesidades de cada época, lo que conlleva nuevos planteamientos acerca de la alfabetización mediática que requiere el contexto transmedia actual.

---

## Referencias

- Askwith, I. (2007, August 10). Television 2.0: Reconceptualizing TV as an engagement medium. *Comparative Media Studies*. <https://bit.ly/2C291Sm>
- Baltar, A., & Valencia, M.C. (2016). El relato de viajes como narrativa transmedia. *Icono14*, 14, 181-210. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.926>
- Castro-Ricalde, D., Peñaloza-Suárez, L., & Tamayo-Salcedo, A.L. (2018). Tecnologías en línea populares para viajar: ¿Cuáles utilizan los jóvenes universitarios para hacer turismo? *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 202-232. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33149>
- Choi, W., & Lee, Y. (2019). Effects of fashion vlogger attributes on product attitude and content sharing. *Fashion and Textiles*, 6, 6. <https://doi.org/10.1186/s40691-018-0161-1>
- De-la-Puente, M. (2018). Transmedia, documental interactivo y educación: Análisis de casos. *Question*, 1(59). <https://doi.org/10.24215/16696581e070>
- Establés-Heras, M. (2016). Entre fans anda el juego: Audiencias creativas, series de televisión y narrativas transmedia. *Opción*, 32(11). <https://bit.ly/2IFO7wu>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores-Márquez, D. (2010). Estar con los otros: Presencias, proximidades y sentidos de vínculo en las redes de bloggers. *Mediaciones Sociales*, 6, 145-161. <https://bit.ly/313p64G>
- García-Valcárcel, A. (2015). *Investigación con estudios de caso*. Material no publicado.
- Grandío-Pérez, M.M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria: Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave-Revista de Comunicación*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Goethals, P. (2013). Los diarios de viaje escritos por particulares: Un estudio exploratorio de un género turístico. *Ibérica*, 25, 141-170. <https://bit.ly/2S2Tf0X>
- González-Gómez, O. (2018). Aproximación y hábitos de consumo de jóvenes en Colombia frente al contenido de los youtubers. *Dixit*, 28, 12-21. <https://doi.org/10.22235/d.v0i28.1578>
- Gutiérrez, E., Rey, E., & Melo, L. (2018). YouTube: Libro Blanco Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom. In C.A. Scolari (Ed.), *H2020 transliteracy Project*. <https://bit.ly/2wVqZmT>
- Hernández-Méndez, J., Muñoz-Leiva, F., Liébana-Cabanillas, F.J., & Marchitto, M. (2016). Análisis de la eficacia publicitaria y usabilidad en herramientas Travel 2.0. Un estudio experimental a través de la técnica de eye-tracking. *Tourism & Management Studies*, 12(2), 7-17. <https://doi.org/10.18089/tms.2016.12202>
- Jenkins, H. (2003, January 15). Transmedia Storytelling. Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and more Compelling. *MIT Technology Review*. <https://bit.ly/2WLT7ab>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. <https://bit.ly/36hbU00>
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and gamers: Exploring participatory culture*. New York University Press. <https://bit.ly/33fxZJR>
- Jenkins, H. (2009, December 12). *The revenge of the origami unicorn: Seven principles of the transmedia storytelling*. *Confessions of an Aca-Fan*. <https://bit.ly/2ZiXIHV>
- Lee, Y., & Gretzel, U. (2014). Cross-cultural differences in social identity formation through travel blogging. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 31(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/10548408.2014.861701>
- Luna, M. (2008). La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples. *Comunicar*, 31. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-037>
- Luzón, M. (2016). Features of ELF interactions in travel blogs: Travelers doing interactional work. *Ibérica*, 31, 127-148. <https://bit.ly/2S8kU0N>
- Mohda, N., Ismail, H., Isa, N., & Jaafar, S. (2019). Millennial tourist emotional experience in technological engagement at destination. *International Journal of Built Environment and Sustainability*, 6(1-2), 129-135. <https://doi.org/10.11113/ijbes.v6.n1-2.396>

- 
- Moreno, A., & Valencia, M. (2016). El relato de viajes como narrativa transmedia. *Icono14*, 14(1), 181-210.  
<https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.926>
- Ordaz-Mejía, D.A., & Osorio-García, M. (2018). Significados del viaje turístico en jóvenes millenials caso de estudio: Texcoco, México. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 897-912.  
<https://doi.org/10.11600/1692715x.16217>
- Pérez-Vázquez, M. (2014). Oralidad En Las Bitácoras De Viaje 2.0. *Normas*, 4(1), 71-91.  
<https://doi.org/10.7203/Normas.4.4688>.
- Rodríguez-Fidalgo, M.I., Paíno-Ambrosio, A., & Jiménez-Iglesias, L. (2016). El soporte multiplataforma como clave de éxito de la Narración Transmedia. Estudio de caso del webdoc “Las Sinsombrero”. *Icono14*, 14(2), 304-328.  
<https://doi.org/10.7195/ri14.v14i2.967>
- Ruiz, J., Peinado, L., & González-Gutiérrez, L. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 60-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.ntes>
- Scolari, C.A., & Establés, M. (2017). The transmedia ministry: Narrative expansions and participatory cultures. *Palabra Clave*, 20(4), 1008-1041. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.7>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar*, 59, 95-104.  
<https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>







## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Las familias ante el auge de los youtubers e instagrammers

**Dra. Natalia González-Fernández**

Universidad de Cantabria (España)  
gonzalen@unican.es

**Dra. Antonia Ramírez-García**

Universidad de Córdoba (España)  
ed1ragaa@uco.es

**Dra. Irina Salcines-Talledo**

Universidad de Cantabria (España)  
irina.salcines@unican.es

### Resumen

El gran impacto de YouTube como plataforma para crear y compartir contenidos audiovisuales de manera bidireccional, y la incursión de Instagram como red social preferente entre los miembros de la familia, provoca que cada vez sean más las voces surgidas en los entornos familiares que reclaman asesoramiento, apoyo y estrategias para la gestión del consumo y prosumo que realizan los integrantes del núcleo familiar. El objetivo de este trabajo es ofrecer a las familias, estrategias y recursos que les faciliten una selección crítica y responsable de los contenidos y tiempos que dedican a la visualización y creación de productos en YouTube e Instagram. Especialmente, porque estos medios tienen la facilidad de lanzar mensajes con un lenguaje aparentemente no impositivo, que facilitan la adopción de modelos, valores e ideologías propuestos por Youtubers e Instagrammers. Para ello, se realiza una revisión y análisis documental exhaustivo de la literatura científica actual que permita fundamentar con evidencias la creación de una hoja de ruta para que las familias puedan aprovechar el elemento lúdico, el fácil acceso y la abundancia de información que proporcionan estas plataformas para promover el pensamiento crítico y reflexivo en el marco de una parentalidad positiva, que rompa con la inercia del consumo bulímico que genera, en muchas ocasiones, la toma de decisiones basadas en la inmediatez, las primeras impresiones y la prisa, alejadas de un razonamiento consciente y sereno.

### Palabras clave

Familia, youtubers, instagrammers, análisis documental, pensamiento crítico, parentalidad positiva.

---

## 1. Introducción

Actualmente, el seguimiento de canales de Instagram y YouTube se ha convertido en un fenómeno viral que afecta, como a cualquier otro colectivo social, a las familias. No se puede generalizar, pero sí afirmar que muchos sistemas familiares, hoy en día, utilizan la tecnología diariamente para comunicarse entre sí y relacionarse con los otros de forma automatizada y cotidiana, otorgando a Internet y a las redes sociales, en concreto, un protagonismo creciente a la hora de satisfacer sus necesidades de ocio y comunicación. Es decir, estamos viviendo un cambio en la cultura del consumo y prosumo de la comunicación, con tendencia hacia lo visual, y no tanto a lo textual, contribuyendo, según Svensson y Russmann (2017) a una transformación tanto en la forma de relacionarse entre los individuos, como en la percepción y construcción de la identidad personal.

En este nuevo contexto, han surgido plataformas como Instagram y YouTube que promueven la comunicación e interacción entre personas. Los instagrammers son individuos tan seguidos por miles de personas como por marcas, gracias a su estilo, personalidad y creatividad en cuanto a estilismos estéticos, manera de vivir la vida y modo de representarla mediante fotos en sus respectivos canales de Instagram, a través de los cuales se han hecho un hueco en el mercado de la moda. La influencia es tal que una prenda promocionada por estos influencers puede llegar a agotarse, convirtiendo todo lo que tocan en tendencia (Ramos-Macías, 2015).

Igualmente, en una sociedad digitalizada como la nuestra, emerge YouTube por encima de otros competidores como Vimeo o Maker Studios. Esta plataforma de comunicación ha sido capaz de generar una comunidad propia de seguidores, entre los que se encuentran las familias, y surge como una forma nueva de crear y compartir contenidos audiovisuales, así como de establecer una comunicación bidireccional (Aznar et al., 2019), a través de likes o comentarios, principalmente. Ahora bien, YouTube también es considerado como un videoclub global (Gallardo & Jorge, 2010), al que los usuarios acuden para buscar, encontrar y consumir contenidos de todo tipo.

Ante los efectos de dicha realidad en el ámbito familiar, nosotras, como investigadoras, nos interesamos por la relación que se puede establecer entre el consumo y prosumo de estas redes sociales y la parentalidad positiva, el pensamiento crítico y la protección del menor en la red.

## 2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es ofrecer a las familias, estrategias y recursos que les faciliten una selección crítica y responsable de los contenidos y tiempos que dedican a la visualización y creación de productos en YouTube e Instagram.

## 3. Planteamiento

### 3.1. Conceptualización de la Parentalidad Positiva

La consideración de la familia como un bien público, como afirman Rodrigo et al. (2010), implica que su correcto funcionamiento también deba ser considerado como una preocupación de política pública (Daly, 2012; The European Alliance for Families, 2020). En este sentido, informes publicados por la Unión Europea (Comisión Europea, 2011; 2012) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) manifiestan la trascendencia del rol parental y familiar en el desarrollo relacional y cognitivo de los menores. Según la Recomendación del Comité de Ministros (Consejo de Europa, 2006), la parentalidad constituye una etapa de la vida familiar situada en un contexto determinado y que genera vínculos

entre los miembros de la familia. Aunque la política familiar estaba contemplada en la agenda europea, la parentalidad positiva no se incluyó hasta la «Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva», que establece que los estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres tengan suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos. Esta Recomendación reconoce la parentalidad positiva como el ideal en la crianza de los hijos.

### 3.2. Conceptualización de la protección menores en la red

Muchos documentos a nivel tanto nacional como internacional hacen alusión a la protección de los menores. Destacan la Declaración de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), el artículo 39 de la Constitución Española o Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Sin embargo, las referencias a la protección en el entorno digital, hasta ese momento, son inexistentes o residuales, señalando en la última ley citada que los menores tienen derecho a ser protegidos en la Sociedad de la Información y la Comunicación ante un determinado comportamiento o acción ilícita que pueda afectar a la vida cotidiana del menor que, por sus condiciones de inmadurez e inocencia, puede verse inmerso en un problema de cierta índole relacionado con el uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (Davara, 2017).

Sin embargo, en el año 2018, ante el gran auge tecnológico se aprueba la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, explicitando en mayor medida las acciones concretas que menores, familias e instituciones deben acometer para su protección en Internet. Concretamente, señala que el tratamiento de los datos personales de un menor de edad únicamente podrá fundarse en su consentimiento cuando sea mayor de catorce años, mientras que en edades inferiores serán los progenitores los que otorguen dicho consentimiento. Por su parte, el artículo 84 sobre la protección de los menores en Internet estipula cómo los progenitores deben procurar que los menores hagan un uso equilibrado y responsable de los dispositivos digitales y de los servicios de la sociedad de la información a fin de garantizar el adecuado desarrollo de su personalidad y preservar su dignidad y sus derechos fundamentales, evitando la utilización o difusión de imágenes o información personal de menores en Internet que impliquen una intromisión ilegítima en sus derechos fundamentales. Finalmente, el artículo 92 relativo a la protección de datos de los menores en Internet señala que tanto los centros educativos, como cualquier otra persona física o jurídica que desarrollen actividades en las que participen menores de edad, deben garantizar el interés superior del menor y sus derechos fundamentales.

A pesar de los avances legislativos, autores como Ahmad et al. (2018), sugieren que el nivel de conciencia de los padres sobre la seguridad de los menores en la red es moderado. Esta situación genera un debate abierto sobre la presencia de los menores en las redes, puesto que, en muchos casos, al ser los propios progenitores los que autorizan la publicación de imágenes y vídeos de dicho colectivo, cierra la posibilidad de cualquier actuación legal al respecto (López-Villafranca & Olmedo-Salazar, 2019).

Por lo tanto, cada vez es más acuciante la necesidad de que autoridades y organizaciones no gubernamentales desempeñen un papel importante en la concienciación de los padres (Ahmad et al., 2018), poniendo

"El pensamiento crítico tiene un origen muy antiguo. Hace más de dos mil años, Sócrates argumentó y defendió que los individuos, para avanzar en el conocimiento, no deben depender únicamente de las autoridades, sino que es necesario ser críticos en el razonamiento para solventar problemas de forma novedosa y adaptada al contexto".

---

en marcha proyectos educativos destinados a fomentar la responsabilidad de las tecnologías digitales, para hacer posible el aumento de los niveles de percepción de riesgo (Altuna et al., 2020), abogando por unos principios éticos que contribuyan a generar comunidades virtuales comprometidas, alejadas de estereotipos y de un consumo exacerbado, puesto que los progenitores parecen no plantearse los riesgos de esta exposición mediática (López-Villafranca & Olmedo-Salazar, 2019).

### 3.3. Conceptualización del pensamiento crítico

El pensamiento crítico tiene un origen muy antiguo. Hace más de dos mil años, Sócrates argumentó y defendió que los individuos, para avanzar en el conocimiento, no deben depender únicamente de las autoridades, sino que es necesario ser críticos en el razonamiento para solventar problemas de forma novedosa y adaptada al contexto en el que vivimos y tenemos que relacionarnos. En principio, el pensamiento crítico ha estado, desde entonces, ligado a la filosofía (Bailey & Mentz, 2015; Martínez-Berruezo & Pascual-Gómez, 2013), aunque desde hace décadas se aplica a diferentes áreas científicas y de conocimiento.

Ahora bien, ¿qué es el pensamiento crítico? Optando por una perspectiva superficial, se puede asumir que el pensamiento crítico se refiere al pensamiento preciso que es empleado para resolver algún problema (McPeck, 2018). Pese a su dilatada trayectoria temporal y remarcada importancia, el pensamiento crítico es un concepto que no posee una definición unívoca, en la que los autores coincidan, ya que su conceptualización puede efectuarse desde diversas perspectivas y disciplinas (Agudo-Saiz, 2019; Lorencová et al., 2019; McPeck, 2018; Shaw et al., 2019). Una de las acepciones más actuales y sintéticas es la de Saiz (2018) que lo describe como un pensamiento que persigue razonar y decidir para resolver.

Diariamente nos enfrentamos a un exceso de información y mucha de esta ha sido artificiosamente manipulada para servir a grupos de intereses particulares y no al ciudadano o al bien común. Por tanto, las familias deben asumir el control de sus propias mentes y decisiones, reconocer sus valores propios y afrontar acciones que contribuyan a su propio bienestar y al de los demás. Para lograr lo anterior, deben aprender a aprender y durante el proceso convertirse en aprendices para toda la vida.

## 4. Resultados

En este apartado se desarrollan brevemente los resultados del proceso de revisión y análisis documental de la literatura científica actual, que ha permitido crear una hoja de ruta práctica, a modo de guía para que las familias puedan aprovechar con seguridad, positiva y críticamente los canales de YouTube e Instagram. Según Moreno (2010: 21) «las políticas de parentalidad positiva tienen como objetivo el conciliar los derechos, responsabilidades, necesidades y deberes de los padres con las necesidades, intereses y derechos de los niños». Para poder dar respuesta a esta conjunción de intereses, tomamos como marco de acción dos referentes fundamentales, por un lado, la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros (Consejo de Europa, 2006), en la que se establece que los progenitores deben proporcionar a sus hijos: cuidado y protección (comportamiento nutricional), estructura y orientación, reconocimiento del menor en la vida familiar y la capacitación del mismo en la búsqueda de su propia autonomía y, por otro, la propuesta realizada por Ramírez-García et al. (2018) para la gestión de los dispositivos móviles en el hogar.

YouTube e Instagram se configuran en recursos básicos para muchas familias, pero su uso depende de la finalidad con la que se empleen. Por ello, siguiendo las cuatro competencias establecidas por Ramírez-García et al. (2018) en relación con la parentalidad positiva y las propuestas didácticas planteadas por Agudo-Saiz (2019) en relación con el desarrollo del pensamiento crítico en jóvenes, junto con los estándares básicos de competencia para el pensamiento crítico de Paul y Elder (2005) y la normativa legal actual sobre la protec-

ción de menores en la red, se puede realizar una serie de consideraciones a las familias:

a) Competencia en el cuidado y protección del menor. Los progenitores han de desarrollar la capacidad de dar amor, afecto y seguridad a sus hijos. En este sentido, se propone:

- Repensar el uso de YouTube e Instagram como entretenimiento, mientras se alimenta al bebé o al menor. Mientras este está entretenido, puede estar comiendo sin demostrar su saciedad, lo que conllevaría un futuro problema de obesidad infantil.
- Reconsiderar el uso de YouTube e Instagram como «canguro» mientras los progenitores están realizando otras actividades relacionadas con su el trabajo profesional y el doméstico.
- Supervisión de los programas que visualiza el menor en YouTube e Instagram. En función de la edad del menor, los padres pueden darle autonomía para seleccionar vídeos, canales o contenidos, siendo en algunos casos inadecuados para su edad. Cuando el menor no ha desarrollado todavía un interés especial por determinados contenidos, los progenitores son los que realizan la selección de dichos contenidos. Es conveniente que esta selección se realice de acuerdo con criterios que protejan al menor de: un lenguaje sexista, la desigualdad en el tratamiento del género, imágenes violentas, racismo y xenofobia o consumo sistemático de publicidad, entre otras cuestiones.
- Evitar el desarrollo de comportamientos adictivos como sería la visualización de vídeos constantemente para estar informados de lo que publican los youtubers e instagrammers referentes de los menores, normalmente vinculados al consumo de videojuegos.
- Protección de la privacidad y exposición del menor en las redes. Los progenitores, en muchas ocasiones debido al desconocimiento de los riesgos asociados a la exposición de los menores en la red, ubican a sus hijos en situaciones de vulnerabilidad y desprotección. Para evitar esas situaciones es fundamental que los padres:
  - i. Conozcan la normativa legal vigente respecto a la protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Especialmente en el caso de los menores de edad.

Algunos datos especialmente relevantes que deben tener en cuenta se recogen seguidamente:

- 1) Si sus hijos son menores de 14 años, no pueden tener cuenta en redes sociales, ni tomar decisiones sobre la publicación de contenidos en los que aparezcan sus imágenes.
- 2) Los padres deben consentir, en todo momento, la publicación de imágenes o vídeos de los menores por otras personas y/o instituciones como la escuela. Si no otorgan dicho consentimiento, nadie debe subir contenidos de los menores en Internet.
- 3) La utilización o difusión de imágenes o información personal de menores en la red, que puedan implicar una intromisión ilegítima en sus derechos fundamentales, determinará la intervención del Ministerio Fiscal (aunque hayan sido los propios padres los que han realizado la citada intromisión).
  - ii. Eviten, en la medida de lo posible, la creación de una identidad y huella digital de sus hijos.
  - iii. Si por algún motivo, sube alguna imagen o vídeo a YouTube o Instagram, eviten:
    - a) Que se les vea la cara
    - b) Vayan con poca ropa o desnudos
    - c) Aparezca alguna alusión a su nombre u otros datos identificativos
    - d) Hacerlo sin el consentimiento del menor
    - e) El acceso al contenido esté abierto a cualquier persona
  - b) Competencia para la orientación y organización doméstica. Esta competencia pretende desarrollar la capacidad de proporcionar al menor estabilidad, previsibilidad, regularidad y flexibilidad a través de la regulación de límites y normas proporcionadas a cada edad.

La movilización de esta competencia implica a las familias:

- Establecimiento de normas para aspectos como: periodicidad (diario, semanal o de fin de semana) y tiempo de conexión a YouTube o Instagram (media hora, una hora, etc.).

- 
- Mantenimiento de las normas y establecimiento de las consecuencias del incumplimiento de estas.
  - Flexibilización de las normas en función de momentos especiales, tales como vacaciones, presencia de algún amigo del menor o proceso madurativo del menor.
- c) Competencia para el reconocimiento del menor. Los progenitores requieren movilizar la capacidad de permitir al menor su propia expresión y participación en la toma de decisiones familiares de acuerdo con su edad. En este sentido, se propone:
- Generar conversaciones en las que todos los miembros de la familia estén presentes para consensuar las normas que se adoptan en la familia sobre los contenidos y el tiempo de dedicación a YouTube e Instagram.
  - Preguntar al menor por sus preferencias en cuanto a youtubers e instagrammers que siguen, música que le gusta, que ve y escucha o canales a los que le gustaría acceder, entre otras cuestiones. Estas preguntas podrían propiciar un debate sobre las características de los youtubers e instagrammers, los valores que transmiten, el lenguaje que usan o los productos que publicitan en sus retransmisiones.
- d) Competencia educativa. Los padres han de estar capacitados para crear situaciones que posibiliten el aprendizaje de sus hijos, incrementar la confianza en sí mismos y favorecer relaciones sociales adecuadas a su edad. Las propuestas giran en torno a:
- Uso de YouTube e Instagram como fuente de información para buscar tutoriales, respuestas a determinados problemas escolares (resolver problemas) o de la vida cotidiana (quitar una mancha de óxido de la ropa), elaborar recetas o realizar manualidades.
  - Aprovechar el visionado de vídeos musicales para abordar situaciones que reproducen estereotipos sexistas.
  - Usar los contenidos publicados en YouTube e Instagram para analizarlos desde un punto de vista crítico.
  - Explicar a los menores el sistema de monetización de los contenidos publicados en YouTube e Instagram.
  - Suscribirse a canales de profesionales de reconocido prestigio que ofrecen informaciones veraces en este medio, tales como docentes, médicos o científicos.
- e) Competencias enfocadas en los elementos del razonamiento y en los estándares intelectuales universales. Nos centramos en el primer estándar, según el cual, si las personas tienen claro el propósito y lo que se quiere lograr, es más probable que lo alcancen conscientemente, que cuando no se tiene claridad. Activar esta competencia es posible si:
- Los progenitores solicitan a sus hijos, en una conversación informal, que expliquen con sus propias palabras (claramente y con precisión) el propósito y significado de lo que están viendo o leyendo en los canales de YouTube e Instagram.
- g) Competencias enfocadas en los rasgos intelectuales y virtudes. Nos centramos en el décimo estándar, que versa sobre el esfuerzo por tener un pensamiento imparcial (justo), que requiere que se traten por igual todos los puntos de vista, sin preferir los propios sentimientos o los intereses personales. Movilizar estos rasgos supone que:
- Cada miembro del sistema familiar asuma la tarea de cuestionarse, si favorece solo los puntos de vista de quienes los apoyan o son más permisivos con ellos, consideran por igual los puntos de vista de quienes son críticos con ellos, reflexionando sobre sus propias debilidades, supuestos y puntos de vista, con el mismo rigor con el que cuestionan los de los demás. Para finalmente compartir dicha reflexión en familia.
- h) Competencias que tratan las barreras para el desarrollo del pensamiento racional, como el innato pensamiento egocéntrico, desde el que se vive en términos de beneficio propio, buscando constantemente una gratificación personal, aun a expensas de los derechos y necesidades de los demás. Trabajar



esta competencia requiere:

- Responder constructivamente a las miembros de la familia que se encuentran atrapados en una mentalidad y comportamiento egocéntrico, dando ejemplo y siendo un modelo de seguridad, calma, generosidad y humildad, en el consumo y prosumo de YouTube e Instagram.

## 5. Conclusiones

Esta comunicación pretende contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en las familias, la parentalidad positiva y la protección de los menores en la Red, presentando de manera detallada unas pautas de reflexión polivalente para su promoción en diferentes sistemas familiares.

## Referencias

- Agudo-Saiz, D. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico del alumnado de ESO y Bachillerato: Investigación y propuesta didáctica*. [Master Dissertation, Universidad de Cantabria]. <https://bit.ly/2BjroWu>
- Ahmad, N., Mokhtar, U.A., Fauzi, W.F., Othman, Z.A., Yeop, Y.H., & Abdullah, S.N. (2018). Cyber Security Situational Awareness among Parents. In *Proceedings of Cyber Resilience Conference* (pp. 34-70). <https://doi.org/10.1109/cr.2018.8626830>
- Altuna, J., Martínez-de-Moretin, J.I., & Lareki, A. (2020). The impact of becoming a parent about the perception of Internet risk behaviors. *Children and Youth Services Review*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104803>
- Aznar, I., Trujillo, J.M., Romero, J.M., & Campos, M.N. (2019). Generación Niños YouTubers: análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel Bit*, 26, 113-128. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06>
- Bailey, R., & Mentz, E. (2015). IT teachers' experience of teaching-learning strategies to promote critical thinking. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12, 141-152. <https://doi.org/10.28945/2124>
- Comisión Europea (Ed.) (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. <https://goo.gl/bPag18>.
- Comisión Europea (Ed.) (2012). *Education and Training for a smart, sustainable and inclusive Europe. Analysis of the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET2020) at the European and national levels. Commission Staff Working Document*. <https://goo.gl/hcTJ97>.
- Consejo de Europa (Ed.) (2006). *Recomendación Rec. 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. <https://goo.gl/BZ04c>
- Daly, M. (2012). *La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://bit.ly/3cTMvew>
- Davara, L. (2017). *Menores en Internet y redes sociales: derecho aplicable y deberes de los padres y centros educativos. Breve referencia al fenómeno Pokémon Go*. Agencia Española De Protección De Datos. <https://bit.ly/3dUZyxE>
- Gallardo, J. & Jorge, A. (2010). La baja interacción del espectador de vídeo en Internet: caso YouTube España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 421-435. <https://doi.org/10.4185/rics-65-2010-910-421-435>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, 15, de 17 de enero de 1996, 1-39. <https://bit.ly/2NvSJHI>
- López-Villafranca, P., & Olmedo-Salar, S. (2019). Menores en YouTube, ¿ocio o negocio? Análisis de ca-sos en España y EUA. *El Profesional de la Información*, 28(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.sep.20>
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>
- Martínez-Berrueto, M.A., & Pascual-Gómez, I. (2013). La influencia de la enseñanza virtual sobre el pensamiento crítico de los profesores en formación. *Profesorado*, 17(3), 293-306. <https://bit.ly/2YqU3jL>
- Moreno, E. (2010). Políticas de infancia y parentalidad positiva en el marco europeo. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 17-28. <https://doi.org/10.36576/summa.30627>
- McPeck, J.E. (2018). *Critical thinking and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315463698>
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de



- 
- noviembre de 1989. <https://bit.ly/30vVNef>
- Naciones Unidas (Ed.) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948*. <https://bit.ly/2UB6E2R>
- OCDE (Ed.) (2011). What can parents do to help their children succeed in school? *Pisa in Focus*, 10, 1-4. <https://bit.ly/2YGL8w9>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://bit.ly/3dT7JLd>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Competencias parentales positivas y Smartphones. Diagnóstico en el contexto familiar. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 137-157. <https://doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.10>
- Ramos-Macías, M. (2015). *Instagramers y bloggers en la comunicación de moda del siglo XXI en España*. [Degree dissertation, Universidad de Segovia]. <https://bit.ly/3eCtOOe>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., & Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias. <https://bit.ly/3dWIKq4>
- Saiz, C. (2018). Pensamiento crítico y eficacia. Pirámide.
- Shaw, A., Liu, O.L., Gu, L., Kardonova, E., Chirikov, I., Li, G., Hu, S., Yu, N., Ma, L., Guo, F., Shi, J., Shi, H. & Loyalka, P. (2019). Thinking critically about critical thinking: validating the Russian Heighten critical thinking assessment. *Studies in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672640>
- Svensson, J., & Russmann, U. (2017). Introduction to visual communication in the age of social media: Conceptual, theoretical and methodological challenges. *Media and Communication*, 5(4), 1-5. <https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1263>
- The European Alliance for Families (Ed.) (2020). *European Platform for Investing in Children (EPIC)*. Euro-pean Commision. <https://bit.ly/2Zk9gDW>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Análisis psicosocial de nuevos perfiles digitales: Instagramers y youtubers

**Dra. Patricia de-Casas-Moreno**

Universidad de Nebrija (España)  
pcasas@nebrija.es

**Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú**

Universidad de Huelva (España)  
arantxa.vizcaino@dedu.uhu.es

## Resumen

La Sociedad Red está creciendo a un ritmo sin precedentes con la aparición de nuevos perfiles digitales. Estos roles, caracterizados por influir en los usuarios activos de las diferentes redes sociales, están propiciando una suerte de cambios de conducta, hábito y lenguaje, generando demanda en el consumo de bienes y servicios. Instagramers y youtubers nacen con el pretexto de compartir experiencias, vivencias personales y opiniones en torno a una línea temática específica. Asimismo, tienen el propósito de crear y desarrollar una identidad digital sólida que los convierta en entidades populares en la Red. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar estos nuevos perfiles desde el punto de vista psicosocial, a fin de determinar los procesos de interacción humana en Internet. Para ello, se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo por medio de entrevistas en profundidad, atendiendo a las variables y dimensiones extraídas de la revisión literaria. Para la recolección de datos se ha contado con la colaboración de psicólogos de las Universidades de Huelva y Cádiz. Las principales conclusiones determinan, desde una mirada crítica y experta, cómo se construyen e influyen estos perfiles en el comportamiento y vida de la sociedad actual.

## Palabras clave

Instagramer, youtuber, influencer, perfil psicosocial, identidad digital, redes sociales.

---

## 1. Introducción

La inclusión de las tecnologías en los diferentes contextos de la vida ha generado una evolución y transformación del proceso comunicativo sin precedentes. La Sociedad Red abre una nueva ventana a Internet, donde los generadores de contenidos (prosumidores) juegan el papel principal. A raíz de ello, nacen nuevos perfiles digitales cuyo objetivo es influir, transmitir y compartir información a través de las redes sociales. Estos son conocidos como influencers. Según Rego y Romero (2016), los influencers han transformado su condición, pasando de ser meros receptores de información a prosumidores activos. Por su parte, Pérez y Campillo (2016) indican que este fenómeno se basa en la capacidad del individuo de influir en determinado grupo o colectivo con el fin de modificar sus opiniones, hábitos y discursos. De modo que ingentes comunidades de seguidores siguen los pasos de perfiles a los que admiran o aspiran de manera incondicional. El nuevo contexto comunicativo se entiende por el conjunto de redes sociales virtuales y aplicaciones multimedia consignadas a crear diferentes modelos de conexión y interacción entre los diferentes usuarios (Fernández-López, 2017). Las redes sociales, en este sentido, se han convertido en una herramienta que cubre las necesidades de tipo psicosocial, como la búsqueda de identidad digital, compartir conocimiento, construir un alter ego, reforzar la expresión creativa en un espacio virtual y defender los propios intereses (López-Ariza, 2017). Debido a ello, se han forjado nuevos entornos para la auto-revelación, la auto-representación y la gestión de impresión, estableciéndose un vínculo entre el narcisismo y las conductas de auto-promoción en Instagram y YouTube (De-Casas-Moreno et al., 2018). Según Fox y Rooney (2015), aquellos usuarios más narcisistas tienden a publicar auto-fotos (selfies) o vídeos con mayor frecuencia y muestran un alto grado de inquietud por la estética y mantenimiento de sus perfiles.

Por otro lado, destaca la generación alfa (personas nacidas después de 2010), que se caracteriza por desenvolverse desde la infancia en un entorno hipertecnológico. Estos usuarios demandan nuevas necesidades a la Red, desarrollando identidades híbridas en el uso de las redes sociales. Sin embargo y, tal y como apuntan Bach y Jiménez (2019) y Castillo y González (2018), se ha de prestar especial atención al apoyo y construcción de una identidad propia.

En suma, la revolución de las redes sociales ha provocado un fuerte impacto psicosocial. La comunicación interpersonal aumenta los niveles de sensación de apoyo social de los individuos y, con ello, la autoestima y la responsabilidad o compromiso social con la comunidad (Kraut et al., 2002).

## 2. Metodología

El presente estudio tiene como objetivo analizar los perfiles de instagramers y youtubers desde el punto de vista psicosocial, a fin de determinar los procesos de interacción humana en Internet. Para ello, se ha establecido una metodología cualitativa, aplicando recolección de datos a través de entrevistas en profundidad. Según Sampieri (2018: 16), la investigación cualitativa “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas”. Así, las entrevistas en profundidad están dirigidas a moderar el rol del entrevistador para facilitar el proceso comunicativo entre los sujetos que conforman el procedimiento (Jordi-Sánchez & Macías-Gómez-Estern, 2014). El instrumento está compuesto por un total de 24 ítems estructurados en 4 dimensiones: a) Perfil socio-demográfico; b) Perfil del influencer; c) Discurso y contenido de los mensajes; d) Responsabilidad del influencer (Tabla 1).

La validación del instrumento ha estado conformada por la participación de seis expertos en materia de comunicación y psicología. Tras su revisión y evaluación, se observa la validez de la herramienta a través del alto grado de acuerdo y concordancia ( $k=0.780$ ) que presentan los jueces.

En torno a la muestra se ha contado con la colaboración de un total de 10 expertos españoles del área de psicología, tanto del sector profesional como académico. Por tanto, la muestra ha sido delimitada mediante corte intencional, ajustándose a los parámetros establecidos del estudio exploratorio.

### 3. Análisis de resultados

En el siguiente apartado se muestran los datos relativos al análisis de las entrevistas en profundidad. Para ello, se atienden por separado las dimensiones de estudio seleccionadas.

#### 3.1. Perfil socio-demográfico

Partiendo del perfil entrevistado, se observa una predominancia de mujeres (M-60%) frente a hombres (H-40%); con edades comprendidas entre los 35 y 44 años (40%); de la Universidad de Huelva (60%); y especializados en psicología evolutiva y de la educación (PEE-40%); y psicología social (PS-30%).

#### 3.2. Perfil del influencer

Tal y como se indicó previamente, son numerosas las variables de estudio a las que se ha atendido para analizar el perfil del instagramer/youtuber: a) Definición de influencer, b) Diferencias entre instagramer y youtuber; c) Perfiles y canales en la Red; d) Rol desempeñado; e) Presión social; f) Estabilidad.

a) En relación a la definición sobre los influencers, los entrevistados demuestran poseer una parcial y adecuada comprensión del término. La mayoría de ellos lo tildan como una persona de influencia, creadora de contenidos en plataformas digitales, y con la capacidad de incidir en las actitudes y conductas de un individuo y/o grupo social.

Persona que a través de las redes ejercita cierta influencia, entre sus seguidores, sobre opiniones, marcas, tendencias, etc. (H/+55/UHU/PEE).

Creador/a de contenido en redes sociales con poder mediático y gran alcance (M/25-34/UCA/PS).

b) En torno a las diferencias significativas entre un instagramer y un youtuber, los entrevistados opinan en gran medida que no existen disimilitudes en relación al rol que desempeñan, pero sí en la plataforma en la que ejercen su trabajo.

El medio de transmitir la información (M/34-44/UHU/PEE).

La plataforma, el tiempo dedicado a la creación de contenido (M/35-44/UHU/PS).

c) A pesar de reconocer los términos, se observa un desconocimiento sobre los diferentes perfiles que existen en la red. Frente a ello, algunos profesionales indican la disminuida utilidad de estos nuevos prosumidores, mientras que otros abogan por la amplia oferta de temas de interés proporcionada en sus cuentas.

No, ninguno. Creo que no tienen un sentido útil y práctico, con lo que se busca es llenar un vacío creado por la insatisfacción del actual sistema en el que nos encontramos donde lo rápido, desechable e inmediato

Tabla 1. Dimensiones y variables de estudio	
Dimensiones	Variables de estudio
Perfil socio-demográfico	Sexo (M)/(H)
	Edad (25-34)/(35-44)/45-54)/(+55)
	Institución (UHU/UCA)
	Especialidad (PSEE)/(PCS)/(NP)/(PS)
Perfil del influencer	Definición de influencer
	Diferencias entre instagramer y youtuber
	Perfiles y canales en la Red
	Rol desempeñado
	Presión social
	Estabilidad
Discurso y contenido de los mensajes	Información transmitida
	Distribución del trabajo
	Discurso y mensajes
	Discurso y publicidad
	Estilo de comunicación
	Compromiso con la Red
	Responsabilidad del influencer
Responsabilidad del influencer	Influencia sobre los usuarios
	Liderazgo
	Nivel de autoestima
	Responsabilidad social
	Métodos y procedimientos de trabajo
	Código ético
	Situaciones de conflicto
	Nuevos prosumidores

---

está a la orden del día (M/45-54/UCA/PCS). Como en todos los grupos sociales la asociación se produce por temáticas de interés y la variedad garantiza la adhesión a los grupos (M/35-44/UHU/PEE).

d) Todos los entrevistados convergen en una misma respuesta: los adolescentes. Según ellos, los influencers juegan un papel importante en la vida de estos jóvenes, ya que están sujetos a la manipulación y falta de competencias mediáticas para analizar los mensajes consumidos.

La cuestión no son los perfiles, sino el nivel de competencia mediática y razonamiento crítico del usuario. Por otro lado, a nivel evolutivo, la adolescencia es el período más sensible a la sugestión o manipulación mediática, debido a que su identidad se encuentra en plena construcción (H/45-54/UHU/PEE).

Depende del contenido y la veracidad de la información que aporten. Pre-adolescentes, adolescentes y jóvenes adultos, sobre todo (M/25-34/UCA/PS).

e) Según las declaraciones de los expertos, todos los grupos están sometidos a presión social. Sin embargo, centrándonos en el rol del influencer, exhiben que estos pueden padecer patologías como la ansiedad o la depresión, relacionadas con la nula madurez psicológica.

El mundo de las redes sociales está repleto de mensajes, ideas, imágenes y demás que la mayoría de veces se alejan de la realidad, ajustándose a la deseabilidad social y contribuyendo a la distorsión de la realidad. Pueden favorecer trastornos de ansiedad, depresión o cualquier trastorno del estado del ánimo (H/25-34/UHU/NP). Evidentemente ambos están sometidos a una presión social, el primer grupo por las repercusiones en su vida que pasa a ser pública y el caso adolescente porque aún no tienen la plena madurez psicológica (M/+55/UCA/PS).

f) Las respuestas son dispares en torno a esta cuestión. La mitad de las entrevistas abogan por la falta de estabilidad de estos perfiles. No obstante, otros indican que aquellos que ya están bien posicionados deberían seguir obteniendo una buena posición a largo plazo.

Los que ya están sí, aunque es posible que se añada alguno más (H/+55/UHU/PEE).

No. Los perfiles cambian en función del tipo de mercado (M/45-54/UCA/PCS).

### 3.3. Discurso y contenido de los mensajes

En esta segunda dimensión se han analizado las siguientes variables: a) Información transmitida; b) Distribución del trabajo; c) Discurso y mensajes; d) Discurso y publicidad; e) Estilo de comunicación; f) Compromiso con la Red.

a) Todos concurren a una misma respuesta: la relevancia de la información facilitada dependerá del perfil. Asimismo, apuestan por la actitud y pensamiento crítico del usuario de estas cuentas.

Depende del perfil. No se puede generalizar (H/25-34/UHU/NP).

Como siempre, depende del influencer. Por regla general, no. Pero sí es cierto que también es trabajo del que recibe la información de cerciorar su veracidad y sobre todo, tener un pensamiento crítico (M/35-44/UHU/PS).

b) El trabajo de los influencers se convierte en una actividad a tiempo completo (24 horas al día). Deben establecer una correcta estructuración y organización en sus actividades y obtener una gran capacitación técnica, aptitudinal y actitudinal.

Que es un trabajo a tiempo completo 24H y que requiere de una gran capacitación técnica, aptitudinal y actitudinal (M/45-54/UHU/PEE).

Pienso que deben de tener mucha organización y cuidado con el tiempo dedicado a las redes sociales, pues no es raro ver que el número de horas que invierten en el trabajo es demasiado elevado. Al no disponer de una jornada laboral propiamente dicha, esta distribución del tiempo se hace más complicada (M/35-44/UHU/PS).

c) Se considera que los discursos ofrecen una doble visión según el contenido tratado. Los psicólogos marcan que mantienen pautas marcadas y mecanizadas. Sin embargo, apuntan a la espontaneidad y acercamiento con el público.

Por regla general imagino que estructurarán las ideas que quieren comentar en sus videos o posts. Sin embargo, hay videos en YouTube (sobre todo) en el que los creadores de contenido se “dejan llevar” cuando hacen un video más personal (M/25-34/UCA/PS).

Algunos siguen pautas ya marcadas y mecanizadas, en otros se ve cierto grado de innovación (H/45-54/UHU/PEE).

d) Retomando los guiones, la gran mayoría de los entrevistados respaldan que estos discursos están delimitados por los anunciantes, ya que el influencer cobra por patrocinar una marca en concreto.

Obviamente en el caso de los influencers más importantes, sí. Es un trabajo (M/+55/UCA/PS).

Los que estén patrocinados, sí. Son ellos los que indican la estructura (H/35-44/UCA/PCS).

e) En cuanto al estilo de comunicación, concuerdan en que el nivel de entusiasmo es elevado. Además, relacionan el lenguaje verbal con los estados emocionales de los influencers. Por último, hacen hincapié en la inclusión de temas correspondidos con la salud mental y, que antaño, eran considerados tabúes (homosexualidad, bodypositive, etc.)

Desde mi punto de vista hablan con pasión de lo que hacen, la palabra no sería entusiasmo para mí. Ya que los estados emocionales varían en función de los actos y consecuencias de sus publicaciones (M/35-44/UHU/PEE).

Cada influencer es distinto y depende de los gustos del consumidor de redes sociales a los influencers que sigan. No obstante, de hace un par de años hasta ahora ha crecido el discurso sobre salud mental, visibilidad LGBTQ+, enfermedades, bodypositive y en general “tabúes” de los que antes no estaba bien visto hablar. Este tipo de lenguaje lo considero muy positivo a la hora de visibilizar y romper estigmas (M/25-34/UCA/PS).

f) Se puede concluir subrayando que los contenidos son considerados importantes para la comunidad, sobre todo, para los grupos de interés. Igualmente, los influencers visibilizan problemas reales junto con consejos de interés.

En la mayoría de los casos supongo que sí. Ya que cada persona se adhiere a un grupo de su interés (M/35-44/UHU/PEE).

Sí, ya que dan visibilidad a problemas reales de personas reales, fuera de la ideal vida de las redes sociales (M/35-44/UHU/PS).

### 3.4. Responsabilidad del influencer

En la última dimensión se ha considerado las siguientes variables: a) Influencia sobre los usuarios; b) Liderazgo; c) Nivel de autoestima; d) Responsabilidad social; e) Métodos y procedimientos de trabajo; f) Código ético; g) Situaciones de conflicto; h) Nuevos prosumidores.

a) Esta cuestión ha obtenido un alto grado de concordancia, ya que han considerado que los influencers ejercen una fuerte influencia sobre los usuarios. No obstante, un mayor o menor nivel de influencia dependerá siempre del pensamiento crítico de los consumidores de este tipo de redes.

Sí, lo que, dependiendo del pensamiento crítico que tengan estos usuarios esta influencia será mayor o menor (M/35-44/PS).

Sí. Tanto para bien como para mal, tienen poder de persuasión y cualquier persona que tenga una personalidad poco formada (pre adolescencia, adolescencia) o que simplemente confíe demasiado en “su influencer” puede verse afectado por lo que diga. La educación en pensamiento crítico es esencial en este aspecto (H/35-44/UCA/PCS).

b) El liderazgo es una de las características más notables en los influencers, y así lo han demostrado los expertos. Además, añaden que en este matiz intervienen variables de personalidad carismática, así como estar en el momento y lugar adecuado para conseguir reforzar una identidad frente a la comunidad virtual. Sí. Creo que no todos los que nos lancemos al mundo de las redes sociales (como forma de trabajo) conseguiremos lo que hacen unos pocos. Intervienen variables de personalidad carismáticas, así como estar en el momento y lugar adecuados (M/+55/UCA/PS).

c) El nivel de autoestima está íntimamente ligado al liderazgo. Por ello, los influencers presentan un alto grado frente a la pantalla. Igualmente, son personas que se identifican por compartir su vida íntima, por lo que su objetivo es empatizar con su comunidad y seguidores.

Frente a la pantalla, sí. Es una característica del liderazgo (M/35-44/UHU/PS).

Sí. Al final son personas que comparten su vida, es fácil empatizar con ellos (M/35-44/UHU/PEE).

d) Los influencers, como generadores de contenido, son totalmente responsables de aquello que transmiten a través de su cuenta. Por otro lado, su rol se relaciona con la venta de productos, reforzando la identidad y la marca de un producto.

Sea monetizado o no, el fin último de cómo venden un producto es su responsabilidad (M/+55/UCA/PS). Totalmente responsables. El mensaje que manden a la sociedad es únicamente responsabilidad suya y por tanto deberían tener el cuidado necesario para desempeñar ese trabajo (H/25-34/UHU/NP).

e) Los códigos éticos y deontológicos no se aprecian en la labor del influencer. No obstante, se añade que son las empresas que trabajan con estos perfiles las que regulan los contenidos y el trabajo.

Pues que los hay de todo tipo, y hasta donde yo sé este trabajo no tiene un código deontológico (M/35-44/UHU/PEE).

Las empresas que quieran trabajar con un influencer y este mismo pasan por un largo trámite hasta que el post o video es lanzado a las redes sociales (H/35-44/UCA/PCS).

f) Se apuesta por la necesidad de establecer un código ético en el desarrollo profesional de los influencers para evitar mensajes e informaciones falsas.

Sería necesario «imponer» o firmar un código ético (H/+55/UHU/PEE).

No creo que lo hagan, pero debería hacerse. Al igual que otras profesiones de influencia social o trabajo con personas tienen su código ético, los creadores de contenido deberían ajustarse también a uno para evitar mensajes o información dañina o falsa (por ejemplo, las influencers gurús y chamanas modernas, todo el campo de la pseudociencia está a la orden del día en las redes sociales) (M/35-44/UHU/PS).

g) Los principales conflictos a los que un influencer puede exponerse son la disminución de seguidores, amenazas, críticas, trances personales, entre otros. Este tipo de situaciones provoca un desgaste cognitivo en la exposición de su trabajo.

A muchas, pero la principal es la bajada del número de seguidores (lo que implica que las marcas dejen de pagarles campañas). Esto provoca la misma sensación de frustración que la decadencia de cualquier otro negocio. Por otro lado, esto provoca un gran desgaste cognitivo frente a la presión de las exigencias de este trabajo (H/35-44/UHU/PEE).

A seguidores agresivos, amenazas, críticas, exagerada exposición de lo íntimo y personal, vulnerabilidad, etc. Creo que es un trabajo personal decidir qué compartes y qué no, así que de esa forma podrían solventarse la mayoría de problemas que he enumerado (M/25-34/UCA/PS).

h) Los entrevistados, sobre la interrogante de qué opinan sobre que los jóvenes abandonen sus estudios para dedicarse a ser influencers, apuestan por esta nueva modalidad profesional gracias a la Red.

Asumen un riesgo de que funcione o no, si son competentes en el proceso de toma de decisiones esta será más acertada que si no lo son (M/45-54/UCA/PCS). Cada uno es libre de elegir a qué dedicarse y qué camino tomar en su vida. Las redes sociales son un campo de trabajo nuevo y que da sus frutos (M/35-44/UHU/PEE).



## 4. Conclusiones

El propósito de todo influencer es el de crear y desarrollar una identidad digital sólida que los convierta en entidades populares en la Red. Este estudio cualitativo exhibe las bases iniciales del análisis de estos nuevos perfiles desde el punto de vista psicosocial, a fin de determinar los procesos de interacción humana en Internet. En este sentido, entre los resultados obtenidos destacamos cómo estos perfiles se identifican por ser creadores de contenidos, ofertando una amplia gama de información e influyendo de forma activa en las conductas y actitudes de los individuos y grupos sociales. Asimismo, descubrimos la necesidad de una mínima competencia mediática y digital, así como una adecuada actitud crítica (Riquelme et al., 2018).

El discurso y el contenido de los mensajes se relaciona con un alto nivel de autoestima, tal y como apuntaba Kraut et al. (2002). Las pautas en los discursos de los influencers se denotan marcadas, aunque con un grado de espontaneidad para acercarse y empatizar con su colectivo en redes sociales. La identidad digital se conforma y se refuerza en la transmisión de conocimientos.

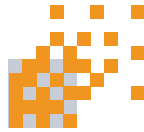
En relación a la responsabilidad social del influencer, entendemos que ejercen una influencia relevante frente a una comunidad que no haya desarrollado una actitud crítica ante la exposición de mensajes mediáticos (Iglesias, 2017). De modo que el liderazgo representado en estos perfiles está vinculado con el nivel de autoestima. Además, se les consideran los únicos encargados del contenido que comparten, invitando a crear un código ético para su labor profesional.

Por ende, la labor de estos perfiles recientes y cada vez más populares, ejercen un fuerte dominio sobre la comunidad virtual, construyendo espacios donde comparten mensajes e intereses con miles y millones de seguidores. Estas declaraciones, que dan cuenta de un estudio preliminar del impacto de estos conductores de la fotografía, el vídeo, el hashtag y las tendencias, desvelan nuevas oportunidades y riesgos para todos los actores implicados: desde las instituciones educativas, hasta las políticas y familiares.

## Referencias

- Bach, E., & Jiménez, M. (2019). *Madres y padres influencers: 50 herramientas para entender y acompañar a adolescentes de hoy*. Grijalbo.
- Castillo, G.P., & González, A.B.O. (2018). Instagramers e influencers. El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *adResearch*, 18, 42-59. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-03>
- De-Casas-Moreno, P., Calvo, S.T., & Rodríguez, L.R. (2018). Micronarrativas en Instagram: Análisis del storytelling autobiográfico y de la proyección de identidades de los universitarios del ámbito de la comunicación. *Prisma Social*, 20, 40-57. <https://bit.ly/3d59wM9>
- Fernández-López, L. (2017). Instagrammers and high fours: An interchange of instants in a continuous present. *Question*, 1(53), 402-412. <https://bit.ly/2Sr9J4n>
- Fox, J. & Rooney, M.C. (2015). The dark triad and trait self-objectification as predictors of men's use and self-presentation behaviors on social networking sites. *Personality and Individual Differences*, 76, 161-165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.017>
- Iglesias, L.J.D. (2017). *Soy marca: Quiero trabajar con influencers*. Profit Editorial.
- Jordi-Sánchez, M., & Macías-Gómez-Estern, B. (2014). La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 105-111. <https://bit.ly/2y8Uc2x>
- Kraut, R., & Burke, M. (2015). Internet use and psychological well-being: Effects on activity and audience. *Communications of the ACM*, 58(12), 94-100. <https://doi.org/10.1145/2739043>
- López-Ariza, E. (2017). *Una nueva fuerza de la publicidad online: Los influencers*. <https://bit.ly/2yjrxaN>
- Pérez, M., & Campillo, C. (2016). *Influencer engagement, una estrategia de comunicación que conecta con la generación millennial*. [Degree Dissertation, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <https://bit.ly/2xnIC2T>

- Rego, S., & Romero, L.M. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los youtubers españoles: Estudio de caso de los gamers más populares. *Index.Comunicación*, 1(6), 197-224. <https://bit.ly/2yhZatx>
- Riquelme, H., Ríos, R., & Al-Thufery, N. (2018). Instagram: Su influencia para empoderar psicológicamente a las mujeres. *Information, Technology & People*, 31(6), 1113-1134. <https://doi.org/10.1108/ITP-03-2017-0079>
- Sampieri, R.H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.





## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Los influencers: Líderes de las nuevas relaciones parasociales en la sociedad hiperconectada

**Mg. Belén González-Larrea**

Universidad de Salamanca (España)  
belengonzalezlarrea@usal.es

**Dra. María-José Hernández-Serrano**

Universidad de Salamanca (España)  
mjhs@usal.es

**Dra. Paula Renés-Arellano**

Universidad de Cantabria (España)  
paula.renes@unican.es

### Resumen

Actualmente ser usuario de una red social es sinónimo de pertenencia a un grupo, estar al tanto de lo que ocurre, además de seguir o reproducir lo que se consideran tendencias actuales. Dentro de estas tendencias, en los últimos años han cobrado fuerza los denominados «influencers» (bloggers, instgramers, youtubers y unboxers principalmente) que, si bien se asocian a fines consumistas, también se están convirtiendo en líderes de opiniones, de valores o de patrones de conducta. Se trata de líderes públicos proclamados y reforzados por las masas, fundamentalmente por los más jóvenes. Precisamente por los diferentes efectos de la influencia que ejercen, directa o indirectamente, resulta un fenómeno tan interesante como necesario de estudiar desde la educación, puesto que se convierten en nuevas figuras de socialización a las que imitar y también reforzar. Especial atención merecen las relaciones parasociales que los seguidores construyen a partir de una interacción con otra persona considerada como mediática o célebre, en este caso influencer. En el trabajo se analizan estas relaciones, estudiadas en el ámbito de la psicología desde el inicio de la comunicación de masas para comprender si hoy, con las redes sociales y los mecanismos de seguimiento, popularidad y censura se están recreando estas relaciones, que llevan a los más jóvenes a mimetizar su identidad física y psicológica con la persona admirada, estableciéndose diferentes grados de influencia.

### Palabras clave

Redes sociales, influencers, socialización, valores, relaciones sociales, hiperconectividad.

---

## 1. Introducción

La tecnología, hoy es un aliado en diversas áreas gracias a sus distintas formas de aplicarla a nuestra vida diaria. Las redes sociales, por ejemplo, han cambiado la forma en la que nos comunicamos entre todos. No son meras herramientas tecnológicas para el intercambio de mensajes o contenidos (García et al., 2014), sino que detrás de estas, aparecen valoraciones personales y sociales que influyen de forma directa o indirecta, en las realidades en las que vivimos. Las redes sociales, utilizadas a través de plataformas digitales, varían dependiendo del uso que tienen. En general, cumplen con ciertos requisitos básicos en común: creación de un perfil, personalización de la cuenta, afiliación a grupos u otros perfiles dependiendo de los intereses del usuario, y la interacción y funciones propias de cada red social. Según Zappavigna (2016), las redes sociales pueden ser de dos tipos: simétricas (cuando existe una relación de correspondencia entre otros usuarios), o asimétrica (cuya reciprocidad no es necesaria). Es en esta última categoría en la que nos centraremos para abordar un tema derivado de este tipo de red social: los influencers.

## 2. La juventud y su construcción identitaria junto a las redes sociales

Sabemos que los jóvenes, comprendidos entre los 10 y 19 años de edad, viven una etapa crucial de desarrollo (OMS, s.f.). En este momento de vida, están sometidos a cambios notables a nivel psicológico, emocional, físico, cognitivo y social que influye en su conducta, deseos, intereses y pensamiento. Autores como Borrás Santisteban (2014) hablan de una etapa en la que se adquieren nuevas capacidades y cuyo pensamiento está fuertemente arraigado a la influencia biológica propia de la etapa en la que se encuentran. Es, precisamente esta influencia, la que produce cierta vulnerabilidad en ellos. Es decir, la sociedad como elemento influyente, la relación con sus pares, la falta de compatibilidad con los padres y el desconocimiento de las experiencias vividas en este periodo los convierte especialmente susceptibles ante otros.

Centrándonos sobre todo en la construcción identitaria de los jóvenes a través de las redes sociales, este espacio les brinda la posibilidad de exponer públicamente sus sensaciones, emociones, pensamientos, formas de ver el mundo, su apariencia, entre otros. Las redes sociales estructuran su vida y sus tiempos (Vanden Abeele et al., 2018), cumple una función socioemocional muy relevante (Watanabe, 2019), incluso en la configuración de relaciones sociales (Luthar & Pusnik, 2020). De hecho, su uso es tan común que incluso el no hacerlo puede ser un motivo de exclusión Twenge et al. (2019). Autores como Ruiz-Corbella y Oliva (2013) llegan a hablar incluso de una supuesta presión social sobre la utilización de una red social. Este espacio de ocio digital se ha convertido en un medio de expresión e interacción del que los jóvenes precisan formar parte para pertenecer a un grupo. Tal y como mencionan Arab y Díaz (2015), el compartir con otros adolescentes es un elemento fundamental en la construcción identitaria de ellos, donde la mediación tecnológica influye también sobre la comparación social (Verduyn et al., 2020), y sobre la gestión de las gratificaciones sociales (Protzko, 2020). El plantearlo a través de una plataforma pública puede suponer consecuencias de diversos tipos, desde un impacto negativo sobre la concepción de ellos mismos, tanto como un efecto positivo en cuanto a la socialización necesaria en esta etapa vital tan trascendental.

## 3. ¿Quiénes son los influencers?

Los influencers son figuras públicas que divulgan contenido diverso a través de las redes sociales. Estas personas influyen fuertemente en el público debido al contenido actual que producen (Freberg et al., 2011). Los influencers están cada vez más en auge, son populares y están en tendencia debido al alto impacto que generan en la comunidad que los sigue, especialmente los jóvenes (Ferrara et al., 2014). Estos líderes de

opinión, pueden haber sido figuras célebres anteriormente, o haber obtenido su fama o convertirse en un foco atencional a partir de la exposición pública que han construido (Boerman, 2020). Los influencers son percibidos como personas cercanas, accesibles, fáciles de relacionar y con un fuerte impacto en la difusión de sus contenidos (Veirman et al., 2017), en consecuencia, no es de asombrarse que, frente a un público joven, estas figuras hayan tomado protagonismo, sobre todo en este grupo. Un punto notable para considerar es que no todos quienes cuenten con un gran número de seguidores pueden ser considerados como influencers. Los autores Uzunoğlu y Misci Kip (2014) citando a Katz (1957), autor que décadas atrás analizó aquellas características que compartían aquellas personas que podían ser consideradas como «líderes de opinión». Dichas características se resumirían entre:

"Las relaciones parasociales se derivan de un fenómeno a nivel social y psicológico que se produce entre una interacción de una persona mediática frente a una que no lo es".

- Nivel de competencia o dominio del tema al que está representando.
- Comparte y personifica ciertos valores sociales.
- Se encuentra enmarcado bajo una esfera social que le permite llegar con alta popularidad a otros.

En otras palabras, los influencers tienen que gozar del medio social apropiado para cobrar impulso y potenciar su capacidad de influencia. Autores como Aran-Ramspott et al. (2018) indican que estos líderes comunican una sensación de cercanía a los jóvenes, se ven accesibles y atractivos, siendo los adolescentes quienes responden con mayor fuerza ante este tipo de publicaciones que comparten.

#### 4. Las relaciones parasociales

Dentro del ámbito de la Psicología Social, la interacción entre personas célebres y no célebres ha sido un punto de interés en esta línea de investigación. Las relaciones parasociales se derivan de un fenómeno a nivel social y psicológico que se produce entre una interacción de una persona mediática frente a una que no lo es (Frederick et al., 2012). Siguiendo esta misma línea, la relación que surge a partir de esta relación que se conforma en sentido unilateral, se construye a partir de la percepción del espectador. Cabe la pregunta entonces, ¿en qué se basa esta percepción o cómo se construye esta imagen en quien la observa? Según indica McQuail et al. (1972) en Giles (2002) dicha percepción se conforma a través de la identificación personal del sujeto con respecto a la persona que admira. Es decir, las situaciones que perciben, en este caso a través de una pantalla de un dispositivo digital, la apropian como personal y pese a que puede ser ficticia, la toman como propia, como si fuese parte de su vida.

Asimismo, Sheeks y Birchmaier (2007) citados en Caro-Castaño (2015) han realizado diversos estudios en los que han concluido que el medio de comunicación digital que se desarrolla en una red social, dan paso a la gestión de identidad del sujeto. Adicionalmente, la interacción realizada en este sentido puede ser una estrategia compensatoria debido a diversas carencias en la capacidad de comunicación. Esto produce que las relaciones parasociales sean una forma de integrarse con los otros, sobre todo cuando hay dificultades en las interacciones sociales.

Sea cual sea la motivación inicial en el usuario que establece esta relación parasocial, la autora Morales (2014) explica que, en cualquier caso, existirá una identificación con el personaje célebre, quien configurará la personalidad, desarrollo de identidad, criterios de realidad social y actitudes en el espectador. Como resultado, puede existir una influencia en cuanto a los valores, creencias o formas de concebir el mundo.

---

## 5. Los jóvenes y los influencers

¿En qué medida una relación parasocial entre un influencer y un adolescente puede ser perjudicial? No existe una respuesta concluyente sobre el tema. Esto es debido a que el nivel de influencia que alguien puede tener sobre nosotros con respecto a nuestra forma de actuar, pensar y ser, es tan subjetivo, inconsciente o diversa como cada uno de nosotros. No obstante, no es de asombrarse que estas personas públicas han cobrado impulso en los medios comerciales debido a que, a través de la venta de diversos tipos de merchandising, se ha comprobado que pueden convencer a un gran número de personas a adquirir aquellos objetos que ellos utilizan (Caerols-Mateo et al., 2013). Los influencers, como hemos mencionado anteriormente, son personas que recurren a una comunicación cercana para poder llegar con mayor fuerza a los jóvenes. Aran-Ramspott et al. (2018), por ejemplo, hablan de cómo los influencers se han convertido en modelos a emular en los adolescentes. Pensamiento ligado a las diversas aspiraciones que tienen para sus propias vidas (sea ficticia o real). Dicha situación les puede producir una identificación deseada, afinidad y compromiso con el personaje deseado (Cohen, 1999). En otras palabras, la identificación del sujeto con otros es un elemento fundamental en la construcción y configuración de su identidad.

## 6. La educación en valores como factor protector ante influencias no deseadas

Es importante comprender que, dentro de lo posible, hay que desarrollar valores humanos en los jóvenes que les permitan discernir correctamente entre lo que es falso y lo que es real, lo que aceptan como propio y lo que rechazan porque no lo ven como un punto de identificación. Esta comprensión no es espontánea, es parte de la formación educativa, personal y social que vamos desarrollando conforme crecemos. La tecnología no tiene ese poder, somos nosotros los que se lo damos; lo que ocurre es que la digitalidad está tan interiorizada en nuestros estilos de vida actuales que lejos de ser algo negativo, tendemos a verlo como algo normal o imprescindible. Por tanto, es necesario valorar ciertas pautas educativas que pueden regular el tiempo de uso de esta tecnología y, sobre todo, la calidad que le damos al tiempo que invertimos sobre esta. Entre algunas de las recomendaciones clave para moderar el uso de los dispositivos digitales y de redes sociales encontramos los siguientes (Echeburúa & Corral, 2010; Julià et al., 2014; Díaz et al., 2015; Pereira et al., 2019; Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echenique, 2020):

- Estructurar horarios de uso en el que se marquen claramente límites.
- Promover los encuentros sociales cara a cara.
- Optar por diversas actividades de ocio.
- Realizar actividades físicas y grupales para poder promover valores comunitarios de solidaridad, cooperación, trabajo en equipo, entre otros.
- Fortalecer los vínculos familiares y el apoyo en el hogar.
- En caso de requerir u observar una situación de falta de control o uso excesivo de la tecnología, buscar apoyo profesional.
- Elaborar manuales de uso de redes sociales para diversos colectivos.
- Creación de grupos de interés de docentes comprometidos con la temática.
- Promover la difusión de contenido a través de influencers que enseñen contenidos (a modo de ejemplo, los denominados: estudigramers).
- Fomentar la participación y colaboración de los profesores y las familias para que se formen en contenidos digitales y mediáticos que repercutan positivamente en los procesos educativos de los niños.

Estas recomendaciones son válidas y necesarias para el uso de los dispositivos digitales, no obstante, no solo

---

basta con el tiempo empleado, sino que debemos procurar promover un uso responsable y crítico de esta tecnología. Los autores Castells y De Bofarull (2002) hablan del desarrollo de los cuatro pilares fundamentales de Delors, asimilándolos a habilidades fundamentales para la digitalidad, donde se debe aprender a:

- Ser: enmarcado en el desarrollo de la autoestima, autoconocimiento, adaptación de las diversas circunstancias, control de estrés y curiosidad.
- Saber: construir conocimiento basado en el pensamiento crítico, informándose y valorando las formas de comunicación sobre la cultura que se transmite a través de los medios digitales.
- Hacer: en este caso, se debe actuar basado en las tomas de decisiones con responsabilidad, motivación, análisis, capacidad de resolver problemas, utilizando los recursos eficazmente, utilizando sus técnicas y conocimientos previos.
- Convivir: cuando la tecnología se vuelve parte de nuestras vidas, se puede utilizar como un medio de comunicación y de expresión eficiente, positivo, respetuoso y diverso.

En otras palabras, tenemos que desarrollar las competencias adecuadas para un uso y manejo técnico de las distintas herramientas tecnológicas. No obstante, esto no es lo único importante, debemos promover habilidades de pensamiento que obliguen a los jóvenes a utilizar de forma consciente, crítica y responsable, para que este uso sea adecuado para el usuario.

## 7. Conclusiones

La tecnología acorta distancias y nos permite expresarnos de modos diversos y creativos. Los jóvenes han optado por el uso de las redes sociales para construir una identidad digital que les permita desenvolverse e integrarse a un grupo a través de estas plataformas. Es innegable entonces que, dicho uso de la tecnología conlleva ciertos riesgos gracias a los diversos factores que confluyen en esto: una etapa de vida vulnerable en los jóvenes, la libertad de mostrar una vida ficticia y falsa, unos referentes socioeducativos que pueden ser líderes de opinión y valores humanos que no sean adecuados, la instauración de relaciones parasociales que interfieran con el desarrollo psicosocial de ellos, y la configuración de su identidad adaptada a la de otros. Es por tanto innegable, que la educación cumple un rol fundamental en la formación personal de los jóvenes, y en la prevención de comportamientos de riesgo, que no solo se asocian a usos excesivos o abusivos, sino a la propia configuración identitaria de las personas con importantes efectos de socialización. El desarrollo de habilidades de protección online, así como de seguridad en el desarrollo de la identidad digital, unidas al pensamiento crítico que les permita identificar aquellas experiencias positivas con respecto a las negativas, será fundamental en las nuevas generaciones, donde la conectividad digital constituye gran parte de su conectividad socioemocional. La comprensión de que no todo lo que vemos es real y que podemos identificarnos pero que las experiencias propias y quiénes somos, superan la ficción, es parte importante para poder convivir saludablemente y desarrollarnos plenamente a través de la mediación de las tecnologías, tanto las presentes como las futuras.

## Referencias

- Arab, L.E., & Díaz, G.A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- Boerman, S. (2020). The effects of the standardized instagram disclosure for micro- and meso-influencers. *Computers in Human Behavior*, 103, 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.015>
- Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: Definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07. <https://bit.ly/2LmXORe>
- Caerols-Mateo, R., Frade, A.T., & Soto, A.C. (2013). Instagram, la imagen como soporte de discurso comunicativo participado. *Vivat Academia*, 0(124), 68-78. <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.68-78>



- Caro-Castaño, L. (2015). Relaciones e interacciones parasociales en redes sociales digitales. Una revisión conceptual. *Icono14*, 13, 23. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.853>
- Castells, P., & De-Bofarull, I. (2002). *Enganchados a las pantallas – Televisión, videojuegos, Internet y móviles. Guía para padres, educadores y usuarios*. Planeta.
- Cohen, J. (1999). Favorite characters of teenage viewers of Israeli serials. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(3), 327-345. <https://doi.org/10.1080/08838159909364495>
- Díaz, E., Mayoral, A., & Moya, V. (2015). *Hasta el infinito y más allá. Llega a donde quieras llegar. Manual de Comunicación para centros educativos*. Escuelas Católicas.
- Echeburúa, E., & Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96. <https://doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Ferrara, E., Interdonato, R., & Tagarelli, A. (2014). Online popularity and topical interests through the lens of instagram. In *Proceedings of the 25th ACM Conference on Hypertext and Social Media - HT '14* (pp. 24-34). <https://doi.org/10.1145/2631775.2631808>
- Freberg, K., Graham, K., McGaughy, K., & Freberg, L. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public Relations Review*, 37(1), 90-92. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2010.11.001>
- Frederick, E.L., Lim, C.H., Clavio, G., & Walsh, P. (2012). Why we follow: An examination of parasocial Interaction and fan motivations for following athlete archetypes on Twitter. *International Journal of Sport Communication*, 5(4), 481-502. <https://doi.org/10.1123/ijsc.5.4.481>
- García, M.C., del-Hoyo, M., & Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 43, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- Giles, D.C. (2002). Parasocial Interaction: A Review of the Literature and a Model for Future Research. *Media Psychology*, 4(3), 279-305. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403\\_04](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403_04)
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. [Estudigramers: Influencers del aprendizaje]. *Comunicar*, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Juliá, A. et al. (2014). *Tecnología y pedagogía en las aulas. Perspectivas 2014*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Luthar, B., & Pušnik, M. (2020). Intimate media and technological nature of sociality. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177%2F1461444820912387>
- Morales, S. (2014). Repensar la identificación con personajes mediáticos de ficción. *Poliantea*, 9, 109. <https://doi.org/10.15765/plnt.v9i17.467>
- OMS. Desarrollo en la adolescencia. (s.f.). *WHO?* <https://bit.ly/3e7O9uI>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Protzko, J. (2020). Kids these days! Increasing delay of gratification ability over the past 50 years in children. *Intelligence*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101451>
- Ruiz-Corbella, M., & Oliva, A.D.J. (2013). Social networks, identity and adolescent: New educational challenges for the family. *Estudios sobre Educación*, 25, 95-113. <https://bit.ly/2WQTPBF>
- Twenge, J.M., Spitzberg, B.H., & Campbell, W.K. (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913. <https://doi.org/10.1177/0265407519836170>
- Uzunoğlu, E., & Misci Kip, S. (2014). Brand communication through digital influencers: Leveraging blogger engagement. *International Journal of Information Management*, 34(5), 592-602. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2014.04.007>
- Vanden Abeele, M., De Wolf, R. & Ling, R. (2018). Mobile media and social space: How anytime, anyplace connectivity structures everyday life. *Media and Communication* 6(2), 5-14. <https://doi.org/10.17645/mac.v6i2.1399>
- Verduyn, P., Gugushvili, N., Massar, K., Täht, K., & Kross, E. (2020). Social comparison on social networking sites. *Current Opinion in Psychology*, 36, 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.002>
- Watanabe, L.K. (2019). *Alone with My Phone: Exploring Links Between Solitude, Technology Use, and Socio-Emotional Functioning in Adolescents*. [Doctoral dissertation, Carleton University]. <https://doi.org/10.22215/etd/2019-13760>
- Zappavigna, M. (2016). Social media photography: Construing subjectivity in Instagram images. *Visual Communication*, 15(3), 271-292. <https://doi.org/10.1177/1470357216643220>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Cine y youtubers: Nuevas audiencias, nuevas experiencias

**Dra. Inmaculada Berlanga-Fernández**  
Universidad Internacional de la Rioja (España)  
inmaculada.berlanga@unir.net

**Dra. Laura Fernández-Ramírez**  
Universidad Internacional de la Rioja (España)  
laura.fernandezramirez@unir.net

#### Resumen

Los nuevos medios digitales han logrado, junto a la democratización del consumo audiovisual, la democratización de la producción cinematográfica. En consecuencia, surgen pequeñas ficciones generadas en Internet que se van presentando en festivales cinematográficos, cuentan con muchos seguidores y, por ello, con una enorme visibilidad. Se puede afirmar que la modernidad líquida predicada por el sociólogo Bauman ha alcanzado al medio cinematográfico. Nos proponemos estudiar la convergencia de las nuevas formas de producir contenidos (youtubers) con la industria cinematográfica, y analizar este fenómeno emergente en su contexto, como espejo de una sociedad posmoderna. Los youtubers famosos llaman la atención de los productores, y a la vez, se implican en la producción cinematográfica y dejan ver una revolución de los parámetros tradicionales del cine: lo trasladan hacia un nuevo terreno, con espectadores hiperactivos que demandan relatos transmedia y experiencias inmersivas. Con esta comunicación se pretende hacer una aproximación científico-humanista de corte reflexivo al tema de estudio. Se empleará una metodología cualitativa, de carácter exploratoria descriptiva para abordar los nuevos formatos de creación de contenido audiovisual; examinar la convergencia entre cine y YouTube, y localizar las incursiones de youtubers del ámbito hispano en la industria cinematográfica. Esta exploración nos dibujará el marco para comprender un fenómeno no desdeñable y cuyos métodos y narrativas evidencian una futura relevancia en la producción de ficciones.

#### Palabras clave

YouTube, youtubers, cine, posmodernidad, contenidos digitales, nuevas audiencias.

---

## 1. Introducción

Uno de los logros del fenómeno YouTube ha sido conseguir que usuarios de a pie se conviertan en estrellas, con más seguidores y audiencia que muchas personas consideradas eminencias en sus campos de acción. Conocemos influencers que destacan como expertos en moda, viajes, música, videojuegos, manualidades, cocina, incluso que se atreven a dar consejos relacionados con la salud y los medicamentos. Esto no deja de sorprender a gran parte del público y a los medios de comunicación más tradicionales (Deller et al., 2019) a los que les resulta difícil comprender el secreto de este atractivo y se preguntan por quién puede estar detrás de estas nuevas estrellas de la red (Stokel-Walker, 2019).

Un campo que se ha visto permeado por la plataforma YouTube es el cine. Y es que, en nuestra actual cultura de la convergencia mediática y la participación, los llamados prosumer, con el dominio de lo digital y de las redes sociales, crean nuevos relatos, algunos de ellos con más espectadores que las películas clásicas que triunfaron en el siglo XX. Concretamente los youtubers se han implicado ya en la producción cinematográfica y dejan ver una revolución de los parámetros tradicionales del cine: lo trasladan hacia un nuevo terreno, con espectadores hiperactivos que demandan relatos transmedia y experiencias inmersivas.

Nuestra investigación sostiene que la liquidez con que el sociólogo Zygmunt Bauman (2002) caracterizaba a la modernidad, también es aplicable al cine. Ficciones generadas por Internet se presentan en festivales cinematográficos y plataformas, cuentan con muchos seguidores y, por ello, con una enorme visibilidad. El fenómeno no es desdeñable y evidencia una futura relevancia en la industria cinematográfica.

En este trabajo nos proponemos estudiar la convergencia entre cine y YouTube. Para ello formulamos los siguientes objetivos: a) describir los nuevos formatos de creación de contenido audiovisual, y b) localizar las incursiones de youtubers en la industria cinematográfica en una doble vertiente: en lo que se refiere a su participación como actores, y en la creación de producciones propias -películas o series- que consiguen posicionarse en el mundo del cine.

## 2. Metodología

Para la consecución de los objetivos se emplea una metodología cualitativa, de carácter exploratoria descriptiva. El método cualitativo tiene la virtualidad de describir y conseguir la comprensión y entendimiento en profundidad de un fenómeno contextualizado; en este caso, la incursión de los youtubers en la creación cinematográfica. Se ha efectuado, en primer lugar, una búsqueda documental que construya el recorrido que el lenguaje audiovisual ha realizado hacia lo digital y que ha desembocado en el surgimiento de novedosos formatos. A continuación, un análisis de los canales de los youtubers más influyentes en Iberoamérica, a través de la herramienta Social Blade. Se ha realizado una metabúsqueda a través del canal YouTube combinando estos nombres junto a los términos Hollywood, cameo, actor, protagonista, doblaje, festival de cine. Los resultados de la transcripción de los videos resultantes se han contrastado con las noticias en prensa sobre esas «estrellas» y con Internet Movie Database (IMDb), base de datos que almacena información relacionada con películas y series, directores y productores, actores y actores de doblaje. Todos estos datos se han tratado con el programa Atlas.ti para análisis cualitativo.

## 3. Resultados

### 3.1. Evolución del cine hacia lo digital. Nuevos formatos

El lenguaje audiovisual está experimentando una continua y auténtica revolución gracias al efecto que la tecnología de la comunicación tiene en los diversos aspectos que intervienen en la realización de películas

(Gupta & Samantaray, 2020) y que otorga al espectador libertad para elegir qué quiere ver, en qué momento y para intervenir en aquello que ve y experimenta. El cine evoluciona en un doble sentido: incorporando recursos estéticos, narrativos y tecnológicos de los medios digitales e interactivos y prestando al entretenimiento sus procedimientos de representación visual y narrativa. Lipovetsky y Serroy (2009) denominan este proceso de hibridación con la metáfora de «a pantalla total». El cine se aleja de su estatus tradicional, vive momentos de invención y creación, (...) y se acerca al cómic, a las series de televisión, a los videojuegos, al teatro, al circo, a los espectáculos musicales (Gómez, 2017). Así, desde que en 1982 Disney creó Tron, la primera película digital, han surgido otras herramientas de creación, difusión y explotación que han generado nuevos formatos cinematográficos y audiovisuales (Quiles, 2018). Destacamos los principales:

**"Un campo que se ha visto permeado por la plataforma YouTube es el cine. Y es que, en nuestra actual cultura de la convergencia mediática y la participación, los llamados prosumer, con el dominio de lo digital y de las redes sociales, crean nuevos relatos, algunos de ellos con más espectadores que las películas clásicas".**

- Televisión social, o conjunto de tecnologías, servicios y prácticas que hacen evolucionar el tradicional consumo de televisión a través de la interacción del espectador con el producto televisivo, directamente en la pantalla o mediante dispositivos auxiliares (Gallego, 2013). Esta interacción permite al usuario conocer otras opiniones, enriquecer la experiencia e incluso sentir cierta posición de control del medio. Cadenas y marcas aprovechan este formato para aumentar el engagement (Fossen & Schweidel, 2019), y también las principales redes sociales que implementan nuevos contenidos propios. Es el caso de Facebook Watch o Instagram TV.
- Películas participativas, cuyos contenidos responden a una construcción colectiva del relato audiovisual, en continuación de la tendencia surgida en los años 70 «con voluntad explícita de acercar el audiovisual a la ciudadanía y de empoderar a sus protagonistas» (Sucari, 2020: 299). Este formato se plasmó en *Life in a day* (2011), película producto de 4.500 horas de grabaciones llegadas desde 192 países del mundo, como ejemplo de una experiencia de colaboración y creación colectiva y donde el director -Ridley Scott- se limitó a dar la forma definitiva al montaje final de las imágenes seleccionadas con el fin de ilustrar las vivencias de todo un planeta en un día normal de vida (Marroco, 2012). Fue replicado por Japón, Reino Unido, Italia, y también España en 2015 con el proyecto *Spain in a Day*, producido por RTVE y Mediapro y dirigido por Isabel Coixet.
- Hibridación de cine y videojuegos. Las condiciones comerciales y los desarrollos tecnológicos han facilitado la convergencia de las industrias del cine y los videojuegos (Brookey, 2010). Los efectos digitales del cine se extienden a numerosos largometrajes, y a su vez las películas interactivas recrean videojuegos con técnicas propias del séptimo arte. En países como Estados Unidos es práctica habitual que las grandes superproducciones cinematográficas, especialmente en películas de acción y de animación, tengan una versión en videojuego. Las nuevas audiencias son prosumidoras y, como afirma Zagalo «los videojuegos se valen de la fuerza y la intensidad de los mecanismos de narración y logran [...] que el receptor deja de ser un mero receptor para convertirse en participante» (2010: 67).
- Live Cinema, es un término que amalgama diversas experiencias que incorporan un elemento vivo en la exhibición de una película. Las proyecciones de cine en vivo no es un fenómeno nuevo, pero sí se percibe el renacimiento contemporáneo del cine experimental donde lo vivo trasciende lo mediado y se escapa de los límites del auditorio. Aumenta, pues, la exhibición de películas que contienen la actuación sincrónica en vivo, con momentos interactivos simultáneos que incluyen cantar, bailar, incluso comer y beber alimentos numerados que se reparten en bandejas a los asistentes y que coinciden con los que tomarán los personajes en la pantalla. Otras variantes son las proyecciones en lugares

---

singulares, el recurso a la tecnología para conseguir una sensación sonora evolutiva, o las imágenes construidas con láser que potencian su fluidez y reflejan los colores de una forma más nítida. Describen algunos de los fenómenos emergentes del cine como forma artística híbrida con estructura narrativa digital, que se redefine en cada performance, representado un objeto multimedia efímero (Atkinson & Kennedy, 2017).

- Slow cinema. Como concreción de la filosofía slow -que defiende la posibilidad de llevar una vida más lenta y desacelerada ejerciendo un autocontrol sobre la tiranía que el tiempo ejerce en nuestras vidas y realizar una gestión adecuada del ocio- el cine slow se aventura en nuevos espacios y en nuevas pantallas donde se evitan las articulaciones temporales convencionales del cine narrativo en favor de las temporalidades indeterminadas. Los silencios, la contemplación y los metrajes de larga duración van ganando nuevos espacios en el cine en una época como la presente, caracterizada por la velocidad (de Luca, 2016).
- En el polo contrario está el Short Entretenimiento (Miller, 2004), término perfectamente aplicable al entretenimiento que se encuentra en las historias de algunas redes sociales, que oscilan entre los 6 y 60 segundos. Sirvan de ejemplo: Summer break, un espacio de telerrealidad diseñado en 2013 para Twitter, Tumblr, Snapchat, Periscope, YouTube e Instagram, que muestra la vida real de once adolescentes de Los Ángeles, y que cuenta con varias temporadas de audiencias millonarias; la serie de animación White Ninja, estrenada en 2015 por la red Vine, cuyos capítulos no podían sobrepasar los 6,4 segundos que entonces permitía la plataforma; y las cada vez más numerosas ficciones del canal de Instagram, como es el caso de Take care of me (2014), ficción de terror con capítulos de 15 segundos, tiempo máximo permitido en ese momento por red social para publicar vídeos; o Shield 5 (2016) de 28 capítulos. En la actualidad se emite Chicos (2019), serie que cuenta las experiencias amorosas de tres adolescentes que comparten piso en Madrid, con capítulos de un minuto (tiempo que actualmente permite la red), con más de 70.000 visualizaciones en su estreno. La actual facilidad para producir y el alcance de Instagram presagian el futuro de las series en esta red social.

## 3.2. Incursiones de youtubers en la industria cinematográfica

### 3.2.1. Presencia de youtubers en películas de ficción: protagonistas, cameos o doblajes

Los youtubers cada vez son más visibles. La fama que algunos de ellos han alcanzado ha movido a directores y productores a solicitar su presencia en sus películas, bien como protagonistas, bien realizando un cameo o prestando su voz para un doblaje. En el ámbito iberoamericano contamos con destacados ejemplos.

Nicolás Amelio-Ortiz, creador de ZEPfilms, el canal de YouTube sobre cine y entretenimiento más visto en Argentina y uno de los más populares en Latinoamérica participó en Todos quieren a Clara (2011), corto de Ignacio Cerói. Un año más tarde ya dirigió y guionizó la película El bosque de los sometidos (2012).

Rubén Doblas Gundersen, ElRubius, youtuber con nacionalidad española y noruega, actualmente es el youtuber más seguido de España, el tercero en lengua española y el 23º canal con más suscripciones de YouTube a nivel global. En 2014 realizó un cameo en la película de Santiago Segura, Torrente5 (2014) (junto a Wismichu y Willyrex), y en Padre no hay más que uno (2019), del mismo director. En el 2020 participa en la conocida saga Men in Black Internacional, junto a reputados actores.

José Alberto Romero La Rosa, conocido por su apodo Mox, es un youtuber peruano Whatdafaqshow. Junto a otros dos youtubers del país debutó en el mundo del cine gracias a Calichín (2016), película dirigida por el exitoso cineasta Ricardo Maldonado, en el papel de Julián, un futbolista.

Gabriel Montiel, youtuber mexicano conocido como Werevertumorro y uno de los más consolidados de su país hasta que en 2018, fecha en la que abandonó su canal, realizó el doblaje para el villano de las Tor-

tugas Ninja2 (2016). Germán Garmendia, youtuber chileno (también cantautor y comediante) creador de los canales JuegaGerman y HolaSoyGerman, actualmente el noveno youtuber con más suscriptores del mundo y el primero de habla hispana, puso voz al personaje Julián en Ice Age.

Choque de Mundos (2016) en el doblaje español para Hispanoamérica.

Luisito Comunica, seudónimo del youtuber mexicano Luis Arturo Villar Sudek, el segundo canal con más suscriptores de México prestará su voz al personaje de Sonic (2020) el erizo azul de las consolas de videojuegos de la década de los 90.

Kéfera (5inc0 Minutos) también conocida como Kéfera Buchmann, fenómeno de masas en Brasil, especialmente para el público femenino, realizó el doblaje brasileño de GoGo Tomago en BigHero6 (2014), y actuó como actriz en otras producciones: É Fada! (2016), Gosto se Discute (2017) o De Novo, Não! (2018).

**Tabla 1. Ejemplos de cameos y protagonismo de youtubers en diversas ficciones**

Youtubers	Canales	Ficciones en las que participan
ZEPfilms (Argentina)	<a href="https://www.youtube.com/user/ZepMovies/about">https://www.youtube.com/user/ZepMovies/about</a>	Todos quieren a clara (2011)
EIRubius (España)	<a href="https://www.youtube.com/user/elrubiusOMG">https://www.youtube.com/user/elrubiusOMG</a>	Torrente5 (2014), Padre no hay más que uno (2019), Men in Black: International (2020)
Mox (Perú)	<a href="https://www.youtube.com/user/WHATDAFAQSHOW">https://www.youtube.com/user/WHATDAFAQSHOW</a>	Calichin (2016)
Werevertumorro (México)	<a href="https://www.youtube.com/werevertumorro">https://www.youtube.com/werevertumorro</a>	Tortugas Ninja2 (2016)
JuegaGerman (Chile)	<a href="https://www.youtube.com/channel/UCYiGq8XF7YQD00x7wAd62Zg">https://www.youtube.com/channel/UCYiGq8XF7YQD00x7wAd62Zg</a>	En Ice Age5 (2016)
Kéfera (Brasil)	<a href="https://www.youtube.com/user/5inc0minutos">https://www.youtube.com/user/5inc0minutos</a>	Big Hero 6 (2014), É Fada! (2016), Gosto se Discute (2017), De Novo, Não! (2018)
Luisito Comunica (México)	<a href="https://www.youtube.com/channel/UCeCJDeK0MnNapZbpaOzxrUPA">https://www.youtube.com/channel/UCeCJDeK0MnNapZbpaOzxrUPA</a>	El Greñas (2018) Sonic: la película (2020)

### 3.2.2. Realización de películas y series por youtubers

En los últimos años hemos visto cómo la plataforma YouTube se abre a la industria cinematográfica facilitando el consumo de ficciones, no solo porque existan canales dedicados a reproducir películas o por su tienda de video a demanda. Conocedores de que pueden mover a millones de seguidores, algunos creadores de contenidos, amantes del séptimo arte, se han lanzado a crear su propia película. Como afirma Adrián López «Al centralizar la producción en la imagen personal, esta se convierte en una marca registrada que comienza a ser cada vez más popular y viral al interior de la circulación de videos que trascienden la plataforma interactiva de YouTube» (López, 2016). Las críticas especializadas señalan la evidencia de unas producciones con escaso presupuesto y realizada por nóveles. Con todo, también es cierto que logran una gran calidad tanto artística como técnica, y que se diferencian de las producciones de meros aficionados que suben sus obras simplemente por diversión. Esta corriente corresponde a la evolución en la estética y en los contenidos que los medios de comunicación experimentan en los últimos años con el objeto de satisfacer los deseos de una nueva generación de espectadores formada en experiencias hipertextuales como única manera de llegar a esas audiencias más jóvenes (Scolari & Fraticelli, 2019). Algunos ejemplos:

- Natalie Net (2015), primera película sobre videobloggers, hecha por videobloggers. El director y guionista fue Chico Morera, youtuber especializado en cine y en críticas. Este mismo youtuber dirige el thriller Blood Room (2016).
- Hermandad (2016), cortometraje de terror y comedia dirigida por Pablo Agustín, Creador de contenido, comediante y cantante, uno de los influencers y youtubers mas populares de Argentina. Forma parte de junto a la humorista Bárbara Martínez de Bajo Ningun Termino. Es la primera vez en la Argentina se proyecta un cortometraje escrito, dirigido, producido y protagonizado por youtubers, en los espacios del Instituto Nacional de cine y artes audiovisuales.

**Tabla 2. Youtubers creadores de ficciones**

Youtubers	Ficciones	Estreno
Chico Morera (España)	Natalie_net (2015)	Festival Nocturna Film Festival de Madrid
Pablo Agustín (Argentina)	Hermandad (2016)	Sala espacio INCAA de Buenos Aires
EIRubius (España)	Virtual Hero (2018)	Movistar +
Ismael Prego (España)	Bocadillo (2018)	Festival de Sitges de Barcelona
EIRubius (España)	Virtual Hero (2018)	Festival de cine fantástico de Barcelona
Enchufe TV (Ecuador)	Dedicada a mi ex (2019)	Salas de cine de Ecuador

- Jagger Royale (2017), un largometraje producido por el youtuber



---

Míster Jagger. Con una temática absurda, surrealista y con tintes gore, todos los personajes creados por el youtuber en su canal se enfrentan en una batalla. La película se estrenó en los cines Yelmo.

- Virtual Hero (2018), una serie de animación producida por Rubén Doblás (elrubiusOMG) estrenada por Movistar + ese mismo año, adaptación de un comic de 2015. En este momento cuenta con 2 temporadas. Se presentó al festival de cine fantástico de Barcelona.
- Bocadillo (2018), producción de Ismael Prego, Wismichu, presentada como película en el festival de Sitges en Barcelona pero que en la realidad es una única escena que se repite en bucle durante 75 minutos. Como recoge la crítica (Vallés, 2018) «Bocadillo es una troleada estudiada. No es una película, es un espectáculo a más puro estilo de El show de Truman. Quizás para recordarnos con una bofetada en toda la cara el borreguismo en el que vivimos». Y es que tras su proyección se descubrió como una maniobra de marketing para crear un documental titulado Vosotros sois mi película de estreno en marzo 2019. disponible en el canal de YouTube del propio Wismichu, donde acumuló más de millón y medio de reproducciones en apenas 24 horas.
- Dedicada a mi ex (2019), película ecuatoriana, primera ficción de los integrantes de Enchufe TV canal de YouTube creado por un grupo de amigos entre estudiantes ecuatorianos recién graduados de la carrera de cine y actores. Distribuida por Sony Pictures, ha sido el filme con mayor asistencia en salas de cine de Ecuador de los últimos 10 años en su primer fin de semana. En la película aparecen otros youtubers, como Werevertumorro, Luisito Comunica, Yoseline Hoffman, Kika Nieto y Fernanfloo.

Estos ejemplos muestran cómo cada vez hay más festivales de cine que incluyen en sus programaciones trabajos de generadores de contenidos audiovisuales en Internet, incluso filmados con teléfonos inteligentes. Son nuevas maneras de contar que han sido validadas por cineastas consagrados. Las palabras del famoso director de cine Pedro Almodóvar es un botón de muestra de nuestra hipótesis y evidencia la futura relevancia de los youtubers en la industria cinematográfica. En una entrevista concedida en 2017 a un diario español, el director manchego responde a la pregunta de cómo comenzaría su carrera si empezara a hacer cine hoy día, como veinteañero, con la siguiente afirmación:

Si tuviera ahora veintitantos años y empezara a trabajar, a pesar de todo esto que estamos hablando de la corrección política, sería un youtuber. Y sería muy activo y hablaría y escribiría guiones y los pondría en la Red. Estábamos hablando de la parte mala de la Red, pero hay algo maravilloso, casi un milagro democrático. Yo hago un cortito de cinco minutos, lo pongo, y si interesa hay millones de personas que pueden verlo. Estaría trabajando por ese camino (Lijtmaer, 2017).

## 4. Conclusiones

Hemos analizado la emergente convergencia entre cine y YouTube, y su contexto como espejo de una sociedad híbrida y posmoderna. Podemos concluir con las siguientes afirmaciones:

La llamada audiencia líquida ha experimentado un cambio de hábitos de consumo de medios más marcado entre los jóvenes, que piden contenidos más personalizados a sus gustos. Entre estos formatos los preferidos son el cine y las series. Con Internet se ha abierto un nuevo espacio de producción, circulación y recepción de discursos sociales. En este contexto, la lógica comercial vigente plantea un cambio rotundo en las nuevas modalidades de producción cultural de cara a las nuevas generaciones. Productores de contenidos y usuarios receptores comparten códigos en la gestión, el tratamiento y el consumo de los contenidos. Es el caso de YouTube, canal sin horarios ni limitaciones de visionado de los contenidos, que ofrece a sus usuarios una forma de consumo ampliamente personalizable y habitualmente gratuita.

El cine ha sufrido una enorme evolución en su estética y narrativa gracias a los medios digitales e interactivos y a su vez traslada al entretenimiento sus procedimientos de representación visual y narrativa. Se puede afirmar que el medio cinematográfico se aparta de sus postulados tradicionales, se reinventa y se recrea. Los

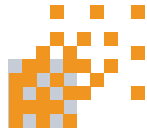


youtubers aparecen como cineastas en potencia. Pertenecen a la generación millenials, como sus públicos y conectan con sus gustos sobre narrativas, contenidos y formatos.

Tras examinar la convergencia entre cine y YouTube y localizar las incursiones cada vez más frecuentes y sofisticadas de youtubers en la industria cinematográfica se dibujan nuevos rasgos, métodos y formas de contar en la producción de ficciones que apuntan a un futuro diferente y nuevo para el cine. Queda pendiente para futuras investigaciones el análisis pormenorizado de los guiones y el análisis fílmico de estas nuevas ficciones. Con todo, por sus propias características de forma y fondo, estas producciones aun no pueden equipararse a lo que se conoce como el Séptimo Arte.

## Referencias

- Atkinson, S., & Kennedy, H. (2017). *Live cinema. Cultures, economies, aesthetics*. Bloomsbury.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Brookey, R.A. (2010). *Hollywood gamers: Digital convergence in the film and video game industries*. University Press.
- De Luca, T. (2016). Slow Time, Visible Cinema: Duration, Experience, and Spectatorship. *Cinema Journal* 56(1), 23-42. <http://doi.org/10.1353/cj.2016.0052>.
- Deller, R.A., Murphy, K. (2019). 'Zoella hasn't really written a book, she's written a cheque': Mainstream media representations of YouTube celebrities. *European Journal of Cultural Studies*. <https://bit.ly/2UKRZCe>
- Fossen, B.L., & Schweidel, D.A. (2019). Social TV, advertising, and sales: Are social shows good for advertisers? *Marketing Science*, 38, 274-295. <https://bit.ly/3hzcNI>
- Gallego, F. (2013). Social TV Analytics: Nuevas métricas para una nueva forma de ver televisión. *Index.Comunicación*, 3, 13-39. <https://bit.ly/2YCeIlc>
- Gómez, H. (2017). El cine después del cine. Comunicación ampliada y entornos transmedia: videojuegos y cine. *Entretexos*, 25, 74-86. <https://doi.org/10.14201/fjc201817193213>
- Gupta S., & Samantaray, S. (2020). Tracing the evolution of information and communication technologies in cinema. In S. Satapathy, V. Bhateja, J. Mohanty, & S. Udgata (Eds), *Smart intelligent computing and applications. Smart innovation, systems and technologies* (pp. 175-183). Springer.
- Lijtmaer, L. (2017, March 1). Entrevista Almodóvar. *Eldiario*. <https://bit.ly/3hs0iNF>
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). *La pantalla global: Cultura mediática y cine en la era hipermedia*. Anagrama.
- López, A. (2016). Youtubers. Nueva lógica comercial y narrativa en la producción de contenidos para la web. Letra. Imagen. Sonido. *Ciudad Mediatizada*, 15, 225-241.
- Marrocco, M.C. (2012). El cine y la producción multiplataforma: Expresión y representación de su tiempo. *Toma Uno*, 1(1), 153-166. <https://bit.ly/2BfsFNG>
- Miller, C.H. (2004). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Taylor & Francis.
- Quiles, A. (2018). *Nuevos formatos de cine digital. Video interactivo, transmedia y realidad virtual*. Redbook Ediciones.
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. Fedupel.
- Scolari, C.A., & Fraticelli, D. (2019). The case of the top Spanish YouTubers: Emerging media subjects and discourse practices in the new media ecology. *Convergence*, 25(3), 496-515. <https://doi.org/10.1177/13548565177218072060001&idioma=es>
- Stokel-Walker, C. (2019). *YouTubers: How YouTube shook up TV and created a new generation of stars*. Canbury Press Ltd.
- Sucari, J. (2020). El documental participativo: visibilidad y experiencia. *AdComunica*, 19, 299-302. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2020.19.18>
- Vallés, R. (2018 octubre 13). El efecto Wismichu y su bocadillo de trol. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/2ADI7n1>
- Zagalo, N. (2010). Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. [Creative Game Literacy. A Study of Inter active Media Based on Film Literacy Experience]. *Comunicar*, 5, 61-68. <http://doi.org/10.3916. C35-2010-02-06>.





## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Generación YouTube: Estudio de los canales de los niños youtubers de la Comunidad Andina

**Mg. Ana-María Beltrán-Flandoli**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
ambeltran@utpl.edu.ec

**Mg. Claudia Rodríguez-Hidalgo**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
cvrodriguezx@utpl.edu.ec

**Dra. Diana Rivera-Rogel**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
derivera@utpl.edu.ec

### Resumen

YouTube se ha convertido en la plataforma de contenidos audiovisuales de mayor penetración del mundo, es por eso que personas de todas las edades han apostado por la generación de contenidos en este espacio, en busca de visibilidad, popularidad y quizás también monetización de sus contenidos. Los niños no están exentos de esta actividad. Alrededor del mundo cientos de niños han saltado a la fama a través de estos espacios generando nuevos públicos para los contenidos que forman parte de sus propuestas y millones de dólares en ingresos. El objetivo de esta investigación es estudiar los canales más influyentes de los niños youtubers de la Comunidad Andina. Para ello se aplicó una metodología mixta. En primer lugar, se levantó un ranking de los primeros youtubers infantiles de los cuatro países en estudio, a través de una ficha. Asimismo, se implementó un análisis de contenido del video con mayor número de visualizaciones de cada youtuber. El análisis contempló variables que permitieron conocer el tipo de contenido que publican, el discurso, y recursos que utilizan, lo que deja entrever su nivel de competencia mediática. Entre los resultados principales se evidencia que los contenidos en formato entretenimiento son los que predominan y en su mayoría desarrollan temas acordes a la edad de los youtubers. Del mismo modo, las funciones expresivas, descriptivas y autorreferenciales de sus discursos son las más comunes en los videos estudiados.

### Palabras clave

Youtubers, comunidad Andina, alfabetización digital, YouTube, niños, contenido audiovisual.

---

## 1. Introducción

La interconectividad de la sociedad actual (Flores et al., 2007), se presenta como uno de los preceptos más consistentes en su conformación. El uso omnipresente de dispositivos tecnológicos despliega una serie de comportamientos que traspasan el mero contexto informacional (Rainie & Wellman, 2012). Sus facultades también configuran desde actividades del contexto relacional humano: diversión, ocio, emocionalidad (García et al., 2018), hasta ambientes más formales como el laboral o el educativo (Dezuanni & Monroy, 2012).

En el centro de este cambio paradigmático, a la par como protagonistas y beneficiarios de este universo interconexo, están sus usuarios. Las caracterizaciones de estos últimos, realizadas desde el matiz evolutivo de su relación con el mundo digital, han marcado el entendimiento de su papel en la Sociedad Red (Castells, 2006) desde el centro de la revolución, al estilo de la mítica portada de la revista Time (<https://bit.ly/3jurA6w>) en diciembre de 2006.

Así, con el advenimiento y difusión de los computadores personales y sus funcionalidades; Toffler (1981), ya les definiría como «prosumers», acuñando este acrónimo para resaltar la dualidad consumo-producción de contenidos digitales, presente in extenso en las prácticas comunicativas actuales, transmutando casi 40 años después, en un nuevo giro semántico, a otro neologismo: los «producers» (Bird, 2011). Definición que tiene su epicentro en la expansión de la Internet en los años 90 del siglo anterior, la emergencia de los teléfonos móviles y las redes sociales en los años 2000 en adelante, y que remarca aún más, la implicancia transformativa de la tecnología digital.

Este «produsuario», presenta (cerrando más el círculo) las cualidades para usar, reciclar, renovar y aplicar gran cantidad de contenidos, desde un doble matiz: el relacional: su identificación individual y social; y, la presencia ubica de los componentes más técnicos de la Web 2.0+: «aplicaciones, dispositivos, redes, infraestructuras que convergen y producen, representan nuevos retos tecnológicos, comunicativos y socioculturales para hacer frente a esta distribución instantánea digitalizada» (León, 2018).

Desde esta aproximación, es claro que el desafío pragmático de los usos (ya perfilados en líneas anteriores) de este nuevo paradigma «tecnocomunicativo», no radica únicamente en una visión tecnocrática, si no en generar espacios de comprensión en entornos formativos, sobre la generación, organización, consumo y compartición de contenidos en tiempos de una vertiginosa emancipación comunicativa (Castells, 2011). La apropiación cultural de esta realidad está inexorablemente ligada a la construcción de competencias mediáticas para que este redefinido usuario, fragmentado desde una visión generacional de adopción tecnológica: Millenials (Howe & Strauss, 2000), Generación Z (Schroer, 2008) y Generación Google (Nicholas et al., 2010), por centrarnos en las de menos edad; tenga las habilidades para el uso de estos medios, con capacidad crítica, reflexiva y empoderada (Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018).

### 1.1. Desde la alfabetización mediática a las nuevas narrativas en YouTube

El abordaje de las competencias a desarrollar para la lectura de los medios con la presencia de nuevas formas narrativas (Aguaded et al., 2012), puede entenderse, aún a día de hoy, desde una postura transversal de uno de sus artífices, Len Masterman (1985), que sostiene que la llegada de los sonados «new media» no cambia las funciones de su alfabetización ni su importancia, si no que más bien, los principios de esta, se mantienen replicables, medibles y estandarizables en un perspectiva global en esencia, pues los medios masivos «son sistemas de signos simbólicos que deben codificarse y decodificarse» (Jolls & Wilson, 2014).

Sin embargo, es conveniente abordar, desde la latente reconfiguración del escenario mediático y las adaptaciones narrativas que los usuarios han hecho con él a cada vez más tempranas edades, y, con base en la con-

---

cepción fundamental de las dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012): Lenguaje, Tecnología, Estética, Producción y Difusión, Interacción, Ideología y Valores; las preguntas: ¿Qué hacen los niños y los jóvenes con los medios? ¿Cómo los involucran en sus rutinas? ¿Se están creando nuevos imaginarios y modos de praxis de esta cultura de producción amateur invisible? Esto desde una experiencia antes digital y ahora transmediática (Pérez-Rodríguez, 2004).

Desde un marco de alfabetización integral, que valide la influencia de los entornos no formales de expresión comunicativa en la era digital, se discuten nuevas habilidades inherentes a la producción-acción con y desde los medios emergentes en varias facetas, entre ellas: La experiencia de juego y resolución de problemas, la capacidad de adoptar identidades alternas o performance en un mundo virtual, la apropiación mediática a través de la ejecución de múltiples tareas, el trabajo en equipo a través del conectivismo digital (networking) y el pensamiento crítico ante una realidad hiper-representada y difusa (Jenkins et al., 2009; Buckingham, 2018; Scolari, 2018).

## 1.2. YouTube y niños youtubers

En la era digital las redes sociales y plataformas digitales forman parte de la vida cotidiana de las personas, y se han convertido en el punto de encuentro que facilita la comunicación entre individuos y acorta distancias en tiempo real. Investigadores como Cabero y Aguaded (2003) afirman que las tecnologías de la información y comunicación, en una sociedad marcada consecuentemente por ellas, están modificando nuestros estilos de vida, nuestras pautas de conducta, nuestros hábitos de ocio y de trabajo.

Las nuevas generaciones son quienes están fomentado la utilización de estas plataformas. La de mayor éxito, es sin duda, YouTube, que ha sido calificada como una de las plataformas más populares y con más aceptación alrededor del mundo, considerando que brinda la oportunidad al usuario de acceder y a la vez de producir diversos tipos de contenidos audiovisuales. Bañuelos (2009) se refiere a YouTube como la plataforma de la sociedad del espectáculo, donde «se imponen nuevas formas de recepción y producción de sentido en la noción, forma y contenido del espectáculo y otras características de la industria cultural». Lo señalado se percibe en la presencia de músicos, artistas, actores y otros personajes, que utilizan esta plataforma para exponer sus productos artísticos y llevarlos a viralizar con el apoyo de otras redes sociales. Hoy en día YouTube es la principal plataforma de visionado de video, tiene más de 2000 millones de usuarios, versiones locales en 91 países y se puede navegar en 80 idiomas (YouTube Press, 2020). En el mismo ámbito, Mejía (2019) señala que YouTube alcanzó, en enero de 2019, 1.900 millones de usuarios activos en un mes, traduciéndose también en un significativo número de videos para observar.

Una de las características que más llama la atención es la interacción que permite entre usuarios, así YouTube de a poco ha ido adquiriendo características de la televisión, en la actualidad dicha interacción es más efectiva, sobre todo al realizar videos en directo, puesto que los usuarios pueden comentar mientras el video se está reproduciendo.

En relación a las plataformas de descargas de videos, según Pérez-Torres et al. (2018) «YouTube es una de las más utilizadas, alrededor del 55% de los jóvenes europeos la usan preferentemente». Y, por lo tanto, se convierte en una excelente alternativa de negocio. Hidalgo y Segarra (2017) mencionan que es la «red social generadora de capital económico» es decir, una plataforma donde determinados usuarios (youtubers) han creado un negocio digital en base a compartir y viralizar sus contenidos.

Los youtubers son percibidos por los niños y jóvenes como sus iguales, con características que llaman la atención, como son la creatividad, talento y sobre todo porque comparten videos cotidianos que les permite rápidamente identificarse con ellos, por ello llegan a ser admirados y gozan de gran popularidad. Por lo tanto, se puede definir a un youtuber como un líder de masas que a través de su contenido audiovisual influye sobre las actitudes y conductas de otras personas (Sáez & Gallardo, 2017). Los youtubers se dedican

a producir contenidos de diversa índole: moda, salud, belleza, tutoriales, reseñas, juegos, etc. Respecto a la audiencia juvenil, los gameplays son el tipo de contenido que más llama la atención a los niños, ya que muestra al usuario jugando a un videojuego y realizando comentarios sobre el transcurso de la partida, mientras que las niñas prefieren aquellos canales relacionados con belleza y moda (Linares et al., 2019). Por otro lado, los perfiles de los youtubers son diversos y se definen no solo en función de las características del contenido que producen y difunden, sino de su alcance y el tamaño de la comunidad que generan y sobre la cual tienen poder de influencia. Días (2017) distingue tres tipos de youtubers-influencers: celebrity influencer, social media influencer y microinfluencer.

- **Celebrity influencer:** abarca a los cantantes, actores, deportistas que gozan de popularidad fuera de redes sociales e incursionan en ellas para incrementar su poder de influencia al tiempo de generar una cercanía con sus seguidores.
- **Social media influencers:** abarcan a las personas que adquirieron fama por sus actividades en redes sociales, como generadores de contenidos ya sea como críticos sobre algún tema, narradores de experiencias con un producto o servicio, fanático de una serie o juego, elaboran tutoriales, hacen covers de canciones o muestran sus propias creaciones, etc.
- **Microinfluencer:** tienen grupos más reducidos de seguidores, pero un gran nivel de influencia, las marcas saben que los del primer tipo les permiten llegar a un mayor número de personas, pero los dos restantes son los que ejercen un mayor poder de influencia en la creación y modificación de opiniones y actitudes.

En este sentido, emergen interrogantes fundamentales: ¿se están educando los niños a través de los youtubers? ¿los youtubers están alfabetizados digitalmente y transmiten contenido adecuado? A simple vista se puede apreciar que estos canales no son educativos sino más bien tienden a ser nocivos si no existe una verdadera mediación de la familia y la escuela. Análisis concretos de los anuncios en los contenidos infantiles muestran que el 37,5% son inadecuados para los niños.

## 2. Metodología

El objetivo del artículo es conocer cuáles son los niños youtubers más influyentes de la Comunidad Andina y su nivel de competencia mediática. Para cumplir con este objetivo se aplicó una metodología de tipo mixta y se recurrió a un estudio de corte descriptivo.

Por lo tanto, para conocer los youtubers objeto de estudio, se levantó un ranking de los primeros youtubers de los cuatro países que forman parte de la Comunidad Andina: Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia, tomando como base la herramienta Social Blade. El levantamiento de información se realizó a través de una ficha que recogió información referente a: nombre del canal, fecha de creación, temática, número de suscriptores, número de visualizaciones, cantidad de videos publicados, actividad en el último video, frecuencia de publicación, género, edad, país y nombre del youtuber.

Es importante aclarar, que los elementos definitorios con los que se armó el ranking fueron: número de visualizaciones y suscriptores. La influencia en la plataforma de videos YouTube se determina a partir de la cantidad elevada de suscriptores y visualizaciones (Pérez et al., 2018). Por lo tanto, la muestra del estudio la conformaron los youtubers de la Tabla 1. Asimismo, para determinar las competencias mediáticas

de los youtubers, se realizó un análisis de contenido del video con mayor número de visualizaciones de cada uno de los youtubers objeto de estudio. Klaus Krippendorff (1997: 27) menciona que esta técnica «ha llegado a ser un méto-

**Tabla 1. Youtubers más populares de la CAN**

Nº	Nombre del canal	Suscriptores	Visualizaciones	País
1	William Vladimir Show Kids TV	6,59M	120,398	Perú
2	AshukitO	744K	149,055,597	Ecuador
3	Mastian J	450	14,445	Bolivia
4	Sophie Giraldo	3,36M	340,100,290	Colombia

do científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos».

Las variables de análisis fueron las siguientes: título del video, categoría, reproducciones, número de «Me gusta» y «No me gusta», comentarios, duración del video, fecha de publicación del video, aspectos técnicos, sonoros, descripción del video, estrategias discursivas y fuentes.

### 3. Resultados

Inicialmente, se muestra una comparativa general (Tabla 2) de los datos contextuales de los youtubers de los cuatro países objeto de estudio. En el canal del boliviano Mastian J, de 10 años, que es el menos popular de los cuatro en estudio por el número de suscriptores, se evidencia contenidos que evocan los valores y consejos sobre prácticas positivas en su vida cotidiana.

Este canal ha generado 24 videos en tres años de actividad, y no llega a los 500 suscriptores, lo cual po-

Nombre del canal	Fecha de creación	Temática de contenido	Suscriptores	Visualizaciones	Nro. de videos publicados	Actividad del canal (último video)	Frecuencia de publicación	Género	Edad	País	Nombre del youtuber
William Vladimir Show Kids TV	3/8/13	Entretenimiento	6,59M	120, 398	4	27/4/20	Quincenal	Hombre	2	Perú	William Vladimir
Ashukit O	20/12/16	Gente	744K	149, 055, 597	113	1/6/20	Quincenal	Hombre	8	Ecuador	Taiwan Tene
Mastian J	21/12/17	Mensajes positivos	450	14,445	24	28/03/20	indistinto	Hombre	10	Bolivia	Mateo Jaén
Sophie Giraldo	22/06/14	Estilo de vida	3,36M	340, 100, 290	283	10/06/20	semanal	Mujer	15	Colombia	Sophie Giraldo

dría ser un factor en contra al momento de conectar con su audiencia que, al no ser consciente de la periodicidad de publicación de contenidos, no puede estar expectante de ella.

A pesar de que en ciertos contextos la tendencia indica que, a mayor cantidad de videos subidos a la plataforma, mayor cantidad de suscriptores (Aznar et al., 2019), en estos casos no se refleja de modo determinante, ejemplo de ello es el canal peruano William Vladimir Show Kids TV, que cuenta con tan solo 2 videos, pero ha ganado más de 6 millones de suscriptores, superando al resto de canales que forman parte de este estudio.

Cabe señalar que este canal fue creado mucho antes de la existencia de su protagonista, quien apenas alcanza los dos años de edad, y es el más joven de los youtubers de este estudio, y solo en el transcurso del 2020 ha subido la totalidad de videos de su canal, todos ellos sobre juegos que practica el niño en compañía de sus padres.

Finalmente, en el canal ecuatoriano AshukitO, se observa que los contenidos también se centran en temas específicos, pero curiosamente, y a diferencia de los otros canales, estos no están orientados a niños, sino más bien a un público adulto.

#### 3.1. Tipología de youtubers

De acuerdo a la clasificación de Días (2017) detallada al inicio de la investigación, los youtubers más populares de la CAN encajan dentro de los perfiles de: Social Media Influencer y Microinfluencer.

En el primer tipo se encuentran el canal de Sophie Giraldo, quien adquirió reconocimiento por su presencia en YouTube desde 2014, cuando publicó un video sencillo de ella haciendo una manualidad, y seis años más tarde genera videos semanales en los que presenta tutoriales sobre cuidado de la piel, puesta a prueba de



marcas de diverso tipo, e incluso grabando videoclips, lo cual evidencia una evolución en sus contenidos, que van de la mano de la propia ma-

durez de la protagonista quien ha crecido en este entorno. Los otros tres canales en estudio se encuentran dentro del segundo grupo, los microinfluencers, ello obedece a lo específico de los contenidos, que además reflejan intereses propios de sus creadores (Tabla 3).

Nombre del canal	Perfil del canal	Discurso	Recursos Técnicos
William Vladimir Show Kids TV	Microinfluencer	Escrito, descriptivo	Música, hashtags y textos, voz en off.
Sophie Giraldo	Social Media Influencer	Oral, descriptivo	Música y textos, variedad de planos, cámara fija y en movimiento.
Mastian J	Microinfluencer	Oral, descriptivo	Música, textos, cámara fija especialmente.
AshukitO	Microinfluencer	Oral, descriptivo	Música, variedad de planos, cámara fija y en movimiento.

### 3.2. Manejo del discurso desde el enfoque de la competencia mediática

Una de las vías que permite a los creadores de contenidos en YouTube identificarse con sus audiencias e influir en sus comportamientos y opiniones, es su capacidad discursiva. De modo general, los youtubers de este estudio utilizan un discurso descriptivo que se centra en la explicación de lo que hacen o van a hacer, su entorno, situaciones, etc., con excepción del canal peruano William Vladimir Show Kids TV, que debido a su corta edad no desarrolla un lenguaje fluido, e incluso se evidencia montaje de sonidos de algunas palabras en procesos de postproducción. Como compensación de ello, la creación de videos recurre a infografías, hashtags y textos en general que van apareciendo a lo largo de su video más visto: William en el Garaje de Tayo, Juegos Divertidos con Lightning McQueen and Friends, en el que la principal actividad del protagonista es jugar.

En el canal boliviano Mastian Tv el lenguaje descriptivo se evidencia en la explicación de una situación particular que cuenta en su video más visto: Conoce la nueva línea de Mi Teleférico, que supera las 3 mil visualizaciones, en el video, Mateo Jaen cuenta su viaje en teleférico. Su discurso se limita a indicar dónde está, qué va a hacer y qué observa a su alrededor, utiliza textos como herramienta para dar a conocer información adicional de la actividad que realiza, por ejemplo: año de creación del teleférico, capacidad de transportación, etc., que se complementa con una única fuente con la que interactúa en el video de 13 minutos. En el estudio discursivo también se ha considerado el que se expresa de modo distinto a una exposición. El video más visto de la colombiana Sophie Giraldo: mi propia canción-challenge, es un videoclip donde ella presenta una canción supuestamente escrita por ella donde se dirige a sus críticos en redes sociales, utilizando la canción para responder a apodos, chismes y burlas.

En los tres casos descritos el lenguaje está dirigido a niños, en medio de situaciones que niños de similares características pueden sentirse identificados. No así en el canal ecuatoriano AshukitO, cuyo video más visto: Esposa vs Amante/Adonis chiquito, a pesar de estar clasificado como contenido para niños, utiliza un lenguaje no apropiado para menores, e incluye expresiones que hacen referencia al machismo, maltrato y violencia verbal, incluso se llega a retratar una posible relación entre el niño que protagoniza el video y una mujer adulta. A partir de esto se genera una dicotomía, ya que las audiencias se identifican con los youtubers en función de características que los muestran como sus iguales, pero al ser un contenido no relacionado a las vivencias de una población que bordea los 8 años de edad se puede considerar que: o bien está influyendo de forma no adecuada en las conductas de niños de esa edad, o su público de influencia es el adulto.

A pesar de ello YouTube lo mantiene dentro de la categoría de contenidos para niños, lo que no es consecuente con la característica de transferencia de la educación mediática, debido a que no genera contenidos

---

para sus pares, que es donde radica el éxito de los youtubers gracias a los niveles de identificación que logra con sus audiencias (Masterman, 1985; Jolls & Wilson, 2014). El video que tiene más de 12 millones de visualizaciones, tiene también más de 16 mil desaprobaciones (no me gusta) y los comentarios han sido desactivados, por lo que no es posible conocer las opiniones de quienes han registrado sus reacciones, a pesar de ello ha superado los 740 mil suscriptores en sus 4 años de existencia.

### 3.3. Elementos técnicos presentes en los videos

Los cuatro youtubers estudiados tienen notables diferencias de edad, lo cual permite comprender la diversidad de los contenidos, que son elaborados con distintos niveles de experiencia y sofisticación.

En ese sentido, se observa tanto grabaciones realizadas de manera rústica y poco profesional, como otras muy elaboradas, en las que se aprecia la presencia de equipos de producción. Es el caso de Sophie Giraldo, que en videos tras cámaras deja ver un estudio de grabación. En este, al igual que en todos los canales se evidencia la presencia de adultos, tanto en el guion, como en la producción de los contenidos, en el canal de AshukitO ello se hace aún más evidente debido al lenguaje propio de adultos y de las situaciones que narra. También es evidente en el canal de William Vladimir que debido a su corta edad no elabora su propio contenido. Igualmente, la información oficial del canal de Sophie Giraldo señala expresamente que el mismo es manejado por la madre de la protagonista. En los videos se observa una variedad de planos en la narración de cada historia, junto a otro elemento común como es la música de fondo.

## 4. Conclusiones

A pesar de las notables diferencias entre los cuatro canales en estudio, en cuanto a seguidores, tratamiento de los contenidos y visualizaciones es evidente que ejercen una influencia no solo sobre la población infantil sino también de diferentes edades, considerando que los protagonistas son menores de edad. No es menos cierto que la identificación de los cuatro canales representó una complicación, puesto que ninguno de ellos se encuentra entre los primeros de su país, los cuales están liderados especialmente por jóvenes y jóvenes adultos con contenidos relacionados a juegos, estilos de vida, medios de comunicación, aventuras y entretenimiento en general.

La diferencia de edad de los niños que protagonizan los canales marca también la diferencia de contenido, no se puede tipificar uno o dos estilos y temas específicos, no se descarta que en ello tengan amplia repercusión los adultos detrás de la creación de contenidos y que son los responsables del manejo de los canales. Los resultados obtenidos, permiten catalogar en dos perfiles a los youtubers niños de la CAN: Social Media Influencer y Microinfluencer, a pesar de la diversidad de contenidos que manejan, todos confluyen a la categoría de entretenimiento, dada la estructura narrativa de sus videos.

El análisis de las cuatro producciones muestra que, aunque en lo referente a los aspectos técnicos y características audiovisuales con las que fueron elaborados, indican cierto grado de dominio; su contenido parece no empatar con las características sociocognitivas de la audiencia para la que fueron elaborados. De acuerdo con las expresiones de Aguaded et al. (2012) y Buckingham (2015), con base en la época de explosión comunicativa en la que vivimos, estos se deben reforzar para lograr un efecto educativo y de empoderamiento. Debido a que este estudio se considera un primer acercamiento a los youtubers de la CAN, en futuras investigaciones, el planteamiento debe considerar un análisis integral de la competencia mediática.

## Referencias

Aguaded, I., Hernando, A., & Pérez Rodríguez, M. (2012). Pantallas en la sociedad audiovisual: Edu-comunicación y nuevas competencias. *Comunicação e Sociedade*, 21, 217-229. [https://doi.org/10.17231/comsoc.21\(2012\).710](https://doi.org/10.17231/comsoc.21(2012).710).

- Aznar, I., Trujillo, J., Romero, J., & Campos, M. (2019). Generación niños youtubers: Análisis de los canales YouTube de los nuevos fenómenos infantiles. *Pixel-Bit*, 56, 113-128. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.06>
- Bañuelos, J. (2009). YouTube como plataforma de la sociedad del espectáculo. *Razón y Palabra*, 66. <https://bit.ly/2AYg5mn>
- Bird, E. (2011). Are we all producers now? *Cultural Studies*, 25(4-5), 502-516. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- Buckingham, D. (2018). Power to the people? *Mediaimpulse-online*. <https://bit.ly/3do2L83>
- Cabero, J., & Aguaded, I. (2003). Tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar*, 21, 12-14. <https://bit.ly/2Z0U8v1>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2011). Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de Internet. *Anuari del Conflict Social*, 1. <https://doi.org/10.1344/test.acs.2011.1.6235>
- Dezuanni, M., & Monroy, A. (2012). «Prosumidores interculturales»: La creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar*, 38, 59-66. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-06>
- Días, L. (2017). *Sor Marca: Quiero trabajar con influencers*. Bresca.
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 54, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 59-66. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores-Pacheco, A., Galicia-Segura, G., & Sánchez-Vanderkast, E. (2007). Una aproximación a la sociedad de la información y del conocimiento. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 19-28. <https://bit.ly/2AXY0ox>
- García-Ruiz, R., Tirado, R., & Hernando-Gómez, Ángel. (2018). Redes sociales y estudiantes: Motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47, 291. [https://doi.org/10.17811/aula\\_abierta.47.3.2018.291-298](https://doi.org/10.17811/aula_abierta.47.3.2018.291-298)
- Hidalgo, T., & Segarra, J. (2017). El fenómeno YouTube y su expansión transmedia. Análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales. *Fonseca*, 15, 43-56. <http://bit.ly/2vCqBws>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next greatest generation*. VintageBooks.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A.J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The core concepts: Fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6, 68-79.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Linares, E., Aristegui, I., & Beloki, U. (2019). YouTube, una plataforma para la (in)formación, relación, comunicación, diversión, y gestión de identidades (de género) en la natividad digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 55-70. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2019.10.1.18>
- León, L. (2018). Niños YouTubers y el proceso de creación de videos: Evidencia de competencias transmedia en acción. *Comunicacion y Sociedad*, 33, 115-137. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7080>
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. MKPress.
- Mejía, J. (2019). *Estadísticas de redes sociales 2019: Usuarios de Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, LinkedIn, Whatsapp y otros*.
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., & Williams, P. (2010). Google Generation II: Web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 63, 28-45.
- Pérez-Rodríguez, M.A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: Enseñar y aprender con los medios*. Paidós.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Sáez, G., & Gallardo, J. (2017). La relación de los YouTubers con la publicidad y sus espectadores. El caso de YouTube España. *Telos*, 107, 47-57. <https://bit.ly/2Nkpl6W>
- Schroer, W. (2008). Defining, managing, and marketing to generations X, Y, and Z. *The Portal*, 10, 9. <https://bit.ly/2V9tkr8>
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universidad Pompeu Fabra.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Edivisión.
- YouTube Press (Ed.) (2020). *About*. <https://bit.ly/2BuozS6>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### La extimidad en YouTube: Revisión sistemática del término

Mg. Carmen Baldallo-González  
Universidad de Huelva (España)  
carmen.baldallo@dedu.uhu.es

Dra. M. Carmen Caldeiro-Pedreira  
Universidad de Santiago de Compostela (España)  
mcarmen.caldeiro@usc.es

Dr. Ignacio Agueda  
Universidad de Huelva (España)  
aguaded@uhu.es

### Resumen

En un contexto de comunicación digital en el que compartir las vivencias a través de las redes sociales, forma parte de la rutina de las personas, se hace cada vez más necesario el determinar qué tipos de contenidos son los que se presentan y hasta qué punto éstos exponen la intimidad de los usuarios en la red. En este sentido, consideramos inexcusable delimitar el concepto de extimidad acuñado por el psicoanalista Jacques Lacan, en relación con las redes sociales, más en concreto a la que nos ocupa en este estudio: YouTube. La presente investigación trata de recopilar, mediante una revisión sistemática del término extimidad, la producción científica existente sobre el mismo en los últimos cinco años. Asimismo, se pretende comprobar si existen estudios precedentes que relacionen el término con la red social YouTube. Para ello se realizó la búsqueda en las principales bases de datos bibliográficas internacionales: Web of Science y Scopus. Pese a que los resultados muestran cómo el término sigue estando principalmente asentado en el campo de la psicología y el psicoanálisis, sugieren una tendencia a la interrelación del mismo con los fenómenos sociales que se dan en la comunicación digital de las redes sociales. Sin embargo, no se han encontrado estudios que aborden el concepto y lo relacionen de forma directa con la plataforma audiovisual YouTube.

### Palabras clave

Revisión sistemática, extimidad, redes sociales, YouTube, Web of Science, Scopus.

---

## 1. Introducción

Estamos inmersos en un ecosistema mediático en el que, a través de nuevas vías de participación (García-Roca, 2016), están surgiendo nuevas modalidades de interacción social. Este es el caso del nacimiento de las primeras redes sociales, y también de su constante reinención, según el uso y la participación que los usuarios hacen de ellas. Las redes sociales se definen como «plataformas digitales de comunicación global» (Real Academia Española, 2019) cuya finalidad principal es la de poner en contacto a las personas. Tanto Internet como las redes sociales ponen de manifiesto una paradoja, por una parte, pueden ser esenciales en el proceso de mantener en contacto a las personas, mientras que, por otra parte, un uso desmesurado de estas puede conducir al aislamiento de los usuarios (Santamaría & Meana, 2017). Es evidente que el uso de estas redes y plataformas ocupa ya una gran parcela de nuestras vidas. En la actualidad existen más de 100 redes sociales (González, 2020) que en España son utilizadas por más de 25,5 millones de usuarios con edades comprendidas entre los 16-65 años, lo que representa el 85% de los internautas de nuestro país. Sin embargo, el pico más alto de uso se establece en las edades comprendidas entre los estudiantes de secundaria y universidad (IAB Spain, 2018). Podemos datar el inicio de las redes sociales tal y como las conocemos, por 1995 con *classmates.com*, creada por Randy Conrads. Tras esta plataforma, comenzaron a sucederse otras similares tales como *sixdegrees.com*, *Friendster* o *MySpace*. Así hasta dar paso en 2004 a Facebook, que es una de las más conocidas en la actualidad (Ponce, 2012). A medida que se fueron sucediendo estas plataformas y, a pesar de que la finalidad de todas ellas es compartida en cuanto a conectar personas, sus desarrolladores integraron nuevos aspectos y potencialidades en las mismas que generaron diferentes tipos de redes sociales según sus contenidos. De este modo, las plataformas digitales han ido proliferando y creciendo según las necesidades y demandas que plantean los propios usuarios en un proceso que Jenkins (2008) cataloga de democratización y convergencia mediática. Sin embargo, este mismo autor apunta como este transcurso no responde a un revolucionario empoderamiento gratuito del usuario, sino que más bien indica una conveniencia de las industrias mediáticas en la democratización de los medios sociales, para fomentar aspectos como pueden ser el fortalecimiento del consumo (Jenkins, 2008).

Por su parte, las redes sociales generan un espacio virtual en el que conectar con otras personas mediante la creación de un perfil propio que «concretiza la abstracción, si bien no necesariamente de lo que somos, al menos sí de lo que deseamos comunicar ser» (Corral-Cañas, 2016). En este espacio creativo en el que el individuo puede elegir lo que quiere comunicar que es y lo que hace, es donde se generan las manifestaciones de extimidad en las redes sociales.

## 2. Extimidad en YouTube

Así llegamos hasta 2005, año en el que nace, de la mano de Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim, la plataforma audiovisual YouTube, la cual pasó tan solo un año después al monopolio de Google. Pese a que cuando se lanzó, su propósito era más tecnológico que social, Youtube se consolidó rápidamente como la red social audiovisual más famosa. Ya en enero de 2009 tuvo más de 100 millones de espectadores que visualizaron más de 6.300 millones de vídeos en tan sólo un mes (Chau, 2011). Este posicionamiento puede ser debido, entre otros factores, a que YouTube ofrece una interfaz simple, en la que los usuarios pueden publicar y consumir contenidos audiovisuales sin la necesidad de poseer unos conocimientos técnicos específicos (Burgess & Green, 2018). Además, el hecho de que los usuarios puedan conectar con otras personas publicando, compartiendo, visionando y comentando los contenidos multimedia, le confiere el carácter de red social (González-Martínez & Chica-Freire, 2018). Aunque el perfil del consumidor en YouTube varía según el rango etario y el sexo, Lavado (2010) destaca los contenidos que poseen un carácter estético,

psicológico y formativo, como los que más se consumen en la plataforma. Entre este tipo de contenidos se encuentran tutoriales, vlogs, montajes, comunidades en línea sobre diferentes temáticas como pueden ser: moda, gaming, deportes, entre otros. En YouTube existen dos tipos de usuarios: el que solamente consume, o el visitante, y el que además de consumir también produce, el residente. Este segundo es el que se cataloga como youtuber: el usuario activo de la plataforma. El youtuber cada vez que sube un vídeo a su perfil lo está compartiendo con todos los usuarios de la red. Para ello crea un perfil, en este caso un canal que utiliza como residencia digital (Narvaja & De-Piero, 2016). YouTube, como todas las redes sociales se establecen como un «modelo aceptable de pequeño mundo» en el que estamos en contacto proporcional con el número de usuarios que coexisten en él (Reynoso, 2011). De manera que, todo el contenido se comparte y difunde entre miles de personas, quienes a su vez pueden diseminar los contenidos, compartiéndolos en otras redes paralelas que poseen. En este contexto en el que se pierde el control sobre la propia producción y su difusión, es cada vez más frecuente encontrar contenidos de carácter íntimo en YouTube. Estos contenidos responden habitualmente a un deseo de exposición intrínseco al ser humano ya que, a través de las reacciones que provocamos en quienes nos rodean, nos construimos (Da-Silva & Forgiarini, 2018). De este modo, los usuarios de las diferentes redes sociales, en este caso los youtubers, deben construir su auto-representación pública. En ese proceso de elaboración de su yo virtual, el youtuber tiene el poder de elegir qué quiere mostrar de su vida y qué no, estableciendo un perfil idealizado de pertenencia a una comunidad concreta. Sin embargo, en este proceso creativo, el youtuber puede caer en un uso de sus propias imágenes y de las de quienes les rodean, en el que la exhibición de la intimidad se consolida en pos de reafirmar su autoestima y deseo de reconocimiento social (Baigorri-Ballarín, 2019). Es en este punto donde cobra relevancia la extimidad. Este es un concepto derivado del psicoanálisis, que fue engendrado por Lacan (1973) en su seminario «La ética del psicoanálisis» como una paradoja de lo que es interior y exterior de forma simultánea. Este concepto ha sido reelaborado por diferentes autores como Miller (2010) o Tisseron (2001) hasta llegar a la concepción del mismo como la exposición de la intimidad (Tisseron, 2011). El fenómeno de la extimidad, aunque se plantea como emergente en el campo de las redes sociales, no es un subproducto de estas, sino que es intrínseco al ser humano (Zwart, 2017). Los youtubers, en su búsqueda de fama y con la idea de consolidarse como influenciadores sociales, suelen mostrar características de extimidad en sus producciones. Según Raun (2018) el mostrarse como auténtico, enseñando a la comunidad virtual lo que pertenece al plano íntimo son elementos clave en la estrategia de las microcelebridades. Así, destaca entre los youtubers la creación de contenidos autobiográficos desde una perspectiva del espectáculo de la cotidianeidad (Sibilia, 2008). En los últimos años y debido a esta creciente tendencia, la investigación se ha preocupado de estudiar la intimidad online (Baigorri-Ballarín, 2019). Sin embargo, en un contexto virtual en el que los límites entre la vida pública y la privada se desdibujan, resulta imprescindible estudiar el fenómeno de la extimidad en las redes sociales. Por ello, planteamos esta revisión sistemática del término en relación con la red social que nos ocupa: YouTube, con la idea de cuantificar y reunir los estudios existentes.

"Los youtubers, en su búsqueda de fama y con la idea de consolidarse como influenciadores sociales, suelen mostrar características de extimidad en sus producciones".

### 3. Objetivos

En el presente estudio se realiza una revisión sistemática bibliográfica sobre los artículos relacionados con la extimidad durante los cinco últimos años en las bases de datos internacionales Web of Science y Scopus. Mediante este trabajo se pretende, como objetivo general, cuantificar y aglutinar el corpus existente sobre



esta temática, de manera que pueda servir de ayuda a los investigadores en la optimización de la acumulación del conocimiento científico ya existente sobre una temática concreta (Sánchez-Meca, 2010). Como objetivo específico, esta investigación pretende esclarecer si entre estos trabajos existen precedentes de estudios que relacionen el término extimidad con la plataforma YouTube.

## 4. Metodología

El camino que se toma para obtener el conocimiento científico sobre una temática concreta es, según Fidiás (2012), el método científico. En este sentido, este trabajo

responde, en cuanto al nivel de profundidad, a un estudio de carácter exploratorio ya que busca establecer un acercamiento aproximado al estado de la cuestión de una temática poco explorada. A su vez, este trabajo se plantea mediante un diseño documental ya que erige sus resultados sobre la búsqueda y recuperación de datos documentales secundarios. Siguiendo estas directrices se ha procedido a recopilar los estudios sobre extimidad publicados durante los últimos cinco años en las bases de datos internacionales Web of Science y Scopus. De este modo el trabajo adquiere una perspectiva cuantitativa, en la medida en la que pretende como objetivo general, cuantificar el número de investigaciones previas con relación a una temática concreta, realizando así un acercamiento al tema. Con ese fin se realiza una búsqueda minuciosa del término extimidad, así como del mismo en relación con la plataforma audiovisual YouTube, siguiendo una serie de criterios para refinar la búsqueda y delimitar así la población de estudio (Tabla 1).

Según los criterios expuestos y haciendo uso de los operadores booleanos «and» y «or» mediante los que se consigue filtrar los resultados según criterios de inclusión/exclusión, la revisión se centró en los trabajos publicados entre el 2015 y abril del 2020 en las bases de datos internacionales Web of Science y Scopus. La búsqueda de los descriptores expuestos se ha realizado en los campos Título y Tópico, en la Web of Science, y en Título, Resumen y Palabras Clave en cuanto a Scopus. Del mismo modo, no se han seleccionado preferencias en cuanto al acceso, categorías, tipo de documentos o idioma en el que se encuentran redactados.

## 5. Resultados

Los resultados obtenidos tras la revisión del término en las citadas bases de datos, así como del mismo en relación con YouTube, se exponen en la Tabla 2. Para que el total ofreciese un resultado contrastado, en el que no apareciesen documentos reiterados, se procedió a un posterior filtrado de los mismos, obteniendo el resultado final de 31 trabajos sobre extimidad, sin embargo, no se han encontrado estudios que relacionen dicho término con la plataforma YouTube.

En líneas generales se puede observar cómo son más abundantes los estudios sobre extimidad en Scopus (22 resultados) que en WoS (17 resultados).

En el conjunto de estudios destaca como idioma predominante en el que se encuentran escritos la mayoría de estos trabajos el inglés (26 estudios), seguido del español (4) y el ruso (1).

Separando los resultados en las diferentes bases de datos, en cuanto a las Áreas académicas a las que se

Tabla 1. Filtrado de la revisión		
Criterios refinos	WoS	Scopus
Términos/descriptores	Extimidad; Extimacy; Extimity; Extimidade; YouTube	Extimidad; Extimacy; Extimity; Extimidade; YouTube
Tipo Búsqueda	Título/Tópico	Título/Resumen/Palabras clave
Intervalo de tiempo	2015-2020	2015-2020
Acceso	Open Access/embargo	Open Access/embargo
Categorías/Áreas	Todas	Todas
Tipo de documento	Todos	Todos
Idioma	Todos	Todos



circunscriben los estudios hallados, en Scopus sobresale el área de Artes y Humanidades (12 trabajos) por

Tabla 2. Resultados obtenidos			
Descriptores	WoS	Scopus	Total contrastado
Extimidad; Extimacy; Extimity; Extimidade	17	23	32
Extimacy; Extimity; Extimidade and YouTube	0	0	0

delante de las Ciencias Sociales (7). Mientras que en WoS sucede a la inversa y el Área de Ciencias Sociales (3) se sitúa por delante de Humanidades (2) y Arte (1). Atendiendo al número de publicaciones por fecha, en Scopus, el año con mayor número de trabajos sobre extimidad es el 2017 (con 7 trabajos), mientras que en WoS el momento que posee una mayor producción científica con respecto a esta temática es 2018 y 2019 (con un total de 5 producciones cada año). En cuanto al promedio de citas por ítem de los trabajos resultantes, se sitúa en un 0,65 en WoS, y en un 0,82 en Scopus. Cabe destacar que, entre los artículos más citados, sobresalen los del área de ingeniería.

## 6. Discusión y conclusiones

Vivimos en un ecosistema mediático (Canavilhas, 2011) y comunicacional en el que las redes sociales ocupan un lugar privilegiado, dándonos la oportunidad de consumir y producir contenidos que hacen que compartamos nuestras vidas con otras personas, a la par que consumimos las vidas de estas. Así, las redes sociales se convierten en los escenarios ideales para fomentar esta cultura de la participación (Aparici & Osuna-Acedo, 2013). Sin embargo, las redes sociales no se nutren en exclusiva de perfiles que comparten sus experiencias y acontecimientos con los más allegados. El verdadero éxito de estas plataformas radica en la posibilidad de las industrias mediáticas de utilizar estos medios a conveniencia, tal y como apuntaba Jenkins (2008), por ejemplo, para el fomento del consumo.

Según Tello (2013), los propios usuarios de las redes no están adecuadamente informados de las implicaciones que posee el compartir sus datos, así como el desconocimiento del destino de los mismos. Consideramos este punto de suma importancia ya que las producciones audiovisuales compartidas en YouTube pueden acabar en manos y con propósitos que los propios youtubers a veces desconocen, mostrando una clara falta de competencias sobre la gestión de la propia información y la privacidad. Los youtubers muestran entre sus contenidos exhibiciones de su intimidad de forma habitual, enseñando a su comunidad contenidos de su vida diaria que normalmente permanecerían en un plano privado. En este sentido YouTube se erige como una red social audiovisual en la que sus usuarios manifiestan cierto grado de extimidad en los contenidos que producen.

Los resultados de este estudio sitúan la extimidad como un término que continúa siendo estudiado preferentemente por los campos de la psicología y el psicoanálisis, con poca interrelación con el fenómeno de las redes sociales y ninguna con la plataforma YouTube. En este mismo orden de cosas, destaca el predominante uso del inglés como idioma en el que se publican la mayor parte de estos estudios que se recogen principalmente en las Áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Pese a que los resultados muestran algunos estudios que vinculan de forma directa el término con la utilización de Internet y las redes sociales, no se han encontrado investigaciones en estas bases de datos en los últimos cinco años que relacionen el fenómeno de la extimidad con los youtubers.

En sintonía con la visión de Narvaja y De Piero (2016), estimamos que la extimidad se erige como una nueva categoría de análisis en las producciones multimedia de la Web 2.0. En este sentido, atendiendo a los resultados de este estudio y a que aún se trata de un fenómeno emergente en las redes sociales, entendemos la necesidad imperante de que se realicen investigaciones que relacionen la extimidad con las redes sociales en general, así como con la plataforma YouTube, en particular.

---

## Referencias

- Aparici, R., & Osuna-Acedo, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/medcom2013.4.2.07>
- Baigorri-Ballarín, L. (2019). Identidades robadas. Arte, apropiación y extimidad en la vida online. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 605-624. <https://doi.org/10.5209/aris.61417>
- Burgess, J., & Green, J. (2018). *Youtube*. Polity Press.
- Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. *Index.Comunicación*, 1(1), 13-24. <https://bit.ly/3d9Y2Yi>
- Chau, C. (2011). YouTube as a participatory culture. *New directions for youth development*, 2010(128), 65-74. <https://doi.org/10.1002/yd.376>
- Corral-Cañas, C. (2016). Planteamientos conceptuales del sujeto en el entorno virtual. *Anduli*, 15, 53-64. <https://doi.org/10.12795/anduli.2016.i15.03>
- Da-Silva-Franco, V., & Forgiarini, I. (2018). La extimidad en las redes sociales: Un reto hacia una nueva concepción de identidad. [Conference]. *XV seminario internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. XI Mostra Internacional de TrabalHos Científicos*. <https://bit.ly/2A9mGtB>
- Fidias, G.A. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- García-Roca, A. (2016). Reading practices in affinity spaces: participatory forms of digital culture. *Ocnos*, 15(1), 42-51. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.979](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979)
- González, M. (2020, April 9). Lista de todas las Redes Sociales del mundo en 2020 [+100]. *Aula CM*. <https://bit.ly/2GewZPv>
- González-Martínez, E., & Chica-Freire, D.A. (2018). Conducta de los suscriptores en YouTube: estudio de caso del canal EnchufeTv. *Dixit*, 28, 56-71. <https://doi.org/10.22235/d.v0i28.1581>
- IAB Spain (Ed.) (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales*. <https://bit.ly/2J95UeH>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire de Jacques Lacan, Livre VII. L'Éthique de la psychanalyse*. Titivillus.
- Lavado, A. (2010). El consumo de YouTube en España. *Global media journal México*, 7(14), 76-92. <https://bit.ly/3d7wgvz>
- Miller, J.A. (2010). *Extimidad. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller. El objeto en el Otro*. Paidós.
- Narvaja, M.E., & De-Piero, J.L. (2016). Prácticas juveniles éxtimas: sexting y vlogging. [Extimate juvenile practices: sexting and vlogging]. *Aposta*, 69, 239-270, <https://bit.ly/33D18i9>
- Ponce, I. (2012). *Monográfico: Redes sociales - historia de las redes sociales*. <https://bit.ly/2Ga8ctF>
- Raun, T. (2018). Capitalizing intimacy: New subcultural forms of micro- celebrity strategies and affective labour on YouTube. *Convergence*, 24(1), 99-111. <https://doi.org/10.1177/1354856517736983>
- Real Academia Española (Ed.) (2019). *Red Social*. In *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/red?m=form>
- Reynoso, C. (2011). *Redes sociales y complejidad: Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura*. Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. <https://bit.ly/2X5ooVz>
- Santamaría, E., & Meana, R. (2017). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas*, 75(147), 443-469. <https://bit.ly/33hfzYK>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de cultura Económico.
- Tello, L. (2013). Intimidad y «extimidad» en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. [Intimacy and «extimacy» in social networks. Ethical boundaries of Facebook]. *Comunicar*, 41, 205-213. <https://doi.org/10.3916/c41-2013-20>
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Hachette.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 88(1), 83-91. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0083>
- Zwart, H. (2017). «Extimate» technologies and techno-cultural discontent: A lacanian analysis of pervasive gadgets. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 21(1), 24-54. <https://doi.org/10.5840/techne20174560>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Análisis de las competencias mediáticas de alumnos y docentes de Latinoamérica: Casos Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina

**Dr. Iván-Neftalí Ríos-Hernández**

Universidad de Medellín (Colombia)

irios@udem.edu.co

**Dra. Diana Rivera-Rogel**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

derivera@utpl.edu.ec

**Mg. Rigliana Portugal**

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

rigliana@gmail.com

## Resumen

El interés inicial de esta investigación consiste en analizar las competencias mediáticas de profesores y alumnos de Latinoamérica con énfasis en los países de Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina. La investigación también tiene el interés de profundizar y revisar el término de competencia mediática atendiendo los continuos y modernos procesos de interacción que surgen a diario y que proporcionan diversas experiencias de consumo y participación a la ciudadanía de manera abarcadora. Desde el campo de la comunicación, interesa realizar un estudio que nos permita hacer una descripción sobre la competencia mediática en el consumo, producción y prosumo de los medios sociales YouTube e Instagram, ante la relevancia e influencia de estas prácticas comunicativas, educativas y de participación en la sociedad actual. Uno de los aspectos innovadores de esta investigación es el desarrollo de un instrumento de medición validado científicamente que pretende analizar de manera estadística las competencias mediáticas en el contexto latinoamericano. A través de este escrito se pretende hacer énfasis en algunos de los aspectos que destacan en el instrumento de medición desarrollado, su validación y confiabilidad estadística, permitiendo que sea una de las herramientas más actuales para analizar las competencias mediáticas en Latinoamérica.

## Palabras clave

Competencia mediática, instrumento de medición, redes sociales, TIC, YouTube, Instagram.

---

## 1. Introducción

La sociedad actual se diferencia significativamente por los profundos cambios en las interacciones que día a día tienen las personas con los medios de comunicación. El desarrollo de Internet y los avances de la web han hecho posible una comunicación multidireccional en la que los ciudadanos pueden, además de usar los medios, consumir y producir con ellos con lo que esto implica para los modelos de consumo, convivencia, comportamiento, liderazgo y relaciones sociopolíticas.

Este espacio de conexión multiforme se define en una cultura de la convergencia mediática y la participación, que de forma transversal está incidiendo tanto en los comportamientos, como en las percepciones sociales. Y cada día es más evidente la necesidad de una alfabetización específica como único garante del empoderamiento de los ciudadanos y la democratización de los procesos de consumo y producción. Especialmente, las generaciones más jóvenes están creando, al amparo de plataformas digitales y redes sociales como YouTube e Instagram, nuevos relatos en los que se hibridan la producción y el consumo. Su perfil como usuarios activos, «producers», adquiere proporciones cada vez más significativas que urgen que la investigación científico-técnica realice un diagnóstico riguroso y sistemático, y plantee respuestas y soluciones a los retos que en las Ciencias Sociales y Humanas está suponiendo este hecho.

De ahí la importancia de que este proyecto se enfoque en abordar, entre otros aspectos centrales, el estudio de YouTube e Instagram, a través del uso que de ellas se hace, no solo por la población de estudiantes universitarios, sino también, por parte de los docentes de diferentes centros académicos de educación superior, atendiendo al impacto de ese uso en el contexto educativo. Consideramos que el desarrollo de la competencia mediática en ese entorno digital es fundamental y primordial para una ciudadanía crítica y participativa. Partiendo de la experiencia en anteriores proyectos consultados, se entiende como necesaria la profundización y revisión del término de competencia mediática ante los nuevos y emergentes procesos de interacción en un universo disperso de contenidos multiplataforma que proporcionan experiencias diversificadas de consumo y posibilidades de participación cada vez más intensas. Desde la óptica de la comunicación mediada por las modernas tecnologías se considera propio analizar las percepciones, actitudes y comportamientos de la población en el uso de las dos plataformas digitales con mayor penetración global: YouTube e Instagram.

Indagar sobre lo antes expresado con el apoyo de un instrumento de medición innovador y validado científicamente, puede ayudar a detectar puntos fuertes y débiles en cuanto a las prácticas de utilización de estas redes y su posible aporte al desarrollo académico del alumno contemporáneo que consume y produce en la era de la convergencia y cultura digital. Por lo tanto, la definición de vías de avance para la educación en medios como un activo valioso para la educación cívica, en el contexto de la cultura participativa, será punto de consideración en este análisis.

## 2. Objetivos

- 1) Conocer planteamientos teóricos sobre competencias mediáticas, estableciendo criterios de análisis específicos que se vinculen a las redes sociales de YouTube e Instagram, en el marco del desarrollo académico entre alumnos universitarios y docentes.
- 2) Describir el desarrollo de un instrumento de medición validado que será utilizado para el análisis de las competencias mediáticas en docentes y alumnos universitarios en Colombia, Bolivia, Argentina y Ecuador.

### 3. Justificación

A partir de las nuevas prestaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, nuestra realidad social está en constante cambio. Así «la aceptación y uso de las tecnologías digitales móviles, mediante sus pequeñas pantallas de tres pulgadas, atrajo a millones de personas al mundo de la cultura de la virtualidad antes reservado a las élites y los sectores educados, fomentando el uso de pantallas como lazos sociales, como espacios de diálogos que antes eran exclusivos del encuentro cara a cara» (Porta, 2016). Los smartphones están ofreciendo las mismas prestaciones que las computadoras, pero con la facilidad de tenerlos en la mano. Además, están apareciendo aplicaciones, apps, que nos están facilitando la vida cotidiana.

Desde la perspectiva teórica consideramos de suma importancia que investigadores de la comunicación social y áreas afines interesados en el campo de la educación mediada por las modernas tecnologías, continúen indagando la manera en que estas nuevas formas de socialización pueden aportar al desarrollo académico de los alumnos universitarios. Numerosos estudios sobre competencia mediática han estado centrados en explicar el término competencia mediática o proponer explicaciones que puedan ayudar a comprender la manera en que la identificación de las competencias mediáticas en los docentes puede ayudar en el proceso de formación de los alumnos, pero sin atender necesariamente las redes sociales que serán objetivo de análisis en esta investigación: YouTube e Instagram (González & Gutiérrez, 2017; Fernández, 2016; Ferrari, 2013; Gutiérrez 2003; Duncan et al., 1989). La integración de las redes sociales YouTube e Instagram al estudio es una de las aportaciones significativas de este proyecto, ya que los resultados pueden servir de apoyo a los análisis teóricos ya realizados por otros investigadores.

En lo referente a la justificación metodológica existe la oportunidad de ahondar en estudios cuantitativos sobre competencia mediática con muestras de docentes y alumnos latinoamericanos provenientes de instituciones de educación superior. Además, se considera importante el desarrollo de un instrumento de medición sobre competencias mediáticas en redes sociales: YouTube e Instagram, en su estructura y como parte del recogido de la información para un posterior análisis. Dado que se pretende elaborar y validar científicamente un instrumento de análisis cuantitativo para medir las competencias mediáticas de la población en estudio, se espera que este sirva de base para el desarrollo de futuras investigaciones similares en la región de Latinoamérica.

En lo que respecta a la justificación práctica los resultados pueden ayudar en el desarrollo futuro de estrategias o modelos pedagógicos que permitan el uso eficaz de las redes sociales YouTube e Instagram en el contexto académico universitario. Esto, a su vez, puede servir de apoyo para que las organizaciones o redes de investigación como Alfamed, cuyo tema central de investigación es la competencia mediática, continúen aportando a la discusión y comprensión sustantiva del tema, sostenidos en investigaciones rigurosas como la propuesta y en los hallazgos que emanen de la misma.

## 4. Marco teórico

### 4.1. Competencias mediáticas

La Real Academia de la Lengua define a la competencia como «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo», para Ferrés y Piscitelli (2012) la competencia es «una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto».

El término competencia tiene su origen en el ámbito empresarial. Inició con una herencia conductista a nivel de los aprendizajes y con el transcurrir del tiempo fue desarrollándose con mayor fortaleza en el ámbito de la educación. Como explican Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018: 18) el término competencia

«entraña una visión holística y contextualizada de los aprendizajes», donde «los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera interrelacionada y compleja, se ponen en práctica para intervenir eficazmente en situaciones concretas» (Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez, 2018: 13). Explican ambas autoras que dentro del ámbito educocomunicativo, se entiende la competencia mediática «desde un planteamiento de convergencia e integración que reúne lo informacional, lo audiovisual y lo digital».

Por ende, al hablar de competencia mediática nos referimos a aquellas acciones que toman los ciudadanos frente a la información que consumen en los medios. Varios estudios mencionan que la ciudadanía no está preparada para discernir contenido falso del real, o de aquel llamado publicidad. Es así, que Ferrés y Piscitelli (2012) afirman que «la competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural».

Aguaded (2012) señala que es una necesidad implementar conocimientos, educación y práctica en competencias mediáticas audiovisuales ya que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son un pilar fundamental en la nueva era tecnológica.

En esta misma línea es importante mencionar que las instituciones de educación deben estar dispuestas a diseñar nuevas estrategias de enseñanza, donde se incorpore la tecnología y la educación mediática, que permita en un futuro cercano contar con ciudadanos críticos y con capacidades y habilidades para adaptarse a los nuevos cambios y emitir criterios propios con respecto a la información que reciben.

En ese sentido, la competencia mediática y la educación tienen en común el hecho de que ambas ponen especial interés y «énfasis en el desarrollo del pensamiento analítico en la audiencia. Uno de los principales objetivos de la educación mediática es enseñar a la audiencia no solo a analizar textos mediáticos de diferentes tipos y géneros, sino enseñar a comprender los mecanismos de su producción y funcionamiento en la sociedad» (Fedorov & Levitskaya, 2015: 115).

La competencia mediática tiene como tendencia establecer la determinación del contexto digital y el desarrollo de aptitudes orientadas hacia la educación de los medios, y las tecnologías de la información y de la comunicación (Luke, 2007; Lee et al., 2013); comprende que el proceso de aprendizaje es dinámico, no lineal, de habilidades interpretativas hacia nuevos medios (Livingstone, 2004); en cuanto a su implementación, requiere soporte institucional y apoyo de educadores (Hobbs, 1998; Livingstone, 2004); trabaja con la finalidad de ofrecer herramientas para aumentar la conciencia, desarrollar el pensamiento crítico sobre el rol de las comunicaciones comerciales y fomentar la educación democrática (Hobbs, 1998; Koltay, 2011; Romero-Rodríguez et al., 2016).

Complementando lo expuesto, Fedorov y Levitskaya (2015: 108) precisan que:

La competencia mediática es un concepto multidimensional y requiere una perspectiva amplia, basada en el conocimiento fundacional bien desarrollado. [...] en teoría, se puede aumentar el nivel de competencia mediática, al percibir, interpretar o analizar cognitiva, emocional, estética y éticamente la información multimedia.

## 4.2. Dimensiones para el análisis de competencia mediática

Cuando hablamos de competencia mediática, Ferrés y Piscitelli (2012) dejan por sentado las dimensiones que permiten medir los conocimientos, destrezas y actitudes que tienen las personas frente al uso de los medios, por lo tanto, se ha tomado como punto de referencia las seis dimensiones propuestas por los autores antes

**Tabla 1. Beneficios de la educación mediática (Barroso & Cabero, 2013)**

El constructivismo: consiste en que el alumno seleccione y transforme la información, construya hipótesis para tomar decisiones y sintetice el aprendizaje mediante su personalismo.
Aprendizaje activo: los alumnos se implican activamente en el proceso de aprendizaje mediante la lectura, la escritura, el análisis, la síntesis, la evaluación, en vez de absorber de manera pasiva la enseñanza.



mencionados: lenguaje, tecnología, recepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores y estética.

### 4.3. Dimensiones y sus características

1) Lenguaje. Permite conocer si las personas analizan o reflexionan el contenido que reciben de los medios de comunicación. A la vez reconoce la capacidad de expresarse, a través de sistemas de representación y significación.

2) Tecnología. Permite indagar el nivel de conocimiento de la herramienta tecnológica que conoce y utiliza. El saber acerca de las TIC y la capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad.

3) Interacción. Indaga sobre el análisis, que incluye la selección, revisión y evaluación, frente a los contenidos emitidos por los medios sociales. Visualizar la capacidad para construir una ciudadanía más plena y para transformar el entorno.

4) Producción y difusión. Permite revisar los conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. Determinar

conocimientos básicos sobre las diferencias entre las producciones individuales o colectivas, públicas o privadas, sistemas de producción, técnicas de programación, mecanismos de difusión; su apropiación de los mensajes. Capacidad de manejar la identidad offline y online, y control de datos privados; y además indagar el conocimiento para gestionar contenidos considerando recursos Creative Commons.

5) Ideología y valores. Permite descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran la

**Tabla 2. Análisis de indicadores para instrumento de Competencia Mediática**

Dimensiones	Indicadores		Interacción en las RRSS	Preguntas cuestionario
	Ámbito del Análisis (Interacción)	Ámbito de la Expresión (Producción de mensajes)		
Lenguaje	Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato. Capacidad de establecer relaciones entre textos – intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.	Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor	Interpretación	14, 36, 37, 38, 39
Tecnología	Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.	Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.	Selección	11, 12, 13, 15, 25, 26, 27, 40, 41
Procesos de interacción	Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables. Conocimiento de la importancia del contexto en los procesos de interacción.	Actitud activa en la interacción con las pantallas, entendidas como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, un desarrollo integral, para transformarse y para transformar el entorno. Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.	Crítica	16, 17, 18, 19, 42, 43, 44, 45
Procesos de producción y difusión	Conocimientos básicos sobre los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión	Capacidad de compartir y disseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.	Difusión	20, 21, 22, 31, 32
Ideología y valores	Capacidad de descubrir la manera en que las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad, a menudo mediante comunicaciones inadvertidas. Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.	Capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural. Capacidad de elaborar productos y de modificar los existentes para cuestionar valores o estereotipos presentes en algunas producciones mediáticas.	Aceptación o rechazo	23, 24, 28, 29, 30
Estética	Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética. Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.	Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.	Interpretación	33, 34, 35



percepción de la realidad. Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información. Determinar la actitud ética a la hora de descargar productos útiles para la consulta, la documentación o el visionado de entretenimiento. Capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad.

6) Estética. Permite indagar la sensibilidad para reconocer una producción mediática que no se adecue a unas exigencias mínimas de calidad estética. Permite determinar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias.

## 5. Metodología

Como parte de esta investigación se ha desarrollado un instrumento de medición que pretende analizar las dimensiones de competencias mediáticas propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): Lenguaje, Tecnología, Procesos de interacción, Procesos de producción y Difusión, Ideología y valores, y Estética. La mayoría de las preguntas son cerradas y se encuentran en un nivel de medición nominal y ordinal. La distribución de preguntas por variables para medir la competencia mediática ha sido la que se muestra en la Tabla 2.

Una vez desarrollada la primera versión del instrumento de medición se iniciaron los procesos de validación de este, que se refiere, en términos generales, al grado en que un instrumento mide con exactitud la variable que verdaderamente pretende medir. Es decir, se refleja el concepto abstracto a través de sus indicadores empíricos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Como parte de este proceso se ha considerado una validez de contenido, constructo y de expertos. El análisis ha conestado de varias etapas específicas: En primera instancia, se realizó una búsqueda de revisión de literatura amplia que permitiera el desarrollo de cada ítem del instrumento de medición acorde con los objetivos del estudio. En un segundo momento, se envió a un coordinador de los jueces expertos el instrumento de medición para una primera revisión y envió del instrumento a los diferentes expertos internacionales. En un tercer momento, 7 jueces expertos, académicos e investigadores de Iberoamérica: España, Brasil, Perú y Portugal participaron en el análisis del instrumento de medición desarrollado. La mayoría de estos conocedores del tema de la investigación y miembros de la Red Alfamed, que se dedica al análisis de las competencias mediáticas en Iberoamérica. Los participantes fueron seleccionados por conveniencia lo que implica que no estuvo basada en la probabilidad estadística. Luego de atender los comentarios de la primera revisión de los expertos, se procedió con el reenvío del instrumento a otros siete de Iberoamérica, para su final consideración, lo que ha implicado la participación de catorce (14) conocedores del tema de las competencias mediáticas a nivel internacional. Los jueces tenían la posibilidad de evaluar de forma cuantitativa y cualitativa cada ítem del instrumento de medición considerando unos parámetros establecidos por el equipo de investigadores. Los jueces evaluadores han otorgado una puntuación entre 3 a 1 en cada una de las preguntas del instrumento de medición en donde 3 representaba que el ítem era adecuado, el 2 adecuado con cambios y el número 1 inadecuado.

Una vez obtenido los resultados se ha procedido con los correspondientes análisis estadísticos incluyendo el Alfa de Cronbach que mide la confiabilidad del instrumento con las puntuaciones otorgadas por los jueces expertos y el índice de Kendall que analiza la concordancia en las apreciaciones entre estos en lo que respecta cada ítem del instrumento. Para que se considere una adecuada concordancia entre los jueces el coeficiente debe ser mayor a cero.

**Tabla 3. Análisis estadísticos de validación de los jueces expertos**

Dimensión	Alfa	Kendall
Total	0.791	0.236
Lenguaje	0.772	0.426
Tecnología	0.563	0.222
Procesos Interacción	0.475	0.378
Procesos Producción Difusión	0.313	0.154
Ideología y Valores	0.793	0.232
Estética	0.858	0.067

## 6. Resultados

Según se observa (Tabla 3), el Coeficiente Alfa de Cronbach ha arrojado un índice de 0.791 que de acuerdo con la revisión de la literatura el instrumento puede considerarse como aceptable, ya que pasa el valor mínimo requerido de 0.62 (Vargas & Hernández, 2010). En lo que respecta al análisis Kendall se ha obtenido un coeficiente de 0.236 lo que sugiere que ha habido una adecuada concordancia entre los jueces expertos. Los análisis de validación indican que una de las dimensiones más fuertes estadísticamente es la relacionada a la Ideología y Valores con un 0.793 en el Alfa de Cronbach y un respectivo 0.232 en la prueba Kendall. Le sigue la dimensión Lenguaje que ha obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.772 y un Kendall de 0.426. La dimensión Tecnología ha obtenido un importante 0.563 en el Alfa de Cronbach y un 0.222 lo que hace de esta dimensión una adecuada para efectos de lo que se pretende medir, aunque sugiere que puede ser reforzada prospectivamente. Se observa un interesante resultado en este análisis de validez en lo que respecta la dimensión Procesos de Interacción con un 0.475 en el coeficiente Alfa y un significativo 0.378 en la prueba Kendall que hace énfasis en la concordancia entre los jueces lo que puede implicar que es en esta dimensión que los jueces más concurren en lo que respecta a las preguntas desarrolladas para el instrumento. Cuando se analiza el Alfa de Cronbach de la dimensión Estética, esta obtiene el coeficiente estadístico más alto (0.858), sin embargo, el análisis Kendall refleja un 0.067, lo que puede sugerir que es en esta dimensión que hubo menos concordancia entre los jueces expertos. Es importante mencionar que la dimensión Procesos de difusión ha alcanzado el coeficiente Alfa de Cronbach más bajo con un 0.313, sin embargo, sopesa de manera positiva este resultado el coeficiente de concordancia Kendall que ha arrojado un 0.154. Finalmente, es importante destacar que como parte de la validación del instrumento se ha considerado el estadístico de homogeneidad por ítem con el coeficiente de correlación ítem test que será aplicado a la prueba piloto y ayudará a determinar la permanencia del ítem en el instrumento.

Una vez finalizado el juicio de expertos y redefinido el instrumento de medición, considerando las recomendaciones de estos, se ha procedido con el desarrollo de una prueba piloto para su análisis de confiabilidad. De esta manera se ha podido conocer el grado en que el instrumento de medición produce resultados consistentes y coherentes. Esto implica que su aplicación a un mismo individuo o sujeto produce resultados estadísticos similares.

Se ha contado con la participación de 420 estudiantes y 88 maestros de las escuelas seleccionadas para la prueba piloto. La selección de esta muestra ha sido dirigida y haciendo énfasis en las características de la población en estudio. Además, la facilidad de acceso que se tiene con los participantes lo que hace más viable el uso de esta técnica. El valor de este tipo de muestra reside en que las unidades de análisis son estudiadas a profundidad, lo que permite conocer el comportamiento de las variables de interés en ellas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Es importante destacar que dado a que son dos poblaciones distintas ha sido necesario realizar estos análisis de la prueba piloto de manera independiente para cada grupo. Como parte del proceso se ha utilizado un formato similar de aplicación del instrumento al que se pondera en el futuro realizar con el resto total de la muestra en estudio. Esto ha permitido que los participantes accedan a la encuesta a través de un enlace colocado en Survey Monkey y que han recibido a través de un correo electrónico la carta previamente autorizada por las autoridades académicas de las instituciones participantes. Como parte de la prueba piloto los participantes han podido expresar sus opiniones cualitativas sobre los siguientes criterios: Tiempo de aplicación, legibilidad y consideraciones éticas.

Habiendo recogido los datos de los participantes en la prueba piloto se ha realizado un análisis de confiabilidad del instrumento de medición con la prueba estadística Alfa de Cronbach. Esta se utiliza para obtener una estimación de la confiabilidad de consistencia interna, debido a que se requiere de una sola aplicación al grupo de sujetos. Los valores típicos de esta prueba van de 0 a 1, porque conceptualmente, se calcula para

responder a la pregunta de qué tan semejante es ese conjunto de datos (Reidil-Martínez, 2013). La fórmula estadística que describe el Alfa de Cronbach es:

$$r_{\alpha} = \left( \frac{K}{K-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum \sigma_j^2}{\sigma^2} \right)$$

donde:  $r_{\alpha}$  = coeficiente alfa.  
 $K$  = número de reactivos.  
 $\sigma_j^2$  = varianza de un reactivo.  
 $\sum \sigma_j^2$  = suma de las varianzas de cada reactivo.  
 $\sigma^2$  = varianza de todas las calificaciones de la prueba.

Para el cálculo de la confiabilidad, ambos instrumentos fueron transformados, usando las variables Dummy, es decir dicotomizando las respuestas de las preguntas correspondientes a cada dimensión, para las demás variables se recodificaron sus valores y así realizar el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach que ha incluido la totalidad del instrumento y sus respectivas dimensiones. Los resultados de confiabilidad han arrojado un coeficiente de 0.920 para el instrumento dirigido a los estudiantes y 0.949 el de los profesores lo que se considera un coeficiente muy bueno estadísticamente. La única dimensión que obtuvo un coeficiente bajo en ambos grupos fue el de la Estética, sin embargo, no afectan la confiabilidad del instrumento en su globalidad. La Tabla 4 muestra los coeficientes para cada instrumento y dimensión.

**Tabla 4. Análisis de confiabilidad del instrumento Alfa de Cronbach**

Dimensión	Estudiantes	Profesores
Total	0,920	0,949
Lenguaje	0,532	0,658
Tecnología	0,846	0,885
Procesos Interacción	0,745	0,783
Procesos Producción Difusión	0,754	0,856
Ideología y Valores	0,809	0,880
Estética	0,264	0,177

Con todo el análisis psicométrico del ítem y los resultados de la prueba piloto, además del conocimiento y experticia de los jueces expertos participantes en el proceso de validación del instrumento, se sugiere que el instrumento de medición desarrollado por los investigadores, puede convertirse en un referente para medir las competencias mediáticas en el contexto latinoamericano. Sus análisis de validez y confiabilidad así lo sugieren.

## 7. Conclusiones

El estudio de las competencias mediáticas requiere el desarrollo continuo de herramientas de medición y análisis que aporten a la comprensión sustantiva de este fenómeno en la región latinoamericana. El instrumento de medición desarrollado podría considerarse un adelanto importante para el estudio de las competencias mediáticas en la región. A su vez, es un referente significativo que puede servir de apoyo para estudios posteriores que consideren entre sus poblaciones profesores y estudiantes latinoamericanos. Uno de los aspectos más relevantes de este instrumento es que sus análisis de validez y confiabilidad han considerado un grupo importante de expertos en el tema de las competencias mediáticas de Iberoamérica y una muestra significativa de profesores y alumnos participantes en la prueba piloto. La rigurosidad llevada a cabo para el desarrollo del instrumento de medición junto con los análisis estadísticos realizados y los coeficientes obtenidos, sugieren que esta herramienta tiene el potencial de convertirse en un referente innovador para la medición de las competencias mediáticas en Latinoamérica.

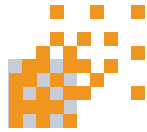
## Apoyos

Esta investigación recibió el apoyo institucional y de la Universidad de Medellín (UdeM), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) de Ecuador, la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia y la Universidad Austral de Argentina (UA). Cuenta con la partici-

pación de los siguientes co-investigadores: Dra. Lucy Deyanira Andrade Vargas de la UTPL, Profesor Carlos Galvis de la UdeM, Dra. Yamile Sandoval de Colombia, Dr. Franciso Albarello de la UA, Ana María Beltrán, Claudia Rodríguez, Isidro Marín, Vicente Riofrío, Margoth Iriarte, Gianella Carrión y Stephany Celly de la UTPL.

## Referencias

- Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-01-01>
- Delgado-Ponce, A., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). La competencia mediática. In R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez, & A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-25). Abya Yala.
- Duncan, B. et al. (1989). *Media literacy resource guide*. Queen's Printer for Ontario.
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: Opinión de expertos internacionales. *Comunicar*, 45, 107-116. <https://doi.org/10.3916/c45-2015-11>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Centre*. European Commission. <https://bit.ly/3htN9mQ>
- Fernández, A. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- González, R., & Gutiérrez, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hobbs, R. (1998). *The seven great debates in the media literacy movement*. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2013). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. UNESCO.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <http://doi.org/db96bn>
- Luke, C. (2007). As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 50-58. <http://doi.org/cczb2k>
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui*, 124, 41-47. <https://bit.ly/3fqQxgh>
- UNESCO (Ed.) (2017). Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos. <https://bit.ly/3fsDkU2>
- Ministerio de Educación de Ecuador (Ed.) (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*. <https://bit.ly/2BZURof>
- Porta, P. (2016). Comunicación: Entender que ayer no es hoy. *Question*, 1(50), 150-159. <https://bit.ly/2AsuDur>
- Reidil-Martínez, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(6), 107-111. <https://bit.ly/2BdsXVi>
- Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, A., Pérez-Rodríguez, A., & Aguaded, I. (2016). Analfanats and fourth screen: Lack of infodiet and media and information literacy in Latin American university students. *Fonseca*, 12, 11-25.
- Vargas, C., & Hernández, L. (2010). Validez y confiabilidad del cuestionario «Prácticas de cuidado que realizan consigo mismas





## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

# Influencers como generadores de opinión pública: Un análisis cualitativo de Crudo Ecuador

Lcda. Lucía-Elizabeth Pérez-Guerra

Instituto Tecnológico Superior Cordillera (Ecuador)  
lucia.perez@cordillera.edu.ec

Mg. Juan-Sebastián Gómez-Navas

Universidad UTE (Ecuador)  
sebastian.gomez@ute.edu.ec

## Resumen

El ecosistema digital ha generado un cambio en la producción de información y las interacciones sociales. Esta modificación ha hecho de las redes sociales virtuales, un nuevo espacio de socialización (medio de comunicación con características propias). En este escenario, se han consolidado sujetos hipervisibles del ámbito digital: Influencers (tradicionalmente conocidos como líderes de opinión), capaces de moldear la opinión pública frente a una necesidad inminente de las comunidades virtuales para construir un imaginario colectivo de movilización, participación y decisión. La investigación de carácter cualitativa, a través de un análisis descriptivo, estudia la fanpage de Facebook de Crudo Ecuador (página dedicada a la producción de contenido satírico-político de coyuntura nacional). Se contrasta la experiencia como relato del creador de la fanpage y la perspectiva teórico-práctica de ocho profesionales de las ciencias sociales y la comunicación a través de entrevistas a profundidad. La información se procesa a través del análisis temático, categorizando cuatro secciones principales: entorno digital, manifestaciones, contenido y perspectivas de Crudo Ecuador. Se concluye que la fanpage es reconocida como un influencer, masivo, visible e interactivo, influyente dentro de la comunidad virtual. Crudo Ecuador se consolida como un espacio de expresión de la opinión pública nacional latente y como un medio de humor político. La página es un referente de información para algunos, y generador de opinión para otros.

## Palabras clave

Comunicación digital, social media, redes sociales virtuales, opinión pública, líderes de opinión, influencers.

---

## 1. Introducción

El entorno digital se ha convertido quizá en el mayor espacio de recreación de la actualidad. La comunicación ha transmutado a un ecosistema social de intercambio de información a través de: blogs, foros, redes sociales, periódicos en línea, entre otros (Salcudean & Muresan, 2017). Las redes sociales virtuales, en este sentido, han modificado el protocolo de la relación interpersonal, agrupando a las personas dentro de comunidades que interactúan con base a temas de interés común en experiencias, conocimiento o necesidades (Bigné et al., 2013). Para las ciencias de la comunicación, resulta cada vez más relevante y atractivo su estudio por el vínculo que se construye en la configuración del lenguaje, técnica y cultura (Beltrán, 2017). En estos escenarios virtuales, los contenidos que se despliegan surgen de una comunicación participativa que no ha modificado solo el ecosistema mediático, sino también los campos de la política y la educación (Scolari, 2012), categorizando a Internet como un sinónimo de libertad (Castells, 2003) en el que los públicos se convierten en miembros activos de los procesos comunicativos, productores y editores de información en términos personalizados de filtros y contenidos (Niño et al., 2017).

### 1.1. Influencers, de líderes de opinión online a influyentes accidentales

A efecto de este proceso, surgen los denominados Influencers como entes hipervisibles (Imbert, 2003) de las redes sociales virtuales, cuya capacidad de «engagement» con los miembros de su comunidad virtual, los sitúa como líderes de opinión online. Características como: conexiones, impacto, activismo, mente activa y capacidad para generar tendencias se les atribuye en la obra «The Influentials» de Ed Keller y Jon Berry (citado por Rodríguez, 2011).

Las principales redes sociales que se manejan en el Ecuador por mayor número de visitas o usuarios registrados se posicionan en el siguiente orden: Facebook, Youtube, Instagram, Twitter, Whatsapp, Pinterest y LinkedIn (Del-Alcázar, 2020). Cada una de estas plataformas son utilizadas con un fin particular, siendo Instagram la más reconocida por influencers. En estos espacios, los influyentes, a través de un lenguaje natural, intentan generar cercanía con sus seguidores, publicando fotografías de la vida cotidiana, viajes, familia; y en general, construyendo situaciones que los coloquen a la par de sus usuarios a través de la «empatía» (González & Aguaded, 2019). Facebook se utiliza como una red personal de conexión con familia y amigos, donde los Influencers se encuentran ligados en su mayoría a términos de marketing digital para las organizaciones, actuando como «prosumidores», que según Toffler (1980), citado por López (2016), es «un espacio en el que cada usuario puede convertirse en generador de contenido y no solo en consumidor» (2016: 24).

### 1.2. Opinión pública y sociedad

Por su naturaleza los influencers están estrictamente ligados a la opinión pública, esta se define como un fenómeno psicosocial y político característico de la sociedad (Gómez & Canto, 2000), en el que fluctúan una diversidad de opiniones, que sujetas a la libertad de expresión, intentan abordar un tema de interés común, donde las personas, a raíz de la interacción social, generan un clima de opinión que les impide quedar aislados por el deseo de ser reconocidos públicamente (Pareja & Echeverría, 2014).

La esfera pública es un espacio en el que coexisten los seres humanos en su diversidad, para que en base a la libertad, se desarrollen asuntos públicos impredecibles e inherentes a la sociedad (Arendt, 1997) donde la opinión pública ocupa su lugar en los eventos de la vida cotidiana, reaccionando ante un móvil que la produzca (Wilcox et al., 2012) y configurándose así, como un elemento que migra al entorno digital



denominado «ciberopinión» (Milan, 2013). Por otro lado, Neumann (1995), en su libro «La Espiral del Silencio», analiza la opinión pública entendida como una tendencia inconsciente del individuo en la que el aislamiento va silenciando las opiniones de unos cuantos, convirtiéndolos en minorías. A la par, se traza una espiral cuyas opiniones mayoritarias incrementan y dominan el espacio público. A pesar de ser concebida como un derecho individual inherente a la libertad de expresión (Paz-y-Miño, 2010), ha sido sujeto de persuasión a lo largo de la historia y en el mismo marco de libertad, se posiciona en el espacio digital, a manera de revolución social e incredulidad ante la hegemonía de la información, característica de los medios de comunicación tradicionales.

### 1.3. De la Comunicación y Crudo Ecuador en el escenario político digital del Ecuador

Comprender el funcionamiento del entorno digital, es un proceso necesario en el que los profesionales de la comunicación y la sociedad cumplen un rol protagónico. Las redes sociales virtuales son ahora extensiones del hombre (McLuhan, 1996), que cobran vida a raíz de la interacción que generan sus comunidades. Aprender a discernir el contenido que se publica, en una época donde los filtros ya no existen, reducirá la infoxicación que se esparce como plaga (Niño et al., 2017) y pondrá en práctica la objetividad para generar o reproducir información. Cerbino y Ramos (2014: 37) mencionan que:

A ello contribuyen [...] unas condiciones de producción de los contenidos informativos que configuran una lógica particular de lo mediático –el imperativo de la inmediatez, la escasez de tiempo y de los recursos disponibles, la primicia como indicador de calidad, el espectáculo de lo extraordinario– y, sobre todo, las características de un lenguaje periodístico permeado por las exigencias del mercado.

Crudo Ecuador es una página (fanpage Facebook, perfil Twitter e Instagram), que se caracteriza por publicar contenido satírico político en el Ecuador. Las cuentas se viralizaron tras ser expuestas en una sabatina del expresidente de la República del Ecuador, Rafael Correa, pasando de un perfil común en redes sociales, a un influencer «memócrata» (Rodríguez, 2013), que a través del uso de memes, experimenta viralidad en sus contenidos. Actualmente el fanpage de Facebook alcanza a 808.864 seguidores, su cuenta de Twitter 3.600 y su Instagram 82.500.

En base a las teorías expuestas y un análisis de las opiniones de diversos profesionales en temas políticos, sociales, tecnológicos y culturales, la presente investigación determina la incidencia que posee Crudo Ecuador en la opinión pública en el Ecuador. El estudio parte de la necesidad de comprender el creciente impacto de los influencers en las opiniones que se configuran en una sociedad de masas, a propósito del creciente consumo de redes sociales virtuales.

## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivo general

Comprender la influencia de Crudo Ecuador (Influencer) en la opinión pública política del Ecuador.

### 2.2. Objetivos específicos

Determinar la percepción del creador de Crudo Ecuador como líder de

Figura 1. Crecimiento de seguidores del fanpage Crudo Ecuador (junio 2019 – mayo 2020)

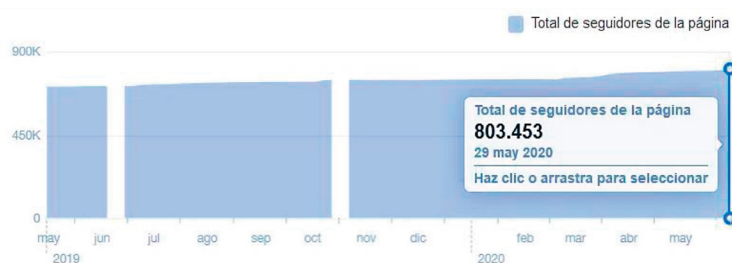


Figura 2. Alcance de las publicaciones del fanpage Crudo Ecuador (junio 2019 – mayo 2020)



opinión. Analizar el impacto de los contenidos de Crudo Ecuador en la opinión pública política del país desde la perspectiva de diferentes profesionales y expertos.

### 3. Metodología

Se realizó una investigación de carácter cualitativo, con

base a un análisis inductivo, reflexivo e interpretativo. Se emplea una mirada fenomenológica para comprender cómo se desenvuelve en actividades concretas y los modos en los que se puede presentar o constituir los resultados (Aguirre & Jaramillo, 2012). Además, se trabaja un enfoque interaccionista para identificar los significados que los participantes le dan a la interacción social del caso de estudio y su influencia en los contextos donde se produce la acción (Iñiguez, 1995). Durante la recogida de información se buscó el estado natural del objeto de estudio, haciendo énfasis en su realidad (Rojas, 2015), entendida desde la opinión de los actores. Se justifica la selección de la investigación cualitativa por la necesidad de abordar un fenómeno digital desde una mirada más experiencial. Según Salinas y Gómez (2018: 15) «generalmente no se relaciona la investigación estadística y computacional con un análisis más amplio de los significados, experiencias e interpretaciones del mundo social».

#### 3.1. Técnicas y materiales

En un primer momento, se empleó la narrativa como técnica de estudio, partiendo de la experiencia del creador de las cuentas de Crudo Ecuador, a través del relato (Blanco, 2011), donde a raíz del contexto y personas involucradas en las historias, se otorgaron significaciones a las mismas, ensalzando el estilo de esta técnica como una nueva forma de relación entre el investigador y el sujeto de estudio (Bolívar, 2012). En un segundo momento, se realizaron entrevistas en profundidad a varios profesionales y expertos en las temáticas vinculadas al fenómeno de estudio. Se utilizó la entrevista como técnica, debido al interés de descifrar en el discurso de los participantes una serie de emociones y aspectos significativos (Robles, 2011) de los entrevistados frente a Crudo Ecuador. Para su aplicación, se utilizaron cuestionarios que abordaron de manera abierta las temáticas de interés para el estudio.

#### 3.2. Muestreo cualitativo

Para la narrativa se seleccionó al creador de las cuentas de Crudo Ecuador, siendo el actor principal del contenido político a ser analizado. Para las entrevistas, se empleó un muestreo no probabilístico, partiendo de la propuesta de Martínez (2012) para la selección de participantes en una investigación cualitativa. Se emplea una selección secuencial clasificando dos grupos: expertos y profesionales en ciencias sociales y humanidades y expertos y profesionales de la ecología digital. Se empleó un criterio de oportunidad o emergente, en el que, a lo largo del trabajo de campo, surgen motivos que permiten aprovechar lo inesperado (Martínez, 2012).

Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

- Expertos y profesionales vinculados a la ecología digital desde las siguientes áreas: comunicación social, periodismo, marketing digital, redes sociales virtuales y docencia universitaria.
- Expertos y profesionales en ciencias sociales y humanidades: sociología, antropología, ciencias políticas.
- Todos los participantes debían seguir alguna cuenta de Crudo Ecuador en Facebook o Twitter.

### 3.3. Procedimiento del análisis

Se realizó un análisis de contenido a través de categorías temáticas que permitan interpretar los datos respectivos por medio de la codificación (Bolívar, 2012). Este tipo de metodología permite analizar la información expresa y latente del entrevistado para que sus planteamientos cobren sentido frente a un contexto determinado. Su carácter científico se arraiga en la manera objetiva, sistemática y replicable que ha de poseer para la creación de las categorías centrales de análisis y sus criterios constantes de validez (Díaz, 2018).

Según Bardin (2002), citado por Díaz (2018), la importancia del contenido que se despliegue de las categorías conceptuales es poder determinar el concepto de las palabras para formular un significado particular del concepto. Las categorías, se agruparon de la siguiente manera:

Tabla 1. Codificación y características de participantes				
Entrevistas a expertos y profesionales				
Código	Edad	Nivel de Instrucción	Área de especialización	Situación Laboral
E1	35	Maestría	Comunicación	Docente y periodista
E2	41	Maestría	Comunicación	Docente y locutor
E3	44	Superior	Periodismo	Relación de Dependencia
E4	40	Doctorado	Investigador/Antropología	Docente Investigador
E5	35	Cuarto Nivel	Sociología	Servidor Público
E6	31	Superior	Redes sociales	Emprendedor
E7	27	Máster	Community Manager	Freelance
E8	37	Máster	Ciencias Políticas	Docente Universitaria
Narrativa a creador de Crudo Ecuador				
Código	Lugar de Nacimiento	Edad	Nivel de Instrucción	Situación Laboral
N1	Quito	34	Tecnólogo	Freelance

## 4. Resultados

A partir de la creación narrativa y la transcripción de entrevistas, se analizaron los datos textuales para construir los siguientes resultados:

### 4.1. Manifestaciones

#### 4.1.1. Redes sociales virtuales como espacios de opinión pública

La libertad de expresión es quizá una de las características más notables de las redes sociales virtuales, donde las comunidades generan discusiones en torno a sus propios intereses, sin necesidad de esperar que los tradicionales medios hegemónicos propongan en su agenda alguna tendencia inicial. Las personas son productoras de su propia información en redes y la opinión pública mantiene su esencia en la esfera pública virtual. Opinión pública en las redes hay, pero no necesariamente podríamos decir que es el tipo de opinión pública que moviliza acciones rigurosas, reales. Se construyen verdades, es una verdad refractaria la de las redes sociales, tenemos un pedazo de la realidad que nos conviene y con la que nos sentimos más cómodos (Entrevistado 8. Quito, 2018).

**Tabla 2. Análisis de los datos cualitativos**

Categorías temáticas	Subtemas
Manifestaciones	Redes sociales virtuales como espacios de opinión pública Líderes de opinión o influencers Cultura, identidad y dinámicas en las redes sociales virtuales
Contenido	La importancia de diferenciar la información de la infoxicación Herramientas y procedimientos eficaces de alto impacto
Percepciones sobre Crudo Ecuador	Contexto histórico-social, definiciones y representaciones Crudo Ecuador como generador de opinión pública

#### 4.1.2. Líderes de opinión o influencers

Dentro de comunicación ya se identificaban líderes de opinión a través de mapas de poder para impulsar proyectos (Entrevistado 2. Quito, 2018). Los influencers cumplen la misma función que un líder

de opinión, pero se desenvuelven en el entorno virtual. Su capacidad de viralizar contenido ha generado confianza en las comunidades virtuales, traducida en la formación de criterios u opiniones compartidas o contrapuestas respecto a un tema específico convertido en tendencia.

#### 4.1.3. Cultura, identidad y dinámicas en las redes sociales virtuales

Las personas continúan construyendo arquetipos en base a la identidad personal y compartida. El colocarse tras una pantalla permite que el «yo en redes sociales se represente de una manera fantasiosa» (Entrevistado 4. Quito, 2018), reflejada en una libertad condicionada en la que «estás trabajando u operando como individuo, desde un yo conectado, pero hacia una identidad distribuida» (Entrevistado 8. Quito, 2018). Es decir, se posee libertad de difusión, pero la presión social la manipula.

Comunidad virtual es el eco de una tribu urbana pensaría yo. La identidad crece, tiene que crecer. Entonces, frente a los usos potenciales buenos y malos que te trae una nueva tecnología de comunicación [...] te permite ampliar el espectro de cultura, te difunde (Entrevistado 5. Quito, 2018).

### 4.2. Contenido

#### 4.2.1. La importancia de diferenciar la información de la infoxicación

La democratización de la información en redes puede tergiversarse con un exceso de información que imposibilita a las personas discernir el contenido. «Hay una trivialización de la información, hay muchas noticias falsas, circulación de rumores incontenible» (Entrevistado 1. Quito, 2018); que podrían resultar en una cortina de humo, redireccionando la atención del lector a temáticas que, por su viralidad, configuran la opinión pública del momento. «Estamos llegando a un momento tan peligroso porque no sabemos qué es verdad y qué es mentira» (Entrevistado 4. Quito, 2018) Y es aquí donde juega un papel importante la perspicacia e inteligencia que tenga la persona para reconocer el proceso y naturaleza de la difusión en el entorno digital (Entrevistado 1. Quito, 2018).

#### 4.2.2. Herramientas y procedimientos eficaces de alto impacto

El impacto, es la característica principal del lenguaje que se maneja en las RSV. Los memes, como herramienta que genera recordación, se fundamentan en la empatía social, ya que «no hace falta tener un gran capital cultural [...] para entender los memes» (Entrevistado 5. Quito, 2018). Así, se insertan en las expresiones cotidianas como representaciones culturales compartidas: «la vieja y confiable», «la muy señora», etc.

---

«Lo positivo, tú lo compartes. Entonces con las risas, los memes, las burlas, compartes y se esparce mucho más rápido y fácil en redes sociales» (Entrevistado 7. Quito, 2018).

### 4.3. Percepciones sobre Crudo Ecuador

#### 4.3.1. Contexto histórico-social, definiciones y representaciones

Los participantes concuerdan en que Crudo Ecuador es una página de «humor inteligente» respecto a temas de la coyuntura política y social del Ecuador. El autor recalca que el proceso de producir contenido tiene su origen en la verificación de fuentes fidedignas de la noticia en cuestión. «Sea cual sea la percepción de estas personas respecto a Crudo Ecuador, me siguen, porque les interesa las cosas que pongo» (Narrativa 1. Quito, 2018).

Es genial, muy buena, muy divertida. Es sesgada, tiene sus amigos, sus enemigos, pero es un ícono de la comunicación en Ecuador. O sea, si alguien va a hablar acerca de influenciadores [...] que se han dado en función de generar contenido y controversia en Internet, de hecho, tiene que pasar por Crudo Ecuador (Entrevistado 1. Quito, 2018).

Existe un evento específico en la historia ecuatoriana, que intentó amedrentar a Crudo Ecuador por su contenido, resultando en un «efecto Streisand» (Jaramillo & Castellón, 2017) que le otorgó la exposición que requería para convertirse en influencer en RSV. «Crudo se hace famoso porque Correa lo victimizó» (Entrevistado 3. Quito, 2018). «En ese momento se despliega toda una suerte de ola de apoyo hacia Crudo Ecuador, porque no estaba en juego solamente el actor social como tal, sino la libertad de expresión» (Entrevistado 8. Quito, 2018).

#### 4.3.2. Crudo Ecuador como generador de opinión pública

Algunos perciben a Crudo Ecuador como un espacio de discusión y libertad de expresión. Otros afirman que es un influenciador directo para la generación de opinión pública; y en palabras directas del autor: «Veo lo que la gente comenta en mi página y sin duda eso me convierte en un líder de opinión» (Narrativa 1. Quito, 2018). «Influir no [...] más bien, lo que hizo fue dar, desde el punto de vista política, tribuna a gente que quería expresar lo que tenía guardado desde hace tiempo» (Entrevistado 5. Quito, 2018). «Algunos no comulgarán con sus ideas, pero, su inteligencia es indiscutible. Entonces, es un generador brutal de opinión pública y ha sido determinante en coyunturas específicas como las campañas políticas últimas en Ecuador» (Entrevistado 1. Quito, 2018).

## 5. Conclusiones

El ser humano, como sujeto social, está en la constante búsqueda de expresar sus opiniones e ideologías. Las redes sociales virtuales han configurado un espacio enmarcado en la libertad de expresión donde surgen sujetos influyentes tradicionalmente conocidos como líderes de opinión. Estos influencers comparten características como el engagement, reconocimiento en la comunidad virtual, gran número de seguidores, y un lenguaje propio basado en diversas herramientas de impacto como memes, storytelling y la fórmula de reducción de texto e incremento del aspecto visual.

Su exposición en el entorno digital se origina como un individuo «común» que experimentó viralidad en la difusión de sus contenidos, ya sean de tipo cultural, político, comercial, etc., que necesariamente abrie-

---

ron espacios de participación a través de la opinión pública frente al tema de interés en cuestión, contexto asignado también a Crudo Ecuador. A raíz de esta situación se abre un espectro de perspectivas sobre los influencers y la información que circula en redes sociales. Los profesionales de la comunicación aseguran que las técnicas de investigación y contrastación de la noticia se han visto afectadas por la infoxicación que predomina en la esfera pública virtual. Y que desde el momento en el que el ecosistema digital se convirtió en una extensión del ser humano, surge la necesidad de educar a nativos y migrantes de Internet en el uso de las herramientas tecnológicas de forma crítica y ética.

En el aspecto cultural e identitario, se configuran personalidades que respondan al interés de las comunidades virtuales. Crudo Ecuador construye su identidad en concordancia de la discusión o evento político-social en curso, que, según los participantes de la investigación, es el factor que define a sus seguidores u opositores, generando diversidad de opiniones en el debate que se crea en la página. Son estas mismas acciones, las que conducen a la creencia de que Crudo Ecuador solo genera convocatoria en redes sociales y no podrá generar cambios significativos en el offline. Uno de los aspectos que más se rescatan de la página es el lenguaje y herramientas utilizadas para exponer su contenido: memes o vídeos cargados de humor político, permiten que las personas sin distinción cultural o educativa comenten, difundan y viralicen este contenido.

Finalmente, se define a Crudo Ecuador como un influencer en capacidad de generar opiniones basadas en la sátira político-social; como un canal de apertura al debate y diversidad; o como un medio de información de temáticas coyunturales a nivel nacional.

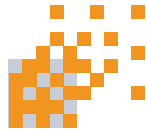
## Referencias

- Aguirre, J. (2013). Nuevos alcances de la participación ciudadana a través de las redes sociales. *Época II, I(2)*, 119-150. <https://bit.ly/2ZtLzCj>
- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(2)*, 51-74. <https://bit.ly/2BV3LDJ>
- Arendt, H. (1997). Qué es la política. Paidós
- Ayala, E. (2017, March 12). La Espiral Del Silencio. *El País*. <https://bit.ly/3eSxmMz>
- Beltrán, D. (2017). Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 30*, 105-123. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6190>
- Bigné, E., Küster, I., & Hernández, A. (2013). Las Redes Sociales Virtuales y las Marcas: Influencia del intercambio de experiencias eC2C sobre la actitud de los usuarios hacia la marca. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC, XVII(2)*, 7-27. [https://doi.org/10.1016/S1138-1442\(14\)60022-X](https://doi.org/10.1016/S1138-1442(14)60022-X)
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos, XXIV(67)*, 135-156. <https://bit.ly/2ZtMdGL>
- Bolivar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao, & M. Passegi (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). PUCRS. <https://doi.org/10.2307/j.ctvxcrrxz.10>
- Castells, M. (2001). La ciudad de la nueva economía. *Papeles de Población, VII(27)*, 207-221. <https://bit.ly/38neimY>
- Castells, M. (2003). Internet, libertad y sociedad: Una perspectiva analítica. *Polis, I(4)*. <https://bit.ly/38hJtAm>
- Cerbino, M., & Ramos, I. (2014). La comunicación de masas en tiempos de la revolución ciudadana. Apuntes para la democratización del espacio mediático en Ecuador. *Revista Comunicación, 149*, 34-39. <https://bit.ly/31EOsts>
- Del-Alcázar, J. (2020). Ecuador Estado Digital Ene/2020. Mentinno Innovation & Lifetime Value Partners. <https://bit.ly/2VDHSzG>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*, 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Fernández, J. (2012). Ciberactivismo: Conceptualización, hipótesis y medida. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 188(756)*, 631-639. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4001>
- Gómez, L., & Canto, J. (2000). Opinión Pública. In L. Gómez, & J. Canto (Eds.), *Psicología Social* (p. 357). Pirámide.



- González, E., & Aguaded, I. (2019). Los instagramers más influyentes de Ecuador. *Universitas*, 31, 159-174. <http://doi.org/10.17163/uni.n31.2019.08>
- Goyal, S., & Gagnon, J. (2016). Social Networks and the firm. *Revista de Administração*, 51(2), 240-243. <https://bit.ly/3ioUEvN>
- Imbert, G. (2003). *El zoo visual*. Gedisa.
- INEC (Ed.) (2016). *Instituto Nacional de Estadística y Censos*. <https://bit.ly/2BuGvMS>
- Iñiguez, L. (1995). Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Psicología Social aplicada*, V(12), 57-82. <https://bit.ly/2YRDCPd>
- Jaramillo, O., & Castellón, L. (2017). El derecho al olvido en internet y el efecto Streisand: Aplicabilidad y soluciones. In M. Labrador (Ed.), *Google: derecho al olvido y desafíos éticos en el escenario mediático digital* (pp. 169-198). RIL.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robinson, A. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation. <https://bit.ly/2C37fDV>
- López, D. (2016). La Construcción de la Opinión Pública en Ecuador a partir de la participación política en redes sociales. *Obra Digital*, 11, 21-34. <https://bit.ly/3dTTLHS>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Coletiva*, XVII(3), 613-619.
- Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Paidós.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Milan, S. (2013). *Social movements and their technologies: Wiring social change*. Palgrave Macmillan.
- Niño, J., Barquero, M., & García, E. (2017). Opinión pública e infoxicación en las redes: Los fundamentos de la post verdad. *Vivat Academia*, 139, 83-94. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.83-94>
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La Espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Paidós.
- Pareja, N., & Echeverría, M. (2014). La opinión pública en la era de la información. Propuesta teórico-metodológica para su análisis en México. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 17, 51-68. [https://doi.org/10.1016/S1870-7300\(14\)70899-3](https://doi.org/10.1016/S1870-7300(14)70899-3)
- Paz-y-Miño, J.J. (2010). Libertad de expresión y opinión pública: Una visión historicista desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Derechos y Libertades Civiles*, 1-6.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, XVIII(52), 39-49. <https://bit.ly/3gjPiA6>
- Rodríguez, D. (2013). *Memocracia los virales que nos gobiernan*. Grupo Planeta.
- Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 16, 1-14. <https://bit.ly/3dN3u2M>
- Salcudean, M., & Muresan, R. (2017). The emotional impact of traditional and new media in social events. *Comunicar*, 50, 109-118. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-10>
- Salinas, J., & Gómez, J.S. (2018). Investigación cualitativa y comunicación en la era digital: Una revisión crítica de la literatura científica. In J. Salinas, J.S. Gómez, L. Mazera, L. Farinango, A. Bueno, D. Apolo, & D. Santos (Eds.), *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: Nuevos retos y oportunidades* (pp. 11-23). Egregius.
- Scolari, C.A. (2012). Comunicación digital. Recuerdos del futuro. *El Profesional de la Información*, XXI(4), 337-340. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.01>
- Wilcox, D., Cameron, G., & Xifra, J. (2012). Opinión Pública y Persuasión. In D. Wilcox, G. Cameron, & J. Xifra (Eds.), *Relaciones públicas, estrategias y tácticas* (pp. 222-252). Pearson Educación S.A.







## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### A aprendizagem informal na cultura de fãs: Análise dos sites brasileiros de fanfic

**Mg. Daiana Sigiliano**

Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil)  
daianasigiliano@gmail.com

**Lcdo. Hsu Ya-Ya**

Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil)  
fhernandayaya@gmail.com

**Lcdo. Lucas Guimarães**

Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil)  
lucasguimaraes003@gmail.com

#### Resumo

Esta comunicação tem como objetivo refletir de que modo os sites brasileiros estimulam a aprendizagem informal dos fãs. Para isso iremos analisar as dimensões da competência midiática presentes nas plataformas «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction». Os sites apresentam diversos espaços coletivos de aprendizagem informal e têm, em sua maioria, usuários de 16 a 30 anos. Seções como, por exemplo, dicas de português, liga dos Capistas, liga dos Betas e tutoriais propiciam o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades multimodais relacionadas a gramática, aos elementos narrativos (climax, personagem, ambientação e etc), ao uso de GIFs, vídeos e imagens e a arquitetura operacional. A produção de fanfics é norteada pela leitura crítica e criativa do público. Isto é, ao criar as histórias o fã não só avalia criticamente a obra como um produto estético, analisando sistematicamente cada elemento narrativo como também explora novas perspectivas da trama, colocando em prática habilidades literárias, lúdicas e linguísticas. Entretanto, o que se observa é que o estímulo a competência midiática vai além da produção das histórias, abrangendo as plataformas em que as fanfics são publicadas. Conclui-se que os sites propiciam o desenvolvimento de habilidades de escrita e de comunicação relacionadas aos conteúdos multimídia e a conversação em rede.

#### Palavras-chave

Cultura de Fãs, fanfic, competência midiática, Brasil, capacidades multimodais, leitura crítica.

---

## 1. Introdução

De acordo Jenkins et al. (2014) e Thomas (2017) os fãs são inovadores no uso de plataformas participativas para repercutir, ampliar e resignificar conteúdos midiáticos. Entretanto, as práticas dos «fandoms» abrangem não só a adoção de novas tecnologias de comunicação e informação, mas a leitura crítica e criativa dos universos ficcionais. Para Jenkins (2015: 73), «Assistir à televisão como fã envolve níveis de atenção diversos e convoca competências diversas de espectador, diferente de quando se assiste ao mesmo conteúdo de forma casual». Nesse contexto, ao se tornar fã de algo e/ou alguém o público passa a se comprometer de outra forma com o conteúdo em questão, diferente, por exemplo, de um telespectador casual.

Hirsjärvi (2013) explica que os fãs fazem uma leitura atenta das tramas, analisando minuciosamente as granulosidades da composição imagética, a evolução dos personagens, os desdobramentos dos arcos narrativos e as ações transmídia. Segundo a autora os fãs compartilham suas impressões no ambiente de convergência, reunindo e repercutindo informações sobre as histórias. As discussões ressaltam os acontecimentos das tramas, as incoerências nos «plots» dos personagens e projetam os possíveis desdobramentos do enredo. A partir desta compreensão crítica dos universos ficcionais os fãs exploram novas perspectivas da narrativa. Segundo Jenkins (2015) e Hirsjärvi (2013) as práticas dos fãs propiciam o desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizado, estabelecendo um diálogo direto com a competência midiática. Os autores afirmam que ao analisarmos as atividades de um «fandom» podemos observar uma multiplicidade de competências em operação.

De acordo com Jenkins (2015) e Jamison (2017) a produção de «fanfics» é pautada pela leitura crítica e criativa dos «fandoms». Isto é, ao criar as histórias o fã não só avalia criticamente a obra como um produto estético, analisando sistematicamente cada elemento narrativo como também explora diversas perspectivas da trama, colocando em prática habilidades literárias, lúdicas e linguísticas. Entretanto, o que se observa é que o estímulo a competência midiática vai além da produção das histórias, abrangendo as plataformas em que as «fanfics» são publicadas.

A partir deste contexto, esta comunicação tem como objetivo refletir de que modo os sites brasileiros estimulam a aprendizagem informal dos fãs. Para isso iremos analisar as dimensões da competência midiática, propostas por Ferrés e Piscitelli (2015), presentes nas principais seções das plataformas «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction». A pluralidade epistemológica da competência midiática

De acordo com Potter (2016), os debates acadêmicos sobre a competência midiática ganharam força em meados da década de 1980. No âmbito europeu, vários projetos e ações têm sido desenvolvidos, desde 1980, com o objetivo de estabelecer uma agenda comum de promoção da competência midiática (Buckingham, 2003; Borges, 2014). As discussões abrangem a adoção de práticas relacionadas as habilidades técnicas; a compreensão crítica e a conduta dos jornalistas e outros profissionais da comunicação (União Européia, 2010; 2018).

O conceito de competência midiática é pautado por uma complexa base epistemológica, como explica Potter (2016: 675) o termo significa muitas coisas diferentes para sujeitos distintos, tais como acadêmicos, educadores, ativistas e o público em geral. O autor pontua que ao permear várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a Comunicação, a Psicologia e a Educação, o campo se configura a partir de uma pluralidade semântica, o que justificaria as várias denominações tais como alfabetização midiática, literacia midiática, educação midiática, educomunicação, entre outras. Os debates iniciais, feitos entre a década de 80 e início dos anos 1990, são norteados por um caráter protecionista (Hobbs, 2011). Nesse contexto, observamos uma vitimização do sujeito, em que a competência midiática é abordada como uma espécie de antídoto para os efeitos nocivos dos meios de comunicação. Em outras palavras, o campo se limitaria em

proteger o indivíduo, visto como alguém vulnerável. A partir da década de 90, os estudos sobre a competência midiática começam a refletir sobre o desenvolvimento da compreensão crítica e da produção criativa do sujeito (Hobbs, 2011). Dessa forma, ao invés de blindá-lo, as pesquisas promovem a autonomia e a conscientização.

Segundo Ferrés e Piscitelli (2015), a competência midiática é uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado. Como reforça Borges (2014: 183), os estudos devem «(...) habilitar os cidadãos para o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas a fim de que possam ser consumidores sensatos e produtores de informação». Isto é, abrangendo tanto o consumo dos conteúdos quanto a produção dos mesmos pelos sujeitos

mediáticos. Em suma o campo da competência midiática, apesar de diversas abordagens, busca refletir as características, as possibilidades e os desdobramentos do ambiente midiático no qual está inserido. Considerando tanto os meios e plataformas que integram este ambiente quanto à ação do sujeito.

A produção de «fanfics» no Brasil

A «fanfiction», conhecida principalmente pela sua abreviação «fanfic», é uma forma de narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs a partir dos seus interesses (Jamison, 2017). Jenkins (2015) aponta que esta prática da cultura de fãs pode surgir, por exemplo, a partir de séries, filmes, HQs e até artistas.

De acordo com Jenkins (2015) o «fandom» é organizado como uma instituição de teoria e crítica, sendo assim, a mesma prática se aplica nas «fanfics». Ao estar diante dessa produção derivada do cânone, os fãs analisam as obras através da leitura crítica e criativa dos conteúdos. Mesmo que a narrativa seja construída em um universo ficcional, os fãs conseguem absorver os pontos-chaves a partir da leitura crítica, que são assimilados a partir dos elementos paratextuais presentes. O autor destaca que este entendimento crítico dos fãs faz com que as suas produções sejam mais coerentes e interessantes, presidindo assim, a leitura criativa. Conforme mencionado por Jenkins (2012: 20), «O escritor-fã quer criar uma nova história que diverte por si só e oferece para quem talvez seja a plateia mais exigente que se poderia imaginar – outros experts extremamente investidos na obra original».

Neste contexto, o intuito dos fãs é explorar o universo ficcional além do que os produtores oferecem, expandindo assim a narrativa de forma que mais lhe agrada, recontextualizando determinadas cenas de um produto midiático, dando destaque a personagens secundários e não explorados, mesclando universos ficcionais e artistas reais. Ao reimaginar os universos ficcionais o fã também reflete sobre os significados sociais e culturais implícitos nos conteúdos midiáticos, tais como estereótipos, as questões relacionadas à diversidade, a representatividade, entre outros.

Esta prática de cultura de fãs é composta por diversos formatos distintos (Jamison, 2017). Como, por exemplo, o «OneShot», em que a história apresenta apenas por um capítulo, o «Crossover», quando personagens dos universos de «fandoms» distintos interagem entre si, o «Slash» e/ou «Femeslash», que são narrativas centradas em personagens em relações interpessoais amorosas do mesmo sexo/gênero, o «RPF – Real Person Fiction», um subgênero de fanfics que reimaginam histórias de pessoas ou celebridades reais e o «AU – Alternative Universe», quando o enredo se passa num mundo diferente criado pelo autor original, mas que se mantém os personagens já existentes, buscando também não alterar as características do mesmo. No Brasil a produção de «fanfics» é voltada, em sua grande maioria, para os universos ficcionais estrangeiros e as telenovelas (Jacob et al., 2015; Sigiliano & Borges, 2019). A faixa etária dos fãs abrange tanto o público adulto quanto o infantojuvenil. De acordo com Jacob et al. (2015) esta prática da cultura de fãs foi potencializada pela disponibilização –legal e ilegal– possibilitando que os programas fossem reassistidos a

“Atualmente a produção e o consumo de fanfics dos fãs brasileiros se concentram em cinco sites principais, são eles o Nyah! Fanfiction, Fanfics Brasil, Fanfic Obsession e Spirit Fanfiction».

qualquer hora. No âmbito das telenovelas as «fanfics» exploram interlúdios do paratexto, finais alternativos, reapresentação dos personagens e mudanças ambientação. Jacob et al. (2015) afirmam que os fãs brasileiros tendem a abordar histórias protagonizadas por casais, ampliando e ressignificando os pontos nodais do

arco narrativo tais como o primeiro beijo, o pedido de casamento, entre outros.

“O processo de produção, distribuição e consumo de «fanfics» é norteado por diversos modos de aprendizado. Ao criar uma história pautada em um universo ficcional o fã deverá refletir criticamente sobre a trama, identificando as possíveis lacunas narrativas e desdobramentos”.

Atualmente a produção e o consumo de «fanfics» dos fãs brasileiros se concentram em cinco sites principais, são eles o «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction». Criado em 2005, o «Nyah! Fanfiction» reúne histórias dos mais diversos gêneros e públicos. Segundo o moderador do site, Michael Frank, o espaço tem como principal objetivo «[...] fazer com que as pessoas tenham prazer na leitura, ao mesmo tempo incentivá-las a explorar seu lado criativo» (Nyah! Fanfiction, 2019).

O site «Fanfics Brasil» foi criado em 2007 por Ricardo Barros que define o como «[...] uma rede social que disponibiliza espaço para que os usuários e leitores possam publicar, ler e difundir as suas histórias, sejam elas baseadas em ficção ou não» (Fanfics Brasil, 2019). A proposta de Bastos é de criar um espaço voltado para quem gosta de ler e escrever poder interagir entre si e divulgar suas «fanfics» e/ou «webnovelas».

O «Fanfic Obsession» foi fundado em dezembro de 2009 quando a equipe do «Fanfic Addiction» decidiu abrir o seu próprio site com uma nova forma de divulgação de «fanfics» para incentivar a escrita e fomentar esse tipo de produção conteúdo em língua portuguesa. “O FFOBS surgiu como um espaço para que autores e leitores compartilhassem suas histórias, opiniões, críticas e elogios, de modo a democratizar a leitura de textos produzidos por fãs” (Pécia, 2019). O ambiente do site abre espaço para a produção dos fãs, estimulando os leitores para que esses possam se tornar também futuros autores.

Originalmente um espaço de discussão sobre «animes», o «Spirit Fanfiction» se define, atualmente, como uma plataforma para publicação de «fanfics» e histórias originais. Criado em 2001, por Túlio Henrique, o site passou por diversas reformulações desde então (Spirit Fanfiction, 2019). Apesar de descrever-se como um espaço para «fanfics» e histórias originais, as mais de onze temáticas disponíveis na «homepage» indicam a criação de narrativas a partir de múltiplos universos. Por exemplo, estão presentes «fanfics» sobre bandas de k-pop (como BTS e EXO), da música pop ocidental (como Justin Bieber, «One Direction» e «Fifth Harmony»), mas também a expansão de universos ficcionais como «Harry Potter» e animes («Naruto» e «Fairy Tail»).

## 2. Análise das dimensões da competência midiática

Para sistematizar metodologicamente as discussões sobre a competência midiática, Ferrés e Piscitelli (2015: 8-14) definiram seis dimensões a partir das quais os indicadores são elaborados. São elas a linguagem, a ideologia e valores, a estética, a tecnologia, os processos de interação e de produção e difusão. Estes indicadores se relacionam tanto com a forma como os sujeitos recebem e interagem com as mensagens (âmbito de análise), quanto ao modo como as mensagens são produzidas pelos sujeitos (âmbito de expressão). É importante pontuar que as dimensões estabelecidas por Ferrés e Piscitelli (2015) estão inter-relacionadas. Em outras palavras, esta separação é feita para que possamos analisar didaticamente cada uma delas.

Apesar desta análise focar nas dimensões da tecnologia, da linguagem e da estética, as outras quatro dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2015) também estão em operação nos sites brasileiros de «fanfic». Os processos de interação e de produção e difusão podem ser observados tanto no modo como os fãs se

organizam nestes espaços quanto em algumas seções específicas. Segundo Jamison (2017) a «fanfic» materializa o senso de coletividade do «fandom» através da troca que se estabelece entre os autores e os leitores. Esse diálogo é baseado «(...) quase que inteiramente na troca, no elogio, no respeito mútuo e na crítica» (Jamison, 2017: 258). Seções como, por exemplo, os fóruns, os journals e as funções de Beta e Capista, que auxiliam no desenvolvimento do texto e da imagem de capa, respectivamente, também são pautadas pela troca de informação e na colaboração dos fãs. Em alguns casos os sites disponibilizam tutoriais com passo a passo de como publicar uma «fanfic», dicas de gramática e estruturas narrativas. Já a dimensão da ideologia e valores está presente, por exemplo, na ressignificação do paratexto. Ao explorar novas perspectivas sobre as tramas os fãs refletem, mesmo que indiretamente, sobre questões sociais e culturais. Tais como a reprodução de estereótipos, a importância da representatividade e a necessidade da discussão de pautas ligadas a sexualidade e a comunidade LGBTQ+ (Jamison, 2017). De acordo com Ferrés e Piscitelli (2015: 10), a dimensão da tecnologia no âmbito da análise abrange a «[...] compreensão do papel que a tecnologia da informação e da comunicação desempenha na sociedade e os seus possíveis efeitos» e a habilidade para interagir de maneira significativa em ambientes digitais conectados possibilitando uma comunicação multimídia e multimodal. Os autores pontuam a dimensão no âmbito da expressão se refere à capacidade de manusear, adaptar, elaborar e editar conteúdos midiáticos em um ambiente hipermediático e multimodal (Ferrés & Piscitelli, 2015). Os sites «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction» reúnem diversas seções, ao criar um perfil para publicar e/ou ler as histórias o interagente tem acesso a funções semelhantes as das redes sociais da internet. Ou seja, é possível personalizar a capa, o avatar, inserir uma descrição, personalizar o «username» e etc. A partir deste perfil o fã irá interagir com outros usuários, realizar a curadoria de suas postagens preferidas e, se quiser, publicar «fanfics». Todo este processo ressalta capacidade dos fãs na produção e no consumo de conteúdos multimodais. Outro ponto, é a habilidade de localizar e indexar as «fanfics». Os sites apresentam amplos repositórios de tramas, como, por exemplo, o «Nyah! Fanfiction» que conta atualmente com mais de 12 mil histórias criadas pelos usuários. Dessa forma, ao filtrar os conteúdos que deseja ou classificar sua «fanfic» a partir de gêneros e formatos narrativos, tais como crossover, romance, terror, «oneshot», entre outros, podemos observar a capacidade dos fãs em sistematizar e selecionar as informações.

A dimensão da tecnologia também está em operação no processo de publicação das histórias. Como podemos observar ao acessarmos os sites «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction» as seções vinculadas a postagem dos conteúdos ressaltam a habilidade de adaptar e editar os textos. Em outras palavras, os fãs além de usarem recursos multimídia tais como imagens de capa, hiperlinks e GIFs, realizam adequações ao texto facilitando não só a leitura dos usuários, mas sinalizando os desdobramentos dos capítulos. Como, por exemplo, grifos em negrito e/ou itálico para delimitar alterações na temporalidade e a adoção de asteriscos para sinalizar o fechamento de atos e/ou arcos narrativos.

Segundo Ferrés e Piscitelli (2015: 9) a dimensão da linguagem abrange a capacidade de interpretar e avaliar diferentes códigos de representação e a sua função na mensagem; a capacidade de compreender o fluxo de histórias e informações de múltiplas mídias e formatos; a capacidade de se expressar e de escolher entre distintos sistemas de representação e a capacidade de editar produtos existentes, dando a eles um novo significado e valor.

A dimensão da linguagem pode ser observada não só em pontos específicos da «fanfic», como iremos detalhar mais adiante, mas no processo crítico e criativo que envolve esta prática da cultura de fãs como um todo. Como pontuam Jenkins (2012), Grossman (2017) e Scolari (2018) as histórias têm como ponto de partida um profundo entendimento do fã sobre os universos ficcionais. «Escrever e ler «fanfiction» não é apenas algo que você faz; é uma forma de pensar criticamente sobre a mídia que você consome, de estar consciente de todas as suposições implícitas que um trabalho canônico carrega, e de considerar a possibilidade de que aquelas suposições poderiam não ser as únicas possíveis» (Grossman, 2017: 13).

---

Nesse contexto, ao reforçar, ampliar e ressignificar as tramas, explorando novas perspectivas o fã reflete sobre o modo de construção do paratexto, isto é, identificando o que, na sua concepção, pode ser explorado. É a partir dessa leitura atenta que serão observados quais os arcos e outros elementos narrativos que podem gerar possíveis desdobramentos. Ao analisarmos esta prática também podemos ressaltar a capacidade de compreensão dos modos de construção e desenvolvimento de uma história. Ao criar uma «fanfic» o usuário dos sites brasileiros demonstra a sua habilidade de estruturar fundamentos como, por exemplo, o clímax, as pensatas, as relações entre os personagens e etc.

Conforme discutido em outros trabalhos (Sigiliano & Borges, 2019) apesar de terem como ponto de partida o paratexto de conteúdos midiáticos específicos, tais como série, telenovela, entre outros. As «fanfics» publicadas nos sites «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction» não se restringem há um único universo ficcional. Ao ler a produção dos fãs é possível observar referências externas ao cânone. Ou seja, as histórias citam memes, longas metragens, notícias factuais, conjunturas políticas, realizam crossover entre um ou mais mundos ficcionais e etc. Dessa forma, os desdobramentos narrativos são compostos por diversas camadas interpretativas.

Segundo Ferrés e Piscitelli (2015), a dimensão da estética abrange no âmbito da análise a sensibilidade para reconhecer a qualidade estética das produções midiáticas e a capacidade de identificar as categorias estéticas básicas, como a inovação formal e temática, a originalidade e o estilo. O âmbito da expressão está relacionado com a capacidade de produzir mensagens criativas, bem como se apropriar e transformar produções artísticas, visando potencializar a criatividade, a experimentação e a sensibilidade estética.

Além das ações colaborativas realizadas nos sites brasileiros, tais como elaboração de capas, revisão de textos, discussão em fóruns e curadoria em journals as plataformas organizam desafios criativos. As instruções são divulgadas nos respectivos perfis nas redes sociais e delimitam aspectos como número de palavras, gênero, perfil dos personagens e etc. A partir das informações os fãs devem criar, dentro de seus universos ficcionais de interesse, histórias que estejam dentro dos parâmetros definidos pelos sites. Como explica Jamison (2017) as «fanfics» funcionam como espaços de experimentação, em que os fãs podem explorar novas formas de ampliar e ressignificar cânones. Dessa forma, o «fandom» desenvolve tramas que muitas vezes se distanciam dos moldes comerciais, subvertendo modelos narrativos clássicos.

A dimensão da estética, proposta por Ferrés e Piscitelli (2015), também integra os subgêneros das «fanfics». De acordo com Jamison (2017) ao criar uma história, a partir de um universo ficcional, o fã engendra novos modelos narratológicos. Como, por exemplo, o «slash» que abrange apenas «fanfics» que têm como ponto central relações interpessoais amorosas e sexuais entre personagens do mesmo sexo/gênero, e o «gender swap» em que o fã autor inverte os gêneros dos personagens do paratexto. Nesse sentido, o que observamos é um constante processo de reflexão sobre os moldes e formatos narrativos que pautam os universos ficcionais e a subversão dos mesmos, a partir da produção criativa dos fãs.

### 3. Considerações finais

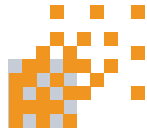
O processo de produção, distribuição e consumo de «fanfics» é norteado por diversos modos de aprendizado. Ao criar uma história pautada um universo ficcional o fã deverá refletir criticamente sobre a trama, identificando as possíveis lacunas narrativas e desdobramentos. É a partir desta leitura atenta que o fã conseguirá manter as características fundamentais daquele paratexto, trazendo verossimilhança a sua produção e poderá ressignificar outros pontos da história. Posteriormente, o fã irá produzir uma narrativa, refletindo sobre sua estrutura, divisão dos capítulos e distribuição dos elementos narrativos, explorando arcos que não integravam inicialmente o universo ficcional. Entretanto, o que se observa é que esta prática da cultura de fãs vai além da leitura crítica e criativa do sujeito. Ao acessar as plataformas «Nyah! Fanfiction», «Fanfics Brasil», «Fanfic Obsession» e «Spirit Fanfiction» o fã reflete sobre os ambientes multimodais, colocando em



prática questões relacionadas aos conteúdos multimídia e a conversação em rede. Em outras palavras, a produção e o consumo de «fanfics» abrange a compreensão distintos âmbitos narrativos e participativos. Desde o modo como interpreta as nuances do universo ficcional até a forma como o mesmo organiza e categoria suas tramas. Como discutirmos, estes espaços também estimulam até a troca de informações, a curadoria de conteúdos e etc. compreendemos que os pontos discutidos aqui tocam em questões complexas e que necessitam de amplas discussões que vão além da economia deste trabalho. Porém, a partir das análises podemos observar que a «fanfic» reúne diversas habilidades críticas e criativas não só na ampliação ressignificação, mas a compreensão do atual ambiente de conectividade.

## Referências

- Borges, G. (2014). *Qualidade na TV pública portuguesa: Análise dos programas do canal 2*. UFJF.
- Buckingham, D. (2003) *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge.
- Fanfics Brasil (Ed.) (2019). *Fanfics Brasil*. <https://bit.ly/3duq28Y>
- Ferrés, J & Piscitelli, A. (2015) Competência midiática: Proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1-16. <https://bit.ly/2MgboGt>
- Grossman, L. (2017). Apresentação. In A. Jamison (Ed.), *A. Fic: Por que a fanfiction está dominando o mundo* (pp. 11-16). Rocco.
- Hirsjärvi, I. (2013). Alfabetización mediática, fandom y culturas participativas. Un desafío global. *Anàlisi Monogràfic*, 48, 37-48. <https://doi.org/10.7238/a.v0iM.1964>
- Hobbs, R. (2011) The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 3(55), 419-430. <http://bit.ly/2vqD4DB>.
- Jacob, M.C. et al. (2015). Entre novelas e novelas: um estudo das fanfictions de telenovelas brasileiras (2010-2013). In M.I. V. Lopes (Ed.), *Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira* (pp. 107-154). Sulina.
- Jamison, A. (2017). *Fic: Por que a fanfiction está dominando o mundo*. Rocco.
- Jenkins, H. et al. (2014). *Cultura da Conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph.
- Jenkins, H. (2015). *Invasores do Texto: Fãs e cultura participativa*. Marsupial.
- Jenkins, H. et al. (2012). Lendo criticamente e lendo criativamente. *Matrizes*, 9(1), 11-24. <https://bit.ly/2JYoU30>
- Nyah! Fanfiction (2019). *Nyah! Fanfiction*. <https://bit.ly/2ZTsUZ5>
- Pécia, V. (2019). *Fanfic obsession*. <https://bit.ly/2Ajjm1>
- Potter, J. (2016). *Introduction to Media Literacy*. Sage.
- Scolari, C. (2018). *Literacia transmedia na nova ecologia mediática - Livro Branco*. European Union Funding for Research & Innovation.
- Sigiliano, D., & Borges, G. (2019). Literacia Midiática e os fãs de telenovela: Uma análise do Twitertainment na social TV brasileira. In S. Rocha & R. Ferraraz (Eds.), *Análise da ficção televisiva: Metodologias e práticas* (pp. 121-148). Insular.
- Spirit Fanfiction (2019). *Spirit Fanfiction*. <https://bit.ly/2BcDFvj>
- Thomas, A. (2017). Blurring and breaking through the boundaries of narrative, literacy, and identity in adolescent fan fiction. In K. Michele, & L. Colin (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 137-166). Peter Lang.
- União Européia (Ed.) (2010). *Approaches – existing and possible – to media literacy*. <https://bit.ly/3gBCYfm>
- União Européia (Ed.) (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. <https://bit.ly/2Bj50w7>





## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Competencias mediáticas en prosumidores: Un estudio de caso de instagramers y tictokers

**Mg. Erika-Lucía González-Carrión**  
Universidad Nacional de Loja (Ecuador)  
erika.gonzalez@unl.edu.ec

**Lcda. Manuela Granada-Montoya**  
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)  
manuelagranadamontoya@hotmail.com

#### Resumen

El número de usuarios activos, la frecuencia de uso y el alcance a nivel mundial de las redes sociales se eleva cada año de una manera imparable. En consonancia con este fenómeno, el presente artículo expone los resultados de un proceso de investigación fundamentado en la comparativa entre una muestra de instagramers y tiktokers de Ecuador y Colombia durante el mes de enero y febrero de 2020 en relación con sus niveles de competencias mediáticas. Ambas redes presentan el formato de video como funcionalidad principal y un crecimiento exponencial de usuarios adolescentes. La metodología empleada es mixta, a través de un monitoreo a la interactividad y evolución de los perfiles de los principales instagramers y tiktokers (Ecuador y Colombia) en la herramienta Social Blade. Esto se realiza juntamente con un análisis a sus dimensiones en competencias mediáticas. Los resultados indican, entre otras cuestiones, que los niveles de competencias mediáticas de los influencers analizados de ambos países en determinadas dimensiones son considerables. Se evalúa también la necesidad de que los instagramers y tiktokers desarrollen una tendencia a perfeccionar su dominio de estas dimensiones en los próximos años con el objetivo de que crezca su influencia y alcance y de que generen un contenido significativamente más valioso en términos de competencias mediáticas para sus audiencias.

#### Palabras clave

Instagram, TikTok, red social, competencias mediáticas, Colombia, Ecuador.

---

## 1. Introducción

El nuevo contexto mediático condiciona un entorno con audiencias que pasan de ser espectadoras a ser productoras de su propio contenido, interviniendo directamente en lo que reciben y en lo que emiten. Dada la ubicuidad de este contenido en las plataformas digitales, se requiere un análisis de los mensajes expuestos dentro de estos contenidos en los medios digitales (Vahedi et al., 2018).

Los jóvenes de ahora han cambiado gradualmente sus formas de crear, informar y comunicar, concibiendo la red como un universo interconectado donde el aprendizaje se consigue a través de la exploración y la experiencia en red, construyendo redes abiertas, activas, participativas e inmediatas, con respuestas instantáneas y proponiendo nuevas arquitecturas de participación y una autonomía colectiva, basada en los intereses comunes. (Saavedra et al., 2018: 35).

Para Aranda et al. (2020), es necesario desarrollar y evaluar habilidades para navegar y orientarse en un entorno hipermedia. Ku et al. (2019), refieren que en este aspecto las competencias mediáticas de los usuarios participan en la Web 2.0, dependen de su cultura mediática y el desarrollo tecnológico al que se enfrenten. Un criterio que apoyan Bigelow et al. (2017), al señalar que la tecnología es punto clave para la puesta en marcha de un lenguaje y un conjunto de destrezas mediáticas.

En este sentido, Ferrés y Piscitelli (2012), plantean seis dimensiones dentro de las competencias mediáticas: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, estética. Los autores añaden que «los procesos de análisis de mensajes han de ser afrontados también desde un planteamiento activo, dialógico, tomando en consideración la participación del interlocutor mediante los procesos de selección, interpretación, aceptación o rechazo, crítica, difusión, etc.» (2012: 78). Estas premisas establecen las condiciones para el surgimiento de referentes digitales en diferentes plataformas virtuales, cuyo soporte es la interacción constante y sin descanso, más aún al enfrentar audiencias nativas digitales y con conocimiento de las variadas estructuras y herramientas de las redes sociales. Entre estas plataformas, dos se posicionan como las favoritas de la audiencia: Instagram y TikTok. Instagram emerge como una de las redes sociales más influyentes, cuyas campañas creativas atraen a millones de seguidores (Casaló et al., 2020), mientras que TikTok, una aplicación móvil para crear y compartir videos (anteriormente conocida como Musical.ly) ha captado la atención del público joven de todo el mundo (Bresnick, 2019).

Estas redes apelan a lo visual como una estrategia para captar seguidores a nivel global, pero enmarcado en contextos diferentes; Instagram se constituye en la plataforma cuya principal función es el posteo de una variedad de fotos personales y externas de cada usuario (Kim & Kim, 2019), mientras que TikTok difunde contenido entretenido y persuade a las personas a adoptar nuevas tecnologías (Wang, 2020). En virtud de estas premisas, la presente investigación se propone establecer el nivel de competencias mediáticas de los principales instagramers y tiktokers de Ecuador y Colombia, de acuerdo con la interacción y evolución que presentan sus perfiles en estas plataformas, así como a las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012).

### 1.1. Instagramers

Los influencers de Instagram (instagramers) publican una diversidad importante de fotos (viajes, estilo, moda y belleza, entre otros), incluidas selfies centradas en sí mismos, imágenes grupales o retratos glamorosos que promocionan alguna marca (Jin & Ryu, 2020). Estos referentes comparten opiniones, experiencias o ideas que influyen en sus fanáticos provenientes de todo el mundo; así se provoca una mayor difusión de

---

contenido a gran escala (Arora et al., 2019). De hecho, actualmente es un tema de estudio el comprender cómo las celebridades nativas de Internet gestionan sus relaciones sociales, puesto que el proceso ofrece una información valiosa para las marcas que deseen contratar sus servicios y expandir su injerencia (Kim et al., 2017). Estos influencers también optan por el formato de video, ya sea en sus publicaciones en el feed o en la modalidad de historias o IGTV, en un tono muy cercano a su audiencia.

Si bien la interacción social es una motivación principal para usar Instagram, otra es la autoexpresión (Kim et al., 2017). Cada uno de los instagramers y nuevas figuras que surgen en esta plataforma, la utilizan para destacar una identidad con la que intentan establecerse como referentes en un mundo digital que se transforma a cada segundo y de diferentes formas.

## 1.2. Tiktokers

TikTok es una plataforma donde se puede convertir a muchas personas en influencers con oportunidad de ganar dinero por sus habilidades con el audiovisual (Kalyani, 2020). El diseño de la aplicación TikTok se basa en la experiencia del usuario y permite que millones de personas generen contenido masivo para satisfacer infinidad de necesidades sobre contenido especializado (Yu, 2019).

Para Leskin (2020), las estrellas de TikTok acaparan millones de seguidores (gran parte provenientes de la generación Z) y, encontraron fama mediante la creación de videos cortos que sincroniza los labios con fragmentos de sonido, danzas virales y plasmando escenas de comedia que se comparten miles de veces. De forma similar, Ugoagu (2019), sugiere que TikTok es un lugar donde surgen desafíos de baile, donde los memes se mezclan y crean; tiene funciones que permiten a los usuarios hacer de todo, desde cortometrajes intrincadamente dirigidos hasta clips. Los tiktokers utilizan la plataforma para destacar lo simple y cotidiano y demostrar que todos pueden llegar a ser influencers, incluso en mundo digital tan cambiante.

## 2. Metodología

Esta investigación plantea una metodología mixta a través del análisis cuantitativo de los cinco principales instagramers y tiktores de Ecuador y Colombia seleccionados en función del número de seguidores que acumulan. Con la plataforma Social Blade se determina su interacción y evolución respecto a las variables de: seguidores, seguidos, promedio de likes, promedio de comentarios, contenido posteados e incremento de seguidores en los últimos 30 días; esto en el caso de instagramers. Para los tiktores se emplea la misma herramienta y los mismos parámetros, a excepción que en este caso Social Blade mide los likes totales y la interacción producida. De forma cualitativa, y mediante la observación directa de los perfiles en las redes, se determinan las aptitudes de cada país respecto a las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012). La muestra estuvo conformada por: a) Instagramers: Ecuador: Kevlex Pazmiño, Alex Ortiz Morán, Jennifer Ponce, Anthony Lencina y Mayita; Colombia: Luisa Fernanda, Sebas Villalobos, Pautips, Mario Ruíz y Sofía; b) Tiktokers: Ecuador: Kevlex Pazmiño, Samara Montero, Kelly y David, Fercho Mendoza y Klei Mora; Colombia: Miguel Mase, Alex, Nia Romero, Sebastián Sánchez y Heavy Rada.

## 3. Resultados

### 3.1. Escenario mediático de instagramers y tiktokers

Estos instagramers presentan un número bastante competitivo de seguidores, liderando Kevlex Pazmiño como el más popular y la instagramer Mayita con la menor cantidad de adeptos; los índices entre los influencers oscilan entre un millón de seguidores y superan los dos millones. Las cuentas que siguen estas

celebridades digitales son pocas comparadas con el número de audiencia que captan, destacando entre los cinco perfiles Jennifer Ponce con 3,191 de cuentas seguidas; el resto fluctúa entre las 96 y 718, de acuerdo con sus propios intereses personales o para estar al tanto de su competencia digital. Respecto al promedio

**Tabla 1. Escenario mediático de los instagramers ecuatorianos**

Instagramer	Seguidores	Siguiendo	Promedio Likes	Promedio Comentarios	Contenido Posteado	Incremento de seguidores (últimos 30 días)
Kevlex Pazmiño	2.017.828	718	253.044	2.823	750	120.032 (45,6%)
Alex Ortiz Morán	1.088.506	374	144.143	1.580	387	13.316 (89,9%)
Jennifer Ponce	1.042.415	3,191	93.797	1.978	486	381.591 (175,4%)
Anthony Lencina	1.031.100	186	68.829	2.573	1.044	108.404 (19,5%)
Mayita	977.459	96	95.935	1.311	1.061	236.865 (90,9%)

de likes a publicaciones, Kevlex Pazmiño y Alex Ortiz Morán acumulan los mayores números, superando los 253.000 y 143.000 respectivamente. A partir de esto, el resto de instagramers presentan valores que oscilan un promedio entre los 68.000 y casi 96.000. Los comentarios por publicación disminuyen en comparación a lo mencionado, se registra el nivel más elevado para Kevlex Pazmiño y Anthony Lencina, con más de 2.800 y 2.500 promedio, mientras que los otros tres instagramers mantienen entre 1.300 y 1.900. En el contenido posteado de cada perfil, son dos los instagramers con mayor producción de contenido, Anthony Lencina y Mayita, denotando valores muy similares: 1.044 y 1.061 publicaciones. En el tercer lugar se ubica Kevlex Pazmiño con 750 posteos, y tanto Jennifer Ponce como Alex Ortiz Moran, evidencian 486 y 387 cada uno. Al analizar los últimos 30 días de actividad en las cuentas de los instagramers, es notorio que la mayor captación de usuarios la realiza Jennifer Ponce, superando los 381,000 nuevos seguidores en un mes, Mayita sobrepasa los 236,000, Kevlex Pazmiño los 120.000, Anthony Lencina los 108.000 y Alex Ortiz Morán los 13.000; si bien existen instagramers consolidados, existen otros que de acuerdo con su crecimiento mensual pueden igualarlos en algún tiempo o superarlos.

En este caso, se muestra un aumento de seguidores en los instagramers muy significativo, con un liderazgo de Luisa Fernanda que alcanza los 13 millones de seguidores y Sebas Villalobos de cerca con más de 11 millones. Los tres instagramers restantes oscilan entre los 6 millones y superan los 8 millones, convirtiéndose así en referentes no solo del país, sino a nivel latinoamericano. Quienes están punteros, también mantienen sus posiciones en lo que a cuentas seguidas se refiere, con Luisa Fernanda siguiendo 3.223 perfiles y Sebas Villalobos a 1.531; los demás instagramers oscilan entre las 400 cuentas seguidas y más de 800.

En el promedio de likes por publicación ya se observan algunos cambios, la instagramer con menor número de seguidores (Sofía) es quien ostenta el mejor promedio con 728.600. Le siguen Luisa Fernanda y Sebas Villalobos, superando los 478.000 y 313.000 respectivamente y diferenciándose de Pautips y Mario Ruíz que llegan a sobrepasar los 165.000 y 191.000. En promedio de comentarios son Sofía y Luisa Fernanda las que destacan, pasando ampliamente los 3.000 y 2.000 comentarios cada una. El resto va de 900 a casi 2.000, marcando claramente las influencias y preferencias de las audiencias digitales que los consumen. Casi la mayoría de instagramers en Colombia presenta un muy buen nivel y regularidad en las publicaciones, aunque se presentan algunas diferencias: Luisa Fernanda y Pautips presenta la mayor exposición de contenido, superando los 4.000 y 3.000 posteos desde la apertura de sus cuentas, Sebas Villalobos y Mario Ruíz sobrepasan por mucho los 1,000 y es la instagramer Sofía, quien tiene la menor producción de material con tan solo 477 posteos. Al analizar las cuentas en los últimos 30 días, se obtiene que: el mayor crecimiento lo tienen Luisa Fernanda (más de 312.000 seguidores nuevos) y Sofía (más de 146 mil seguidores nuevos), mientras que en los tres restantes se produce una pérdida de usuarios: Mario Ruíz pierde más de 50.000 seguidores, Sebas Villalobos más de 40.000 y Pautips 13.000, convirtiéndose en los influencers

que los últimos tiempos experimentan un descenso de audiencias. Los principales tiktokers de Ecuador registran un índice de audiencia (mayor en algunos casos) al obtenido en Instagram. Se destaca a Kevlex Pazmiño que en esta red social consigue más de 6 millones de seguidores y, a partir de este punto, existen similitudes con los demás tiktokers; por ejemplo, Samara Montero junto a Kelly y David, se encuentran en el rango de 3 a casi 4 millones de seguidores, frente a Fercho Mendoza y Klei Mora que sobrepasan el millón. De forma similar a Instagram, las cuentas a las que siguen no son abundantes, más aún en TikTok que no goza del tiempo en escena que Instagram; Samara Montero y Fercho Mendoza siguen a un estimado de 130 cuentas cada uno, convirtiéndose en los tiktokers con mayores perfiles seguidos y marcando una diferencia con los demás.

El éxito de TikTok se mide por la cantidad de likes que acumulan cada uno de sus influencers, por ejemplo, Kevlex Pazmiño se convierte en el tiktokero con mejor presencia dentro de la plataforma superando los 196 millones de «me gusta» en el contenido publicado, seguido de Kelly y David que pasan los 85 millones y, si bien los valores no experimentan una fuerte caída, los tres tiktokers restantes (Samara Montero, Klei Mora, Fercho Mendoza), fluctúan entre los 47 y 62 millones de likes. No obstante, las interacciones son menores que en Instagram, porque en este caso la plataforma Social Blade expone un valor total y no un promedio. Ocupan los tres primeros lugares: Klei Mora con más de 8.000 interacciones, Kevlex Pazmiño superando las 5.000 y Samara Montero con más de 4.000.

El contenido postado en TikTok no guarda diferencias representativas con Instagram, a excepción de casos puntuales, liderando Kevlex Pazmiño, Fercho Mendoza y Samara Montero, con 846, 786 y 748 posteos en cada caso. Respecto al incremento de seguidores en los últimos 30 días, se observa tres tiktokers líderes, Kelly y David que incrementan más de 417.000 seguidores, Kevlex Pazmiño más de 360.000 y Klei Mora casi 60.000; Samara Montero y Fercho Mendoza superan los mil nuevos seguidores.

Los tiktokers colombianos también acumulan millones de seguidores en la plataforma, presentando índices que colocan como punteros a Miguel Mase, quien se acerca a los 4 millones y Alex con más de 3 millones; el resto de tiktokers oscilan entre un millón de seguidores y superan ampliamente los dos. El número de cuentas que siguen es mínimo en comparación con las audiencias que acumulan, destaca Sebastián Sánchez con 2.569 cuentas seguidas (convirtiéndolo en líder en esta variable) y Nia Romero, que sigue un número ínfimo de cuentas, 38; los demás se encuentran en una escala de 100 a 300 cuentas seguidas. En el total de likes se experimenta un decrecimiento no exponencial respecto a los tiktokers ecuatorianos, ubicándose en primer lugar Miguel Mase con más de 81 millones de likes, seguido de Nia Romero y Alex que pasan los 57 y 55 millones de ‘me gusta’ en los contenidos audiovisuales que exhiben; Sebastián Sánchez y Heavy Rada superan los 36 y 17 millones de likes, ocupando las últimas posiciones. Las interacciones son menores en relación con los valores antes mencionados, siendo dos tiktokers los que destacan: Miguel Mase y Alex, con casi 14.000 interacciones y 11.000 respectivamente. Estos influencers de TikTok postean sus producciones audiovisuales en menor escala que los instagramers (probablemente por el tiempo que demandan), con Sebastián Sánchez en primer lugar (988 publicaciones) y Miguel Mase en segundo (676); los demás fluctúan entre 270 y 479. A diferencia de los tiktokers ecuatorianos, reciben mayor cantidad de nuevos seguidores en los últimos 30 días, el punto máxi-

**Tabla 2. Escenario mediático de los instagramers colombianos**

Instagramer	Seguidores	Siguiendo	Promedio Likes	Promedio Comentarios	Contenido Postado	Incremento de seguidores (últimos 30 días)
Luisa Fernanda	13.682.695	3.223	478.600	2.425	4.633	312.656 (15,6%)
Sebas Villalobos	11.788.002	1.539	313.188	1.973	1.114	-40.198 (25,9%)
Pautips	8.520.625	417	191.107	522	3.048	-13.385 (47%)
Mario Ruiz	6.582.957	857	165.242	981	1.836	-50.915 (132,9%)
Sofia	6.135.016	492	728.600	3.718	477	146.462 (19,6%)



mo es para Miguel Mase que supera los 448.000 y el mínimo para Heavy Rada que capta más de 155.000 nuevos usuarios, pero sigue consolidándose como un valor diferencial y que expone un lugar ganado como influencer dentro de la plataforma.

### 3.1. Dimensiones mediáticas en instagramers y tiktokers

- Ecuatorianos

#### *Lenguaje:*

Usan un lenguaje informal y simple, tratando siempre de construir sus contenidos en torno al uso y expresión de una historia que les permita narrarse de manera más cercana a su audiencia. Uso de hashtags y emojis, que no solo acompañan el mensaje en función de su situación comunicativa sino en la visibilidad que el uso de estos elementos genera en el algoritmo de las redes.

#### *Tecnología:*

Uso de elementos y herramientas audiovisuales y multimedia, siendo el video el aspecto que más cercanía genera. La base de esto son los posts, que varían según su naturaleza y usabilidad.

#### *Procesos de interacción:*

Se ven reflejados de manera intrínseca en la medida en que la participación activa de los usuarios pareciera inherente a estas redes sociales, generándose sin ningún tipo de diálogo o comunicación bidireccional que induzca o incite a esta interacción.

#### *Procesos de producción y difusión:*

La calidad de las imágenes y

Tiktoker	Seguidores	Siguiendo	Likes	Interacciones	Contenido Posteado	Incremento de seguidores (últimos 30 días)
Kevlex Pazmiño	6.200.459	92	196.732.009	5.563	846	360.764
Samara Montero	3.198.269	132	62.332.098	4.475	748	1.384
Kelly y David	3.944.608	57	85.223.142	2.593	405	417.442
Fercho Mendoza	1.397.433	129	35.467.234	1.112	786	1.097
Klei Mora	1.245.853	60	47.093.286	8.346	311	52.946

videos y el uso continuo de las herramientas proporcionadas por las redes, combina con la identidad gráfica y comunicativa de los influencers.

#### *Ideología y valores:*

Los influencers tienen una identidad definida y un mensaje claro e intencionado en cada posteo que genera un estilo personal marcado.

#### *Estética:*

Un juego constante de la imagen, pasando de lo artístico, humorístico u otro aspecto informal que distraiga de la realidad.

- Colombianos

#### *Lenguaje:*

Usan un lenguaje simple, pero directo, empleando, en algunos casos, el uso del inglés en términos y expresiones conocidas en este idioma. Uso de emojis y adopción de interacción y menciones a otros influencers.

#### *Tecnología:*

Su material audiovisual destaca por ser muy trabajado y editado, creando así una noción de ideal y atracción para sus audiencias.

#### *Procesos de interacción:*

La interacción tiene un feedback más amplio, es decir, que contestan con mayor frecuencia los comen-

tarios de sus fans.

*Procesos de producción y difusión:*

Se publican imágenes unitarias o galerías y se realiza un uso de IGTV como canal comunicativo (en el caso de Instagram), mientras que en TikTok se apela por producciones

cortas vinculadas al humor y la música y, generalmente, viene planeadas según la coyuntura, las tendencias y por supuesto, el patrocinio.

*Ideología y valores:*

Marcada por la propia identidad cultural del país en cuestión. Los influencers denotan una identidad jovial y a la moda, con contenidos que resaltan y con énfasis en temáticas de retos, viajes, belleza, etc.

*Estética:*

Marcado por los exponentes culturales y artísticos de este país. Más específicamente en la música del género del reggaetón y los artistas colombianos que lo han llevado a la internacionalización. En este sentido, los diferentes escenarios de los influencers dentro de las redes para su contenido, manejan lo urbano e informal como punto clave.

Tiktoker	Seguidores	Siguiendo	Likes	Interacciones	Contenido Posteado	Incremento de seguidores (últimos 30 días)
Miguel Mase	3.810.219	338	81.470.862	13.981	676	448.689
Alex	3.053.019	343	55.488.028	11.134	358	234.911
Nia Romero	2.885.290	38	57.459.836	3.482	270	440.307
Sebastián Sánchez	1.545.433	2.569	36.234.408	1.345	988	205.672
Heavy Rada	1.088.254	101	17.120.831	5.427	459	155.668

## 4. Conclusiones

Instagram se posiciona como la plataforma fotográfica en línea que prefieren los instagramers para compartir sus galerías fotográficas y videos de larga o corta duración, mientras que TikTok trasmite un escenario más relajado y resaltando aspectos humorísticos basados en situaciones cotidianas.

Los instagramers colombianos presentan una evolución e interacción que supera a los ecuatorianos, en cuanto a la cantidad de audiencia que acumulan, la participación a través de likes, las publicaciones que efectúan y el contenido posteado. Respecto al aumento de seguidores en los últimos 30 días, existen diferencias entre Ecuador y Colombia, existiendo bajas en este último. Es destacable el caso de influencers en TikTok, con una acogida representativa, teniendo en cuenta que la red empezó con sus operaciones en el 2016. Los influencers de los países analizados consiguen valores que demuestran la injerencia de la plataforma como transmisora de contenido audiovisual, principalmente en los más jóvenes.

TikTok e Instagram se nutren mutuamente, pues las cuentas de referentes que aquí desarrollan su trabajo atraen los seguidores de una red a la otra, más aún en el caso de TikTok que surgió después de Instagram. Al tener como enlace común lo audiovisual, las producciones tienen en común el uso trabajo de la imagen, como nexos para ganar audiencias.

Los instagramers y tiktokers de ambos países demuestran unas dimensiones en competencias mediáticas que denotan un uso de un lenguaje bastante entendible para una comunidad que busca lo informal, el audiovisual como recurso base, una participación de las audiencias digitales, utilización de recursos propios de las plataformas digitales y el trabajar en mantener y transmitir una identidad definida que diferencia a unos influencers de otros, indistintamente de la plataforma que utilicen.

## Referencias

Aranda, D., Sánchez-Navarro, J., & Mohammadi, L. (2020). Perception and self-assessment of digital skills and gaming among youth: A dataset from Spain. *Data in Brief*, 28, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2019.104957>

- Arora, A., Bansal, S., Kadpal, C., Aswani, R., & Dwivedi, Y. (2019). Measuring social media influencer index- insights from Facebook, Twitter and Instagram. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 49, 86-101. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.03.012>
- Bigelow, M., Vanek, J., King, K., & Abdi, N. (2017). Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 183-197. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002>
- Bresnick, E. (2019). *Intensified play: Cinematic study of TikTok mobile app*. <https://bit.ly/2TBzyPL>
- Brinkman, C.S., Gabriel, S., & Paravati, E. (2020). Social achievement goals and social media. *Computers in Human Behavior*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106427>
- Casaló, L., Flavián, C., & Ibáñez-Sánchez, S. (2020). Be creative, my friend! Engaging users on Instagram by promoting positive emotions. *Journal of Business Research*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.02.014>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Jin, S.V., & Ryu, E. (2020). "I'll buy what she's #wearing": The roles of envy toward and parasocial interaction with influencers in Instagram celebrity-based brand endorsement and social commerce. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 55, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102121>
- Kalyani, P. (2020). 15 Seconds of name, fame & success: TikTok the study of TikTok and pre-launch status quo of Facebook's «Lasso» in India. *Journal of Management Engineering and Information Technology*, 7(1), 11. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3693002>
- Ku, K., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kan, 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, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>
- Kim S., Han J., Yoo S., & Gerla M. (2017) How Are Social Influencers Connected in Instagram? In Ciampaglia G., Mashhadi A., Yasserli T. (Eds.), *Social Informatics. SocInfo 2017*. Lecture Notes in Computer Science. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67256-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67256-4_20)
- Kim, D.H., Seely, N.K., & Jung, J.H. (2017). Do you prefer, Pinterest or Instagram? The role of image-sharing SNSs and self-monitoring in enhancing ad effectiveness. *Computers in Human Behavior*, 70, 535-543. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.022>
- Leskin, P. (2020). *Charli D'Amelio has taken over as TikTok's biggest star. These are the 40 most popular creators on the viral video app*. <https://bit.ly/2TMZY1a>
- Martínez-Rodríguez, E., & Raya-González, P. (2015). La función del prosumidor y su relación con la marca en Twitter Prosumer Function and its Relationship with the Mark on Twitter. *Opción*, 31(6), 551-561.
- Saavedra, C., Ovalle, S., & Moreno, Y. (2018). Competencias mediáticas y sus posibilidades para atenuar las brechas generacionales. *Revista Espacios*, 39(46), 33-45.
- Ugoagu, A. (2019). *Top five tiktokers that i'm loving*. <https://bit.ly/3dgGzgX>
- Vahedi, Z., Sibalis, A., & Sutherland, J.E. (2018). Are media literacy interventions effective at changing attitudes and intentions towards risky health behaviors in adolescents? A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 67, 140-152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.007>
- Yu, J.X. (2019). Research on TikTok APP based on user-centric theory. *Applied Science and Innovative Research*, 3(1), 28-36. <https://doi.org/10.22158/asir.v3n1p28>
- Wang, Y. (2020). Humor and camera view on mobile short-form video apps influence user experience and technology-adoption intent, an example of TikTok (DouYin). *Computers in Human Behavior*, 110, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106373>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### Instagram y diversidad: Recursos y usos didácticos de profesores en Educación Especial

Mg. Mónica Bonilla-del-Río  
Universidad de Huelva (España)  
monica.bonilla@dfilo.uhu.es

Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú  
Universidad de Huelva (España)  
arantxa.vizcaino@dedu.uhu.es

Mg. Ana-Luisa Valle-Razo  
Universidad Del Valle de Atemajac (México)  
ana.valle@univa.mx

#### Resumen

Las redes sociales se han convertido en un medio adecuado para la promoción del aprendizaje y la inclusión digital donde Instagram cobra gran popularidad entre docentes. El objetivo de este estudio es analizar el uso didáctico que hacen de esta red los profesionales del ámbito de la atención a la diversidad y la educación especial, profundizando en las prácticas pedagógicas que implementan y los recursos educativos que comparten. A partir de un análisis de contenido cualitativo de cuentas de Instagram gestionadas por docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, se ha desarrollado una clasificación y definición de categorías en función de la especialidad, contenidos didácticos, creación y uso de materiales y actividades propuestas. Los resultados apuntan hacia el uso de Instagram como plataforma para la promoción, recomendación y aplicación práctica de recursos destinados al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Como factor común, se destaca la importancia de adaptación y accesibilidad a los materiales, el uso del juego como principio de intervención educativa y el desarrollo de actividades sensoriales. Concluimos que este estudio, de eminente carácter exploratorio, permite apreciar la valiosa aportación de este tipo de perfiles a la comunidad educativa. Un método que amplía el conocimiento sobre experiencias didácticas en red y que proporciona materiales específicos útiles desarrollados por especialistas para docentes y familias.

#### Palabras clave

Redes sociales, Instagram, inclusión digital, educación especial, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje.

---

## 1. Introducción

La era digito-educativa que acontece y, en su origen, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han evidenciado una emergente necesidad diaria por informar y ser informados. Una transformación del quehacer diario que afecta a todas las extensiones de la sociedad. De modo que, durante años, los modelos de alfabetización en medios han desarrollado guías y estructuras pedagógicas para los agentes implicados, desde familias hasta el propio alumnado, construyendo una suerte de escenarios de aprendizaje innovador (Falloon, 2020). En este sentido, García-Pérez et al. (2016) insisten en la necesidad de adaptar dichos modelos educativos a las demandas de la sociedad del conocimiento, haciendo especial hincapié en la flexibilidad que aportan las tecnologías digitales.

Internet introducía antaño la Web 2.0 como un sistema de comunicación rejuvenecedor de las interacciones, centrado en el diálogo como eje vertebrador (Martínez-Solana, 2014). Si bien y, ante la evolución de nuevos espacios de intercambio como las redes sociales, Poore (2014) anunciaba las implicaciones que, consecuentemente, tendría la Web 3.0 para la educación. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se adentraría en la posibilidad de acceder a un repositorio de datos global, ubicuo y democrático.

Medios sociales como Instagram, YouTube, Facebook, Twitter, TikTok, entre otros, han modificado los procesos en que los individuos reciben, crean y comparten información (Alaimo et al., 2020). Contextos marcados por la sociabilidad y la estructura transmedia, a partir de los cuales, entidades gubernamentales como la Unión Europea sugieren reforzar el concepto Lifelong Learning. Una aplicación alfabetizadora que refuerza y construye una sociedad inclusiva con oportunidades idénticas de acceso y calidad del aprendizaje, un ajuste y aseguramiento de los conocimientos y competencias requeridos por la sociedad y una promoción de la participación ciudadana en todas las esferas de la vida pública y comunitaria (Santos-Rego et al., 2013; Thibaut & Calderón-López, 2020).

En este entorno de vertiginoso desarrollo digital e informacional y, ante la visible repercusión de una era post-COVID19, se restituye, más que nunca, la concepción del Lifelong Learning desde y para todas las personas y entornos educativos, incluido el de la Educación Especial. Atendiendo a dicha complejidad social, se plantea un estudio exploratorio que pretende analizar el uso didáctico que hacen docentes especializados en Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje en la plataforma Instagram, partiendo de las vicisitudes que ha comportado el confinamiento mundial.

### 1.1. Inclusión digital en la Red

En la actualidad, los medios digitales han incrementado el número de recursos para la participación en línea, generando, como anunciaban Lussier-Desrochers et al. (2017), una desigualdad entre individuos y comunidades. Una de las brechas digitales destacada en el ámbito académico-científico es, como indican Ellis y Kent (2011), el impacto sobre personas con discapacidades relativas a la posibilidad y facilidad de acceso a los medios y plataformas que proporciona Internet (Pearson & Trevisan, 2015). Esto es, en la sociedad ha brotado un impulso participativo de crecimiento y aprendizaje mutuo, ante el que diferentes colectivos se ven excluidos (De-la-Fuente-Robles & Hernández-Galán, 2014).

La relación entre inclusión digital e Internet proyecta una huella dicotómico-histórica de constantes barreras y oportunidades. En efecto, la Red fue concebida como un espacio para la participación ciudadana y la construcción de una sociedad plena y diversa, ofreciendo alternativas que disminuyeran la exclusión social en un entorno paralelo y globalizado (Dobrinsky & Hargittai, 2016). Tanto es así, que la Directiva de la Unión Europea (European Union Directive, 2018) ha legislado durante más de 20 años políticas y regulaciones para el desarrollo de normativas ajustadas a la mejora de la accesibilidad a Internet para todas

las personas (Johansson et al., 2020). Por esta razón y, dado que las competencias relacionadas con Internet representan un elemento fundamental para la inclusión digital, en tanto que esta implica acciones particulares de búsqueda de información, comunicación online y creación de contenidos, se presenta la necesidad de evaluar y aproximarse a nuevas formas de estructurar una sociedad inclusiva (Surian & Sciandra, 2019). Nace, pues, la urgencia de analizar aquellas acciones docentes basadas en la superación y eliminación de barreras lingüísticas, auditivas, intelectuales, etc., buscando el enriquecimiento y cooperación colectiva en medios digitales sociales (Geva-López, 2011).

## 1.2. Instagram como recurso didáctico y terapéutico

En este contexto online, diferentes autores han demostrado la potencialidad de las redes sociales, consolidando su estructura y discurso como un medio de enseñanza estimable (Fuchs, 2014; Ineland et al., 2019; Cocq & Ljuslinder, 2020). O, como expresan Calvo-González y Parente-Fernández (2020), los medios digitales en línea ofrecen multitud de oportunidades para aprender y crear conocimiento en todos los ámbitos. Por tanto, su aplicación como herramienta didáctica y divulgativa resulta esencial para transmitir ideas, estrategias y métodos.

Instagram es una plataforma basada en la exposición de fotografías y vídeos de la compañía Facebook Inc., lanzada en octubre de 2010. Un espacio que facilita a sus usuarios compartir fotografías, vídeos y stories, y que se organiza mediante etiquetas, comentarios, hashtags, localizaciones y 'likes' (me gustas) (May-Douglas et al., 2019). La red, actualmente, incrementa su expansión en usuarios, valoración y notoriedad (IAB, 2020), reportando una positiva acogida como metodología de aprendizaje. Algunos estudios la introducen como un modelo para el flipped classroom, otros como un medio para la mejora de destrezas de expresión en la adquisición de la segunda lengua, y otros como un entorno para el estudio (Supiandi et al., 2019; Jalaludin et al., 2019; Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echenique, 2020).

En este clima de excepcional ocio y entretenimiento y, aunque estudiantes y profesores se han decantado principalmente por plataformas como Twitter o Facebook, Instagram está adquiriendo gran protagonismo por su estructura y planteamiento visual. Desde este punto, Kearney et al. (2017) introducían el modelo de las intervenciones conductuales basado en la alfabetización como guía pedagógica eficaz, fundamentada en la fotografía y en la creación de entornos narrativos por medio de la imagen. Lo que sugiere que, Instagram, como escenario visual por antonomasia, se convierta en un recurso con óptimas aptitudes para la enseñanza entre alumnos, docentes y familias.

## 2. Metodología

El objetivo de este estudio es analizar el uso didáctico que hacen de Instagram los profesionales del ámbito de la atención a la diversidad y la educación especial, profundizando en las prácticas pedagógicas

Usuario de Instagram	Especialidad	Seguidores (mayo 2020)	Nº Publicaciones (mayo 2020)
@entrenubesespeciales	Maestra Pedagogía Terapéutica	99.387	931
@aprenderconellos	Maestra Pedagogía Terapéutica	52.661	979
@unapizcadeeducación	Maestra Pedagogía Terapéutica	67.779	902
@entre_tea	Maestra Pedagogía Terapéutica	67.778	245
@auladeapoyo	Maestra Pedagogía Terapéutica	40.088	926
@maestros_audición_y_lenguaje	Maestra de Audición y Lenguaje	29.888	800
@logopediaetraletra	Logopeda especializada en audición	26.606	468
@maestraespecial	Maestra de Educación Especial	22.519	269
@maestra_de_al	Maestra de Ed. Infantil, Primaria y Audición y Lenguaje	18.201	252
@siembraestrellas	Maestra de Audición y Lenguaje	16.426	720



Figura 1. Ejemplo de publicación sobre propuestas de materiales didácticos



que implementan y los recursos educativos que comparten. Para ello, se ha seleccionado una muestra no probabilística por conveniencia atendiendo a las siguientes características y criterios: 1) Perfiles de especialistas en Educación Especial, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje; 2) Número de seguidores (más de 15.000); 3) Uso de la plataforma para la difusión de contenidos y recursos educativos.

A partir de un enfoque metodológico cualitativo y de carácter exploratorio, se ha desarrollado un análisis de contenido categó-

rico de un total de diez cuentas de Instagram (Tabla 1). En esta primera aproximación se detectó que todos los perfiles con las características indicadas son gestionados por maestras, lo que puede suponer un sesgo femenino. Sin embargo, este hecho puede explicarse ya que estadísticamente la presencia de mujeres en el profesorado por enseñanza es más elevada en relación con los hombres, especialmente en las primeras etapas educativas (curso 2017-2018): 97,7% en la etapa de Educación Infantil, 81,8% en Educación Especial y 81,7% en Educación Primaria (INE, 2020). Con el fin de examinar el tipo de publicaciones que comparten estas especialistas, se han establecido una serie de categorías que permitirán realizar clasificaciones y comparaciones de los distintos perfiles (Vizcaíno-Verdú & Contreras-Pulido, 2020).

Partiendo de que la frecuencia de publicación de las cuentas es diversa y, con el fin de mantener un número equitativo, se han seleccionado las 20 primeras publicaciones de cada uno de los perfiles compartidas a partir del primer día del mes de abril de 2020, lo que implica un total de 200 entradas. Aunque cabe destacar que de la cuenta @logopedialetraaletra se analizaron las dos publicaciones inmediatas y anteriores al 1 de abril, debido a que en el momento de análisis tan solo había en la cuenta 18 publicaciones a partir de la fecha estipulada. De este modo, se ha cumplimentado un registro de los contenidos publicados en función de las siguientes variables: a) Tipo de publicación (vídeo, foto, IGTV); b) Tipo de contenido didáctico (lectura, juego, material didáctico...); c) Creación y uso de materiales (cuentos, materiales reciclados, recursos interactivos...); d) Descripción de la actividad; tipo de desarrollo (físico y psicomotor, cognitivo, del lenguaje, afectivo y social); e) Pie de foto original.

### 3. Resultados

Tras el análisis de las publicaciones de Instagram asociadas a las cuentas gestionadas por maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje y seleccionadas para este estudio, se presentan, a continuación, los principales resultados.

En primer lugar, tal y como se aprecia en la Tabla 2 y en lo referente al tipo de publicación, los datos muestran una preferencia a la hora de compartir fotografías (73%) frente a los vídeos (10%), la combinación de imágenes y vídeos (12,5%) o el uso de la funcionalidad de IGTV (4,5%). En cuanto a las 146 fotografías compartidas, cabe resaltar que, aunque se emplea la opción de incluir más de una imagen en 51 de estas pu-



blicaciones (25,5%), destaca más el hecho de compartir tan solo una única foto, tal y como se comprobó en las 95 publicaciones restantes (45,5%). Del mismo modo, resulta llamativo que todos los vídeos de IGTV corresponden a un mismo perfil (@aprenderconellos), empleándose principalmente para presentar y leer cuentos.

En segundo lugar y, en referencia al tipo de contenido publicado, se muestran cinco categorías principales: material didáctico, lectura,

juegos, actividades e ilustraciones (Tabla 2). Sin embargo, también se ha incluido la categoría de «otros», en la que se incluyen aquellas publicaciones que no entrarían dentro de las anteriores como, por ejemplo, publicaciones relacionadas con fotografías personales, vídeos o capturas de tweets. Por su parte, el material didáctico (35%) corresponde a todas aquellas publicaciones que presentan elementos o recursos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje como mediadores (Niño & Fernández, 2019). En este sentido, destacan, por un lado, los materiales descargables disponibles en los blogs o páginas web de las cuentas asociadas (tanto de manera gratuita como de pago) y en los que incluyen desde fichas hasta tarjetas o tableros para trabajar contenidos como los animales, las profesiones, las letras, etc. Por otro lado, también se recomiendan materiales didácticos elaborados a partir de materiales caseros o reciclados (Figura 1), así como recursos interactivos disponibles en Edpuzzles o Liveworksheets, y herramientas digitales para proponer actividades tipo test al alumnado como Kahoot.

En la categoría de lectura se han contemplado aquellas publicaciones en las que se presentan o recomiendan textos dirigidos principalmente al público infantil, donde predominan los cuentos o álbumes ilustrados. Las descripciones de estas publicaciones suelen ir acompañadas del título del cuento, nombre del autor, breve resumen y explicación de los valores o temática que se puede trabajar con su lectura. En la siguiente categoría se han determinado aquellos contenidos que son propiamente juegos y que pueden aplicarse en el ámbito educativo. Entre ellos, destacan propuestas como «Arriba el lápiz», «El ahorcado» o juegos de mesa como «Calderilla» o «Memorizzers». También se reflejan actividades de juego libre en las que se ponen a disposición de los niños materiales con los que pueden experimentar y manipularlos sin directrices marcadas. En la categoría de actividades, entendiendo como tal la «acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento ya adquirido de forma diferente» (Martínez-Domínguez, 2014), se encuentran propuestas pedagógicas desde el área de las Ciencias Naturales con la realización de experimentos, hasta el área de la lengua con el trabajo de fonemas, sílabas y palabras o la construcción de oraciones desde un enfoque lúdico. En estas tres categorías, de manera habitual, se acompaña la imagen con la descripción del material, las características y potencialidades educativas que presenta e, incluso, se indican propuestas de actividades que permiten a los seguidores de las cuentas obtener información sobre cómo se podría utilizar en la práctica ese material y en qué nivel educativo sería recomendable. Asimismo, en ocasiones, también se exponen posibles adaptaciones que se podrían realizar para hacerlo más accesible o apropiado para otras edades o necesidades, bien sea aumentando la dificultad de las actividades propuestas o haciéndolas más sencillas. Por último, en la categoría de ilustraciones se han incluido aquellas publicaciones cuyas fotos contenían información a través de una imagen ilustrada, ya fuese con alguna reflexión o día señalado (por ejemplo, día internacional del autismo o del libro) o, mayormente, con información referente a cursos de formación online de diferentes temáticas (estimulación

<b>Categoría</b>	<b>Nº Publicaciones</b>
Material didáctico	71
Lectura	32
Juegos	16
Actividades	29
Ilustraciones	35
Otros	17

<b>Categoría</b>	<b>Nº Publicaciones</b>
Desarrollo cognitivo	66
Desarrollo del lenguaje	69
Desarrollo físico y psicomotor	7
Desarrollo afectivo y social	36
No aplica	22

del lenguaje oral, dificultades de aprendizaje, estrategias para trabajar la dislexia, pedagogías sensoriales...), incluyendo datos sobre el precio, la fecha, el número de horas, o la docente o tutora que lo impartirá.

Por último, acerca del tipo de desarrollo que se fomenta con el contenido y las actividades compartidas en los diferentes

---

perfiles, se han tenido en cuenta cuatro categorías principales, incluyendo una quinta en aquellas publicaciones en las que no se podía aplicar esta clasificación debido al tipo de imagen publicada. Por ejemplo, en aquellos casos como los tweets, las fotos personales, etc. En este sentido, de acuerdo con la Tabla 3, se han contemplado el desarrollo físico y psicomotor, el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y el desarrollo afectivo y social (Departamento de Formación Permanente del Profesorado de la UCJC, 2018). Los contenidos analizados están enfocados en mayor medida al desarrollo del lenguaje (34,5%), a través de propuestas de materiales didácticos y actividades orientadas al trabajo de fonemas, sílabas, frases, creación de historias, pronunciación, vocabulario, etc. Cabe mencionar que es ligeramente superior la cantidad de publicaciones de este tipo en las cuentas gestionadas por especialistas en Audición y Lenguaje (42 publicaciones) que en los perfiles de las especialistas en Pedagogía Terapéutica (27 publicaciones). Seguidamente, los recursos enfocados al desarrollo de tipo cognitivo representan el 33% mediante propuestas didácticas encaminadas al trabajo de la orientación espacial, los conceptos matemáticos o la seriación, así como en el desarrollo de habilidades como la lógica, la memoria, la atención o la concentración. A continuación, le siguen los recursos para la promoción del desarrollo afectivo y social (18%), habitualmente mediante cuentos que trabajan valores como el respeto, la empatía, el amor, las relaciones interpersonales, la autoconfianza... Y, por último y en relación con el desarrollo físico y psicomotor, tan solo el 4% de las actividades y recursos propuestos son relacionados con esta área específica, aunque en algunas actividades incluidas en las otras categorías se estaría trabajando también la motricidad fina de manera complementaria.

## 4. Conclusiones

Los resultados permiten corroborar la pertinencia de Instagram como plataforma para la difusión de recursos educativos y, en este caso, la conformación de nuevas comunidades de usuarios. El análisis de carácter exploratorio refleja la existencia de diversas cuentas en dicha red social que, además de contar con un significativo número de seguidores y publicaciones, reflejan una apropiación democrática de Internet surgida a partir de la divulgación de recursos especializados por parte de profesionales de la Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje (Supiandi et al., 2019; Jalaludin et al., 2019; Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echeñique, 2020)

Lo anterior mantiene la consonancia con las nuevas conceptualizaciones en torno al aprendizaje en una era que tiene como dos de sus principales manifestos la interacción asíncrona-virtual a través de las redes sociales y la admiración por la cultura visual. En el caso de la muestra seleccionada para este estudio, los perfiles de Instagram analizados presentan una predilección por fotografías, las publicaciones examinadas reflejan mayormente la difusión de material didáctico y, finalmente, los tipos de desarrollo que se promueven en gran parte del contenido compartido son el del lenguaje y el cognitivo.

Los resultados expuestos permiten afirmar que este tipo de participación enriquece el concepto del Lifelong Learning a través de una visión inclusiva de la tecnología (Surian & Sciandra, 2019) que contribuye al desarrollo de las competencias, actitudes y conocimientos necesarios para interactuar con otros tipos de contenido mediático, así como a la constitución de nuevos usos sociales de las plataformas socio-digitales actuales (Santos-Rego et al., 2013; Thibaut & Calderón-López, 2020). Finalmente, este estudio también tiene el ánimo de abrir el diálogo alrededor de las recientes apropiaciones de Internet en torno a nuevas temáticas, resaltando la cultura y significaciones de cada vez más usuarios (Geva-López, 2011) y, a su vez, promoviendo la pluralidad de la Red.

## Referencias

Alaimo, C., Kallinikos, J., & Valderrama, E. (2020). Platforms as service ecosystems: Lessons from social media. *Journal of Information Technology*, 35(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0268396219881462>

- Calvo-González, S., & Parente-Fernández, M. (2020). Educando en igualdad. Instagram como herramienta didáctica para formar en educación sexual a profesionales de la educación. In F.J. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna, & P. Hernández-Hernández (Eds.), *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 68-78). Gtea. <https://bit.ly/2xSmuHA>
- Cocq, C., & Ljuslinder, K. (2020). Self-representations on social media. Reproducing and challenging discourses on disability. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.02.001>
- De-la-Fuente-Robles, Y., & Hernández-Galán, J. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de convergencia tecnológica. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 93-112. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.01.11>
- Departamento de Formación Permanente del Profesorado de la UCJC (Ed.) (2018). *Fundamentos de la enseñanza a través del juego*. Universidad Camilo José Cela. <https://bit.ly/2M8zUcJ>
- Dobransky, K., & Hargittai, E. (2016). Unrealized potential: Exploring the digital disability divide. *Poetics*, 58, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.08.003>
- Ellis, K., & Kent, M. (2011). *Disability and new media*. Routledge.
- European Union Directive (Ed.) (2018). *2016/2102 of the European Parliament and of the Council of 26 October 2016 on the accessibility of the websites and mobile applications of public sector bodies*. <https://bit.ly/3aFFm0y>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fuchs, C. (2014). *Social media: A critical introduction*. SAGE.
- García-Pérez, R., Santos-Delgado, J.M., & Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(30), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0029-7>
- Geva-López, E. (2011). *De la discapacidad a la participación social: Un compromiso como ciudadanos*. In XII Congreso Internacional de la Teoría de la Comunicación. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/3eSJX2I>
- IAB (Ed.) (2020). *Top tendencias digitales 2020*. <https://bit.ly/2W0A6zi>
- INE (Ed.) (2020). *El profesorado y otro personal en centros docentes*. In *Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018*. <https://bit.ly/3gyG8k9>
- Ineland, J., Gelfgren, S., & Cocq, C. (2019). Negotiating authority: Disability, interactions and power relations on twitter. *Scandi-navian Journal of Disability Research*, 21(1), 238-249. <https://doi.org/10.16993/sjdr.591>
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. [Estudigramers: Influencers del aprendizaje]. *Comunicar*, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jalaludin, A.M., Abas, N.A., & Yunus, M.M. (2019). AsKINstagram: Teacher-pupil interaction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 125-136. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i1/5369>
- Johansson, S., Gulliksen, J., & Gustavsson, C. (2020). Disability digital divide: The use of the Internet, smartphones, computers and tablets among people with disabilities in Sweden. *Universal Access in the Information Society*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00714-x>
- Kearney, K.B., Brady, M.P., Hall, K., & Honsberger, T. (2017). Using peer-mediated literacy-based behavioral interventions to increase first aid safety skills in students with developmental disabilities. *Behavior Modification*, 42(5), 639-660. <https://doi.org/10.1177/0145445517725866>
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C.L., Romero-Torres, A., Godin-Tremblay, V., Dupont, M.E., Roux, J., Pépin-Beauchesne, L., & Bilodeau, P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disabilities. *Cyberpsychology*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-1>
- Martínez-Domínguez, L.M. (2014). *Teoría de la educación para maestros: Tomo 2. Didáctica para enseñar por competencias con valores*. BibliotecaOnline SL. <https://bit.ly/2XG6Dv8>
- Martínez-Solana, M.Y. (2014). Redes sociales y TIC, su papel en la educación superior del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social*, 19, 63-71. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45108](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45108)
- May-Douglas, N.K., Scholz, M., Myers, M.A., Margaret-Rae, S., Elmansouri, A., Hall, S., & Border, S. (2019). Reviewing the role of Instagram in education: Can a photo sharing application deliver benefits to medical and dental anatomy education? *Medical Science Educator*, 29, 1117-1128. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00767-5>
- Niño, J.A., & Fernández, F. H. (2019). Una mirada a la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos a través del material didáctico utilizado. *Espacios*, 40(15). <https://bit.ly/3gqH2PH>

- 
- Pearson, C., & Trevisan, F. (2015). Disability activism in the new media ecology: Campaigning strategies in the digital era. *Disability and Society*, 30(6), 924-940. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1051516>
- Poore, M. (2014). The next G Web. Discernment, meaning-making, and the implications of Web 3.0 for education. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.802992>
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M., & Priegue-Caamaño, D. (2013). (Red) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63-84. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.717>
- Supiandi, U., Sari, S., & Subarkah, C.Z. (2019). Enhancing students higher order thinking skill through instagram based flipped classroom learning model. In *Proceedings of the 3rd Asian Education Symposium (AES 2018)* (pp. 233-237). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aes-18.2019.55>
- Surian, A., & Sciandra, A. (2019). Digital divide: Addressing Internet skills. Educational implications in the validation of a scale. *Research in Learning Technology*, 27(2155), 1-12. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2155>
- Thibaut, P., & Calderón-López, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: Aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>
- Vizcaíno-Verdú, A., & Contreras-Pulido, P. (2020). ¡Soy músico youtuber! Construcción de la identidad artística a través del cover y la ficción. El caso de las violinistas Taylor Davis y Lindsey Stirling. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(1), 25-36. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.1.1>



## I. Prosumers (instagramers y youtubers)

### El tratamiento de los influencers en la prensa digital

**Dra. Antonia Ramírez-García**  
Universidad de Córdoba (España)  
a.ramirez@uco.es

**Dr. César Bernal-Bravo**  
Universidad Rey Juan Carlos (España)  
cesar.bernal@urjc.es

**Dra. Gema Paramio-Pérez**  
Universidad de Cádiz (España)  
gema.paramio.dpsi@uhu.es

#### Resumen

Los influencers son conocidos en los ámbitos económico y publicitario, pero muy poco para la población en general. Desconocemos el tratamiento que los medios de comunicación hacen de la información que se transmite sobre los influencers y cómo son representados. El diseño de un instrumento validado sobre la representación de los influencers en los medios digitales impresos es el objetivo de este trabajo. El instrumento analiza tres dimensiones (sintáctica, semántica y estética), de tal forma que evidencia de qué manera se transmite información sobre estos nuevos referentes digitales. La metodología que se empleará se sustenta en el análisis de contenido en una primera fase de obtención de datos, mientras que posteriormente se recurrirá a un tipo de diseño metodológico cuanti-cualitativo, pues posibilita el estudio y análisis del contenido de forma objetiva, sistemática y cuantitativa, al tiempo que se considera la estrategia metodológica más adecuada para el análisis de contenidos digitales. Los resultados se obtendrán tras la aplicación de diferentes pruebas estadísticas y mostrarán probablemente que existe una cierta distorsión entre los títulos de la información transmitida por los medios y el contenido de la misma, al tiempo que un condicionamiento en función del medio analizado y la autoría de la información. El trabajo propuesto ofrecerá un instrumento validado que permita analizar la información transmitida por los medios en relación a los influencers basándose en evidencias científicas.

#### Palabras clave

Instagram, influencers, análisis documental, prensa, redes sociales, sociedad digital.

---

## 1. Introducción

La prensa digital ha evolucionado (Abadal & Guallar, 2010) hacia nuevos espacios y estilos propios con secciones innovadoras como «micromachismos» de eldiario.es (Peralta et al., 2019), caracterizándose también por las narrativas digitales con el uso de los hipertextos (Orero & Cebrián, 2019) y de los vídeos (Mayoral et al., 2016), destacando los recursos audiovisuales producidos en el momento (Ortells, 2016) en la búsqueda del equilibrio entre la inmediatez y la calidad en su producción, y actualmente el uso de recursos paratextuales y paralingüísticos (Raimondo et al., 2019) así como la relación con microartículos en las redes sociales (Diamore, 2019).

A su vez, la prensa y en concreto la prensa digital es fuente de información en la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas para el estudio de situaciones sociales y culturales como la reivindicación y acción colectiva feminista (Santos, 2017), el tratamiento de la monoparentalidad (Flores, 2017) y la representación de la tercera edad (Antón & Fernández, 2018; Fernández & Antón, 2018), también en estudios comparativos como la presencia de las universidades españolas (González-Pedraz et al., 2017), la comunicación científica entre publicaciones digitales (Alonso, 2018), la representación en la prensa de la nutrición (Armentia et al., 2019), la alimentación (Gracia & García, 2017) o diferencias interculturales entre la población española y china (Xu, 2019).

Aunque no se han hecho estudios del tratamiento y representación de los influencers en la prensa digital, sí que los influencers han tomado un protagonismo en los nuevos media digitales (McCorquodale, 2019), sobre todo en el ámbito político al facilitar la difusión de noticias y debates públicos (Abdulmajeed & El-Ibiary, 2020), incluso como una agenda paralela para ser difundida por seguidores (Pérez-Curiel, 2020). Las redes sociales representan un canal alternativo a los ya muy saturados medios de comunicación y en las que se pueden introducir temáticas alejadas de intereses hegemónicos (Hutchinson, 2019). Estas redes abren sus puertas a través del «media social marketing» (Osayemi, 2019) a que los influencers jueguen un papel trascendental para las grandes empresas, por ejemplo, farmacéuticas (Ruiz, 2019), distribuidoras cinematográficas y de vídeos bajo demanda (Dunkley, 2017) y del mundo de la moda (McFarlane & Samsoe, 2020).

Por ello este trabajo, por un lado, aborda no solo qué se muestra en la agenda de los medios, sino aún más importante qué es lo que se invisibiliza, al tiempo que pretende conocer cuáles y cómo son las narrativas digitales sobre los influencers en la prensa digital.

## 2. Objetivos

El trabajo que se presenta tiene como meta diseñar un instrumento que permita el análisis de la prensa digital desde una metodología cuantitativa, como cualitativa. Según Costa, Díaz y Videla (2012), existe una escasa tradición en la investigación desarrollada desde las ciencias de la comunicación empleando una metodología mixta y sobre fenómenos de reciente aparición como son los influencers.

Para poder obtener un instrumento de calidad que permita incrementar el número de investigaciones en este campo, es necesario llevar a cabo un proceso metodológico sistemático y riguroso que garantice el tratamiento fiable de los datos. Este proceso es el que se va a detallar a continuación.

## 3. Metodología

La metodología utilizada para el diseño de un instrumento con garantías científicas para su aplicación requiere de la planificación de una serie de fases. A continuación se detallan cada una de ellas.



Fase 1. Revisión bibliográfica exhaustiva sobre investigaciones realizadas en torno al análisis de informaciones publicadas en los medios de comunicación.

A lo largo de esta fase se realizó una búsqueda de investigaciones en tres bases de datos -DIALNET, Scopus y Journal Citation Report-. Los criterios de búsqueda que se emplearon fueron los siguientes:

- Términos de búsqueda: prensa, análisis, metod\*, cuantitativ\*, cualitativ\*, análisis de contenido, press, analysis, method, conten analysis.
- Uso de operaciones booleanas: AND, OR, NOT.
- Restricción cronológica desde 2015 hasta la actualidad.

El resultado fue la obtención de 76 documentos que cumplían con nuestros criterios de búsqueda y con la finalidad que pretendíamos. Tras su lectura, se redujeron a 14 los documentos que se emplearían, ya que en ellos se especificaban todos los aspectos con los que se querían trabajar: metodología, técnica empleada, instrumento y variables o categorías de análisis.

Fase 2. Identificación de los métodos de investigación aplicados en el análisis de informaciones publicadas en prensa.

Los métodos de investigación que se especificaban en estos 14 documentos se distribuían del siguiente modo: 3 se centraban en una metodología cuantitativa, centradas en el análisis de porcentajes, 2 respondían a un método cualitativo, mientras que 9 plantearon una metodología de carácter mixto.

Fase 3. Selección del método y técnica más adecuados para el análisis de informaciones publicadas en prensa.

El análisis llevado a cabo en la fase anterior indicó que el diseño metodológico cuanti-cualitativo, pues posibilita el estudio y análisis del contenido de forma objetiva, sistemática y cuantitativa, al tiempo que se considera la estrategia metodológica más adecuada para el análisis de contenidos digitales en prensa (Montes et al., 2018).

Según Berelson (1952) (citado en Krippendorff 1980/1990: 29), el análisis de contenido puede definirse como «una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación» que «bascula entre dos polos: el del rigor que exige la objetividad y el de la fecundidad propia de la subjetividad del investigador».

Por su parte, Piñuel (2002: 7) entiende que el análisis de contenido es:

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

Por tanto, es la metodología cuanti-cualitativa, junto con la técnica de análisis de contenido el referente metodológico más adecuado para el análisis de informaciones publicadas en la prensa digital.

Fase 4. Determinación del instrumento idóneo para el análisis de informaciones publicadas en prensa.

La depuración de los 14 documentos seleccionados permitió identificar diferentes tipos de instrumentos que facilitaban la recogida de información, todos ellos contaban con una misma base, una plantilla de re-

"Un primer paso en el inicio de una investigación de esta envergadura consiste en establecer un proceso metodológico que permita disponer de un instrumento fiable que posibilite el análisis de las distintas informaciones y material gráfico que publican los medios en relación a los influencers".



---

gistro que permitía sistematizar la extracción de la información de las publicaciones en la prensa (unidades de análisis). Un aspecto importante que se resaltaba en las distintas investigaciones era la incorporación de categorías emergentes distintas a las definidas en un primer momento.

Fase 5. Diseño del instrumento de análisis de informaciones publicadas en prensa digital sobre influencers. Una vez que la metodología, técnica e instrumento quedaron delimitados, la siguiente fase consistió en el diseño de un instrumento que permitiera el análisis de informaciones publicadas en prensa digital sobre una temática específica, los influencers, debido a la actualidad del fenómeno.

## 4. Resultados

Los resultados de este proceso metodológico se centran fundamentalmente en dos aspectos esenciales:

- 1) La definición de las dimensiones que debía integrar el instrumento de recogida de información.
- 2) Los potenciales resultados que se obtendrían de la aplicación del mismo. Estos últimos se obtendrán en un futuro como consecuencia de la aplicación del instrumento.

Por tanto, a continuación, se identificarán las diferentes dimensiones que integran este instrumento de recogida de información. Algunas de estas dimensiones se sustentan en las establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012) para definir la competencia mediática.

### *Bloque 1. Datos descriptivos contextuales de la información publicada en la prensa digital*

Este bloque permite identificar la información analizada, otorgándole una codificación y unas referencias contextuales que posibiliten su descripción objetiva, tales como el periódico de procedencia, país, fecha, autoría, etc.

### *Bloque 2. Dimensión lenguaje empleado en la información*

Esta dimensión, como las siguientes, se ha conformado teniendo en cuenta las aportaciones de Ferrés y Piscitelli (2012) en torno a la competencia mediática. Por tanto, en ella se valora la capacidad de expresión que transmite la información, es decir la capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de una situación comunicativa, del tipo de contenido y del tipo de interlocutor. Así como la capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad. En esta dimensión cobra relevancia el análisis del soporte audiovisual que puede acompañar a la información publicada. En una cultura en la que domina la imagen, esta incrementa su peso informativo, pues como afirman Minervini y Pedrazzini (2004), actualmente un diario no solo es confeccionado para ser leído sino también para ser visto.

Las imágenes adquieren sentido y significado en un determinado contexto, pues «presentan el aspecto de personas, objetos, lugares o situaciones de una manera más clara, unívoca, rápida y exacta que una información verbal descriptiva sobre lo mismo» (Del-Valle, 1993: 23). También conviene considerar, como afirma Abreu (2004), que no todas las imágenes se pueden entender a simple vista, requieren de su correspondiente explicación. Además es necesario entender que la información que ofrece la imagen no será completa hasta que el receptor identifique a las personas o sepa realmente lo que refleja.

### *Bloque 3. Procesos de interacción que se evidencian en la información*

Esta dimensión valora la capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales.

#### *Bloque 4. Procesos de producción y difusión*

Por su parte, esta dimensión tiene en cuenta la capacidad de compartir y diseminar información, a través de los medios tradicionales y de las redes sociales, incrementando la visibilidad de los mensajes, en interacción con comunidades cada vez más amplias. Además del desarrollo de un conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo.

#### *Bloque 5. Ideología y valores expresados en la información*

Nuestra experiencia nos lleva a plantear esta dimensión como la capacidad para elaborar productos objetivos, fiables y creíbles, así como generar posibilidades de manipulación de la información para convencer o persuadir al receptor.

#### *Bloque 6. Dimensión estética*

Finalmente, esta dimensión permite analizar la capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética

## 5. Conclusiones

En la introducción de este trabajo se recogían diferentes aportaciones sobre varias investigaciones vinculadas al análisis de la prensa en torno a distintas temáticas, tales como la reivindicación y acción colectiva feminista (Santos, 2017), el tratamiento de la monoparentalidad (Flores, 2017), la representación de la tercera edad (Antón & Fernández, 2018; Fernández & Antón, 2018), la presencia de las universidades españolas a través de los rankings (Pedraz et al., 2017), la comunicación científica entre publicaciones digitales (Alonso, 2018), la representación en la prensa de la nutrición (Armentia et al., 2019), la alimentación (Gracia & García, 2017) y/o diferencias interculturales entre la población española y china (Xu, 2019). No obstante, todavía no se ha realizado ninguna investigación que recoja un fenómeno de reciente actualidad como es la presencia de los influencers en la prensa digital, sobre todo cuando estos crean tendencias en un mundo globalizado.

Un primer paso en el inicio de una investigación de esta envergadura consiste en establecer un proceso metodológico que permita disponer de un instrumento fiable que posibilite el análisis de las distintas informaciones y material gráfico que publican los medios en relación a los influencers.

## Referencias

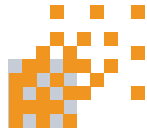
- Abadal, E., & Guallar, J. (2010). *Prensa digital y bibliotecas*. Ediciones Trea, SL.
- Abdulmajeed, M., & El-Ibiary, R. (2020). Analyzing the communicative strategies of Egyptian political influencers: Content and discourse analyses of Twitter accounts. *Communication & Society*, 33(2), 295-311. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.295-311>
- Abreu, C. (2004). El análisis cualitativo de la foto de prensa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 57. <https://bit.ly/2zPxFZ4>
- Alonso, M. (2018) La comunicación científica en la prensa digital española: Radiografía de sus fuentes informativas. *Communication Papers*, 7, 13, 55-80. <https://bit.ly/3dWfuPw>
- Antón, M., & Fernández, M.Y. (2018). La tercera edad en los contenidos informativos de la prensa digital. Estudio empírico de los encuadres noticiosos sobre las personas mayores de Castilla y León. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24(1), 33. <https://doi.org/10.5209/ESMP.59936>
- Armentia, J.I., Marín, F., Rodríguez, M., & Marauri, I. (2019). De qué habla la prensa digital cuando habla de nutrición: un análisis de elpais.com y lavanguardia.com durante 2017. *Doxa Comunicación*, 29, 19-41.
- Gracia, M., & García, M. (2017). Comiendo en tiempo de crisis: Retóricas del hambre en la prensa digital. In *Educación, comunicación y salud* (pp. 161-179). URV.

- Costa, C., Díaz, M.J., & Videla, J. (2012). La investigación sobre dispositivos móviles desde las ciencias de la comunicación: Aportaciones realizadas y retos futuros. In *III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*. AEIC. <https://bit.ly/2XMi8b>
- Del-Valle, F. (1993). *El análisis documental de la fotografía*. Cuadernos de Documentación Multimedia, 2, junio, edición revisada versión 2001. <https://bit.ly/3dksVJI>
- Diamore, Y. (2019). *El juego interesado entre medios periodísticos y redes sociales*. Universidad de San Andrés. <https://bit.ly/2Zt88xP>
- Dunkley, L. (2017). Reaching Generation Z: Harnessing the power of digital influencers in film publicity. *Journal of Promotional Communications*, 5(1), 31-39.
- Fernández, M.Y., & Antón, M.. (2018). Estereotipos de las personas mayores y de género en la prensa digital: estudio empírico desde la Teoría del Framing. *Prisma Social*, 21, 316-337. <http://orcid.org/0000-0002-1638-0752>
- Ferrés, J., & Piscitell, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Flores-Acuña, E. (2017). Análisis del léxico relacionado con la monoparentalidad femenina en un corpus de prensa digital española. *Philologica Canariensis*, 23, 33-48. <https://bit.ly/31Cffgh>
- González-Pedraz, C., Pérez-Rodríguez, A.V., Campos-Domínguez, E., & Quintanilla, M.A. (2017). Análisis comparativo de la presencia de las universidades españolas en prensa digital nacional y local. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 861-882. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1197>
- Hutchinson, J. (2019). Micro-platformization for digital activism on social media. *Information. Communication & Society*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1629612>
- Krippendorff, K. (1980/1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Mayoral J., Abejón, P., & Morata, M. (2016). El vídeo en la 'prensa' digital española: 2010-2015. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 775-799. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2016-1120>
- McCorquodale, S. (2019). *Influence: How social media influencers are shaping our digital future*. Bloomsbury Publishing.
- McFarlane, A., & Samsioe, E. (2020). #50+ fashion Instagram influencers: Cognitive age and aesthetic digital labours. *Journal of Fashion Marketing and Management*. <https://doi.org/10.1108/JFMM-08-2019-0177>
- Minervini, M., & Pedrazzini, A. (2004). El protagonismo de la imagen en la prensa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 58, 1-6. <https://bit.ly/2XHe6u2>
- Montes, M., García, A., & Menor, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar*, 54, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-06>
- Orero, P., & Cebrián-Enrique, B.J. (2019). Evolución del uso del hipertexto en la prensa española (2002-2016). *El Profesional de la Información*, 28(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.mar.25>
- Ortells-Badenes, S. (2016). Vídeos de producción propia en la prensa digital: buscando el equilibrio entre la calidad y la inmediatez. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1-14. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2016-1081>
- Osayemi, E.O.O. (2019). *Social butterflies: The power of social media influencers*. <https://bit.ly/3f6HS33>
- Peralta, L., Ufarte, M.J., & López-Caniego, M.D. (2019). Micromachismos y prensa digital: Eldiario.es como estudio de caso. *Icono14*, 17(1), 162-183. <https://bit.ly/2VEssv6>
- Pérez-Curiel, C. (2020). Political influencers/leaders on Twitter. An analysis of the Spanish digital and media agendas in the context of the Catalan elections of 21 December 2017. *KOME: An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 1-21. <https://doi.org/10.17646/kome.75672.46>
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística: Linguas, Sociedades e Culturas*, 3(1), 1-42. <https://bit.ly/3eyzys0>
- Raimondo, N., Cardoso, A.L., Rostagno, J., & Sambrana, A.M. (2019). Recursos paratextuales y paralingüísticos en las fanpages de los periódicos argentinos Clarín y La Nación. Atributos del discurso de la prensa en las redes. *Perspectivas de la Comunicación*, 12(2), 245-280. <https://doi.org/10.4067/S0718-48672019000200245>
- Ruiz, G.F. (2019). *The intermediary role of public relations agencies between pharmaceutical brands and portuguese digital influencers*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Católica de Lisboa.
- Santos, J.F. (2017). *Reivindicación y acción colectiva feminista: las protestas feministas en la fotografía de la prensa digital entre los años 2013 y 2014*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Xu, M. (2019). *Análisis de aspectos interculturales chino-españoles en artículos de prensa digital*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/38nXFYZ>



## II. REDES SOCIALES Y ESCUELA







## II. Redes sociales y escuela

### Investigación en educación digital en tiempos de pandemia

Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo  
Universidad Autónoma de Chihuahua (México)  
jcortes@uach.mx

#### Resumen

El tema que nos ocupa en la mesa es el referente a las aplicaciones, dispositivos y plataformas educativas y no podía ser más oportuno. Sobre el particular quiero abordar, sucintamente tres aspectos: a) La inusitada importancia que cobra multiplicar las líneas de investigación sobre su cada vez más necesaria implementación, y sus riesgos; b) Visibilizar los proyectos y desarrollos que los equipos e investigadores vinculados al capítulo México de Alfamed están trabajando en este tenor; c) Las preferencias y variantes metodológicas que hemos adoptado en diferentes proyectos en clave de investigación acción.

#### Palabras clave

Educación digital, pandemia, dispositivos, investigación, educomunicación, metodología.

---

## 1. Multiplicación de proyectos y líneas de investigación en educación digital

Empezar con la importancia del tema no es baladí, porque en un futuro cercano la modalidad de educación digital será la alternativa educativa más socorrida ante situaciones como la que recientemente se creó con el coronavirus. Para hacer frente a contingencias semejantes a la provocada por el COVID 19, que podrían extenderse y recrudecerse en los próximos años, hace falta multiplicar esfuerzos encaminados a encontrar maneras rápidas, económicas y efectivas para utilizar con este fin los recursos tecnológicos que hasta ahora han tenido un protagonismo limitado, debido en muchos países de este continente, al rezago tecnológico y la poca inversión en formación de equipos, dispositivos y aplicaciones digitales de trabajo educativo y en la todavía escueta formación docente en la didáctica de los medios.

No ha sido poca la investigación en este terreno, constantemente se reportan modelos, propuestas y experiencias sobre la utilización de todo tipo de dispositivos, aplicaciones y plataformas como complemento, sustituto o recursos de apoyo en los esquemas de enseñanza aprendizaje, pero sigue imperando el modelo educativo tradicional de aula y hay una gran resistencia de parte de los docentes e instituciones a modificarlo. Abundan los resultados de la investigación, pero se usan en contadas ocasiones para mejorar las prácticas pedagógicas.

De todos es conocido que la reciente cuarentena a nivel global trastocó los tiempos de escuela en todos los niveles educativos, situaciones como esta se volverán muy posiblemente a repetir y los esquemas educativos tendrán que ir migrando hacia aulas de arquitectura digital, como ya se está dejando ver en casi todas las universidades y sistemas educativos del mundo, desde luego, el diseño de los andamios formativos y las secuencias didácticas deberán ajustarse al formato de las aplicaciones, plataformas y dispositivos de fácil acceso y de mayor uso para estudiantes y profesores.

En Nueva York y en toda la Unión americana, seguramente en Europa y en muchos países de Latinoamérica, desde luego en México y en nuestra universidad, por ejemplo, el reinicio de actividades académicas en medio de la cuarentena se concibió a través de la plataforma Moodle y otras plataformas, en modo virtual, lo que supuso hacer una conversión «fast-track» de los programas y seminarios en los múltiples casos de cursos diseñados como presenciales. Es verdad que muchos estudiantes no tienen o no utilizan el ordenador en casa, laptop, I-book o tableta, pero sí que tienen teléfono inteligente (Smartphone).

Uno de los dispositivos de mayor utilización de millones de personas, por poner solo un ejemplo, es el Smartphone o teléfono inteligente, aunque tiene, preferentemente otros usos, como el de acceder y navegar en redes sociales, desde luego como actividad comunicativa (muchos estudiantes han dado por obsoleto el correo electrónico frente al WhatsApp y otros sistemas de mensajería instantánea), tiene un uso lúdico, para videojuegos, ver películas o escuchar música; se usa asimismo con fines informativos, cada vez son menos los jóvenes que leen periódicos o siguen noticieros de radio o TV; para hacer transacciones económicas, pagos o compras en línea, no obstante todos los usos mencionados, también se ha convertido en uno más de los útiles escolares, aún con las limitaciones que supone su reducido formato de pantalla, la duración de la batería y otros problemas ampliamente documentados. Es sin embargo un implemento que no puede faltar en casi todos los estudiantes desde cada vez más temprana edad. Se ha dado el caso, sin embargo, que se les prohíbe a los estudiantes ingresarlo a las aulas o se da la instrucción de mantenerlo apagado y en silencio so pena de alguna sanción. Esto no es gratuito, hay que estar atentos a los riesgos y deformaciones a que se está expuesto en el entorno pedagógico digital, como el ciberacoso, las falsas verdades, los datos erróneos y la infoxicación.

A principios de año, sabíamos y temíamos que 2020, con la inminente elección o reelección presidencial en los Estados Unidos, sería un año difícil en términos de desinformación. Pero la pandemia de coronavirus ha abierto un frente más temprano y más amplio con consecuencias potencialmente mortales.



El chubasco de teorías conspiratorias, información errónea, y falsas curas milagrosas que han circularo en línea a medida que la pandemia se extendía por el mundo, nos ha dejado en una franca situación de parálisis e inmovilidad y ha propiciado un estado de confusión social sin precedente.

En el entorno sociodigital la expansión del COVID-19 ha generado un exceso de información de todo orden, la Organización Mundial de la Salud (OMS) llama a este fenómeno infodemia.

Por dar un ejemplo, el flujo de la conversación es tan amplio en todo el planeta que redes como Twitter contabilizaban en abril cada 45 milisegundos un tuit con el hashtag #Coronavirus, que se había posicionado como una de las etiquetas más usadas en el primer tercio del 2020. (Periódico digital Sinembargo 31/06/2020). Tal avalancha dificulta poder decidir sobre la información que se consulta, el usuario se encuentra inerme frente a

grupos con intereses que han convertido a la información en un producto consumible a partir de algoritmos que no son neutros, que responden a una dinámica, a veces perversa, de control de información.

Al respecto, analistas de la Universidad Nacional Autónoma de México, refirieron que la infodemia es aprovechada por los delincuentes cibernéticos para cometer ilícitos o actos poco éticos apoyados de sitios apócrifos que prometen información para robar datos bancarios y hasta para la suplantación de identidad. Una de las claves sería contar, en los mismos navegadores y plataformas, con verificadores sobre la veracidad de esos contenidos, pero estudios como el de Pennycook y Rand (2019), han puesto en evidencia que las plataformas digitales pueden parecer reacias a implementar dichos mecanismos por miedo a «reducir la calidad de la experiencia del usuario», aunque, en opinión de Vázquez-Romero (2018), hay muchas maneras de hacerlo y durante la contingencia, algunos medios serios se ocuparon de poner en evidencia falsedades y engaños.

En ese proceso, además, se ponen de manifiesto dificultades en los aprendizajes de los estudiantes que tienen su base en el predominio de la recepción pasiva de repetición y reproducción de saberes, así como la limitada competencia mediática y de pensamiento crítico, dado un historial académico donde todavía campea el empleo de estilos de comunicación autocráticos, el predominio de un clima poco participativo y en menor medida colaborativo, en las actividades académicas e investigativas de estudiantes y docentes. Estas consideraciones por si solas demuestran la pertinencia de ampliar los espacios y multiplicar los proyectos de investigación, pues si bien diferentes estudios se han acercado al tema de la utilización de dispositivos, aplicaciones y plataformas al interior del proceso de enseñanza aprendizaje, aún estamos lejos de lograr solución a múltiples carencias y problemas técnicos. Profundizar en la búsqueda de nuevas proyecciones para analizar el modo de actuación creativo del docente en entornos digitales es una necesidad no solo científica, sino una oportunidad para anticiparse e ir delineando el contexto futuro de la práctica educativa.

"Hemos puesto a prueba en varios proyectos herramientas que recogen, analizan y transforman sucesivamente la realidad conforme se van desplegando actividades diseñadas en cada proyecto, generalmente con grupos reducidos e intencionales de docentes y/o estudiantes universitarios".

## 2. Algo de lo que se está investigando en México por los miembros del capítulo Alfamed en torno a la temática

Una buena cantidad del nutrido grupo de investigadores pertenecientes a la Red Alfamed, han prestado atención y llevado a cabo proyectos de investigación sobre temas asociados al entorno educativo digital. Las numerosas publicaciones dan testimonio de ello. También ha sido un área de interés para los y las in-

---

investigadoras adscritas al Capítulo México de la Red, mencionamos aquí algunos de los trabajos recientes, concluidos y en proceso para tratar de hacer visible el espectro en que se mueve la investigación:

La Dra. Nohemi Lugo, del Instituto Tecnológico de Monterrey, campus Querétaro, trabaja actualmente en temas que integran recepción, producción, interacción y participación en redes y plataformas. Con sus estudiantes de grado indaga acerca de la Agresión en redes sociales. Hay cosas muy interesantes que se han descubierto. Otro tema que aborda esta investigadora, quien por cierto ha diseñado la Plataforma de gamificación «aprendiz» (Lugo-Rodríguez & Alcántara, 2017), se refiere a los retos y los sueños de la inteligencia colectiva y el empoderamiento en Internet, así como la formación de profesores y bibliotecarios con base en la plataforma digital (González-Moreno et al., 2019).

El Dr. Augusto David Beltrán, de la Universidad Autónoma de Yucatán, está trabajando en La lógica transmedia y la cultura de la paz en escenarios socioeducativos. También en gamificación con el desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde una propuesta gamificada y con el uso de la gamificación para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico. En este esfuerzo está elaborando paquetes didácticos para cursos en línea para el desarrollo y evaluación de competencias docentes en la integración de plataformas, dispositivos, aplicaciones y recursos digitales a los formatos pensados en clave de m-learning, B-learning y educación abierta y a distancia (Beltrán-Poot & Reyes-Cabrera, 2018).

Otros proyectos desarrollados en México, muy difundidos y conocidos son los que han trabajado la Dra. Marisol Ramírez Montoya, en el Tec de Monterrey, como, por citar algunos recientes, la co-creación e innovación abierta y también la incorporación eficiente de dispositivos móviles, gamificación (2018), Mooc y otros temas, como la sustentabilidad energética, disponibles para la comunidad científica en una nutrida producción que comprende libros y artículos científicos (González-Pérez et al., 2019); y claro, el Dr. Guillermo Orozco, cuyo trabajo se ha centrado en los estudios de recepción y en la mediación televisiva, también con una producción profusa de referencia obligada en estos temas (2019).

Varios proyectos bajo mi dirección, que estamos trabajando con talentosas y comprometidas tesis de Maestría en Innovación y de doctorado que no quiero dejar de mencionar y sobre los cuales tenemos ya algunas publicaciones, son:

- Sonia: Competencias digitales docentes y capacidad de integración de aplicaciones y dispositivos, particularmente en Gamificación y MOOC's, en su práctica (González-Moreno & Cortés-Montalvo, 2018; 2019; González-Moreno et al., 2019)
- Letty: Incorporación de dispositivos móviles en los nuevos esquemas de aprendizaje a distancia. (Lozano-Ramírez & Cortés-Montalvo, 2019).
- Danielis y Gaby, con los proyectos: Utilización de dispositivos y aplicaciones digitales en el desarrollo del lenguaje de niños con implante coclear, y Utilización del audiolibro e influencia de los Booktuber en la lectoescritura en adolescentes del nivel medio superior, respectivamente.

### 3. Métodos y estrategias de acción participativa

Nuestro trabajo de investigación, en varios de los proyectos mencionados y que continúan en proceso, ha seguido en los últimos tiempos estrategias metodológicas muy puntuales en clave de investigación acción, quizá no previstas para buscar amplios patrones comportamentales o establecer generalizaciones aplicables a vastos sectores de la población, sino para trabajar de manera reflexiva con grupos pequeños de profesores y estudiantes, de manera muy local, en un afán de ir activando y fortaleciendo el desarrollo de competencias en sectores educativos específicos, en instituciones y escuelas.

Desde luego que no oponemos objeción alguna al método tradicional de corte preferentemente cuantitativo, con tratamiento de datos fundamentados en esquemas de corrección y verificación estadística, con énfasis en las certezas empíricas y cuyos resultados suelen ser muy reveladores. En ocasiones y según el diseño de

distintos proyectos, acudimos sin falta a técnicas mixtas. Lo que pretendemos, no obstante, es analizar en su unicidad determinados fenómenos desde otras perspectivas, aunque no tenga necesariamente alcances predictivos ni generalizaciones a gran escala, pero sí previsiones y modificaciones in situ. Para ello hemos optado por utilizar un aparato procedimental básicamente cualitativo de orden comprensivo.

Hemos puesto a prueba en varios proyectos herramientas que recogen, analizan y transforman sucesivamente la realidad conforme se van desplegando actividades diseñadas en cada proyecto, generalmente con grupos reducidos e intencionales de docentes y/o estudiantes universitarios, dichas herramientas son la sistematización de experiencias a través del diálogo reflexivo o práctica reflexiva, que se han venido trabajado como metódicas ad hoc de ajuste progresivo, por lo que son únicas e irreplicables.

La Sistematización de Experiencias Educativas (S.E.E.) «se describe como un proceso investigativo que permite recuperar la práctica y reflexionar con otros sobre ella. Privilegia la construcción dialógica y la apropiación de acciones realizadas con el propósito de comprender el quehacer, además de potenciar el pensamiento estratégico para elaborar nuevos planteamientos que innoven y transformen la propia práctica de los actores. Se trata en sentido estricto de una reconstrucción ordenada de la experiencia» (Ávila-Meléndez & Cortés-Montalvo, 2018: 127).

En la Práctica reflexiva el investigador funciona como un instrumento de la investigación que es observado por los sujetos a los que observa y tiene que insistir en ello, supone la recolección de información sobre un objeto de estudio que puede tener, sí, cierto grado de mensurabilidad, pero lo importante es que se logre interpretar a través de sus atributos, y formular inferencias generales a través del mayor entendimiento de los hechos (Hernández et al., 2010). Se trata de generar un contexto que favorezca la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. Schön (2010) explica que «la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, al generar un conocimiento práctico que cambie el repertorio del docente, aumente el conocimiento profesional y, por ende, transforme la práctica profesional».

Está claro que estas modalidades de práctica investigativa tienen un anclaje en la llamada investigación acción participativa y un sustento teórico en el pensamiento complejo, paradigma un tanto distinto del pensamiento simplificante, cuyos criterios de validez del conocimiento, permiten la explicación y a veces acercarse a la comprensión de ciertos fenómenos, pero muy lentamente su transformación (Monsalve, 2015).

Se puede decir que esta modalidad de investigación se inscribe en metodologías cualitativas, con las cuales, según Ibáñez y Egoscóabal (2008) «podemos identificar problemas, obtener información desconocida sobre algún aspecto, detectar factores perturbadores del proceso de cambio y pronosticar la evolución de tendencias futuras considerando los distintos escenarios posibles».

Con el empleo de estas metodologías hemos obtenido muy buenos resultados en la formación de profesores y estudiantes, el problema es tal vez, y con esto termino, que los informes resultantes de dichas experiencias, no agradan del todo, o no tienen los alcances esperados por las normativas de algunas revistas bien posicionados en los índices de impacto.

## Referencias

- Ávila-Meléndez, L.R., & Cortés-Montalvo, J.A. (2018). Uso crítico de los medios en la formación universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 123-136. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.23>
- Beltrán-Poot, A.D., & Reyes-Cabrera, W. (2018). Desarrollo de habilidades de lecto-escritura desde una propuesta gamificada. In A. Torres-Toukoumidis, & L.M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica, Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 259-278). Abya Yala.
- González-Moreno S.E., Cortés-Montalvo, J.C., & Palma-Ruiz, J.M. (2019). La industria cultural y la industria de los

- 
- videojuegos. In A. Torres-Toukoumidis, L.M. Romero-Rodríguez, & J.P. Salgado Guerrero (Eds.), *Juegos y sociedad: Desde la interacción a la -inmersión para el cambio social* (pp. 17-24). McGraw Hill México.
- González-Moreno, S.E., & Cortés-Montalvo, J.A. (2018). La gamificación en la educación superior mexicana: un estudio exploratorio. In A. Torres-Toukoumidis, & L.M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Gamificación en Iberoamérica: Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 221-240). AbyaYala.
- González-Moreno, S.E., Cortés-Montalvo, J.A., & Lugo-Rodríguez N. (2019). Percepciones de docentes universitarios en el uso de plataformas tecnológicas gamificadas. Experiencias en un taller de formación. *Revista de Innovación Educativa*, 19(80), 33-56.
- González-Pérez, L.I., Ramírez-Montoya, M.S., & García-Peñalvo, F.J. (2019). Innovación educativa en estudios sobre el desarrollo y uso de la tecnología: Un mapeo sistemático. In M.S. Ramírez-Montoya, & J.R. Valenzuela-González (Eds.), *Innovación educativa: Tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas* (pp. 171-195). Octaedro.
- Ibáñez, C.L., & Marín-Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5-18.
- Lozano-Ramírez, L., & Cortés-Montalvo, J.A. (2019). El aprendizaje móvil en la educación superior: Frontera del conocimiento 2014-2018. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 27-41.
- Lugo-Rodríguez, N., & Alcántara, A. (2017). Aprendizaje y motivación de la semiótica aplicada: Gamificación con base en la prueba piloto de la plataforma "aprendiz". *Experiencias de gamificación en aulas*, 45-62.
- Monsalve, M. (2015). *Paradigma de la complejidad en educación*. Atlante.
- Orozco-Gomez, G. (2019). *TVMorfosis 8: Periodismo en la era de la posverdad*. Colección Tendencias.
- Pennycook, G., & Rand, D.G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39-50. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3165567>
- Ramírez-Montoya, M.S., & Mendoza-Domínguez, A. (2018). *Innovación y sustentabilidad energética: Formación con MOOCs e investigación educativa*. Narcea.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scolari, C., Lugo-Rodríguez, N., & Masanet, M.J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 133-172. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Vázquez-Romero, R.D. (2018, 7 April). Cómo funcionan las fake news. *El Universal*. <https://bit.ly/34zdBoR>



## II. Redes sociales y escuela

### Escolas e professores diante das redes sociais: Uma realidade em constante mudança

Mg. Márcia Koffermann

Directora Rede Salesiana Brasil de Comunicação (Brasil)  
marcia.kofferman@rsb.org.br

#### Resumo

Este artigo trata sobre como as escolas e os professores se posicionam diante das redes sociais digitais e como as incorporam na prática da sala de aula, levando em consideração o ciberconsumo e a educação midiática. Para tanto, parte do caso específico da realidade vivenciada na Rede Salesiana Brasil de Escolas, uma rede confessional de escolas particulares que tem como prioridade a educação midiática. No artigo é descrito o processo formativo realizado com os professores desta Rede e analisado o uso das redes sociais antes e durante a pandemia de COVID-19. Diante da complexidade da situação atual, optou-se por fazer uma análise do antes e do durante da pandemia, pois houve uma quebra abrupta entre a forma como se ensinava antes do isolamento social e depois do mesmo. O artigo reflete sobre as mudanças nas práticas docentes a partir do uso das tecnologias e das redes sociais digitais no contexto escolar e aponta para a necessidade de uma adaptação metodológica para além da acessibilidade e integração das redes sociais nos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos na escola. É uma reflexão teórico prática realizada a partir de pesquisa de campo e de análise da realidade em seu cotidiano escolar.

#### Palavras-chaves

Educação midiática, educomunicação, redes sociais, processo formativo, COVID-19, escola.

---

## 1. Introdução

No atual contexto em que vivemos, as redes sociais passam a fazer parte das nossas vidas, especialmente entre as crianças, os adolescentes e os jovens. Os novos pátios virtuais são tão reais quanto o pátio tradicional, porém, com o diferencial de que os adultos não navegam com a mesma intensidade, nem conseguem estar presentes da forma como deveriam. Nas redes sociais há a possibilidade de construir amizades, estabelecer relações, jogar uma infinidade de jogos virtuais, buscar e transmitir informações, criar tendências, comprar, vender, transmitir ideias e uma série de outras possibilidades, que nem nos damos conta. Diante das redes sociais, a escola e os professores, muitas vezes, não sabem como agir e pelas dificuldades apresentadas acabam ignorando este espaço rico de aprendizagens e de desafios. Trazer presente esta reflexão é uma oportunidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem em consonância com a atual realidade que não pode ser negada ou minimizada. O estudo realizado a partir da Rede Salesiana Brasil de Escolas ajudará a esclarecer alguns pontos e enriquecer o debate sobre esta questão.

## 2. Redes Sociais: Um ecossistema a ser descoberto na escola

O rápido desenvolvimento das redes sociais permite manter as pessoas conectadas e participantes de diferentes ambientes virtuais. Frequentar grupos de WhatsApp, curtir páginas do Facebook, canais do YouTube ou compartilhar um vídeo no TikTok são experiências normais do cotidiano da grande maioria das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Os adultos, pais ou educadores, sentem-se sempre atrasados em relação às novidades deste mundo digital, cheio de experiências novas. O ecossistema no qual habitam os jovens parece muito mais um território a ser desbravado, desafiador e cheio de insegurança.

Nesses cenários, a escola vivencia questionamentos do tipo: como construir cultura e conhecimento que envolva os jovens, que expresse a linguagem deles, sem deixar de lado os aspectos essenciais de seu papel de escola? Como promover ecossistemas ricos de aprendizagem nos ambientes virtuais? Essas questões, certamente, são objetos de reflexão de todo educador do séc. XXI e as respostas não são simples nem exatas. Para começar, o envolvimento do professor com os estudantes em ambientes virtuais, pode ocasionar um problema na ordem do vínculo de trabalho, quando o mesmo é realizado fora do expediente do professor, o que pode gerar problemas segundo a legislação trabalhista. Um segundo ponto é o perfil do educador que é ao mesmo tempo público e privado, o que pode deixar um mal-estar nos educadores que se veem rodeados por alunos em seu espaço de lazer pessoal.

É certo que as redes sociais se infiltraram de tal modo na vida das pessoas, que seria impossível separar o público do privado, gerando uma espécie de cidadão universal, em que as barreiras entre trabalho, lazer, aprendizagem, convivência são cada vez mais tênues. As facilidades de compartilhamento, trabalho conjunto, convergência e troca de conhecimento permitem que as redes sociais sejam não apenas instrumentos de aprendizagem, mas ecossistemas integrados à vida dos estudantes e dos professores. Esses ecossistemas não podem ser vistos como algo a parte do mundo real, o virtual é um espaço real de convivência e de construção conjunta e isso é um desafio para a escola. A ideia de rede faz parte do modelo de construção de conhecimento contemporâneo, independente de gostarmos ou não desta afirmativa (Pretto & Silveira, 2008):

Acima disso, a ideia de entrelaçamentos é fundamental para a própria concepção de conhecimento na contemporaneidade, e, também, a noção de rede diz respeito a um princípio de organização de sistemas, o qual envolve as redes tecnológicas, as redes sociais, as redes acadêmicas e, claro, as redes das redes, gerando, potencialmente, conhecimentos que podem contribuir para uma maior integração de ações e conhecimentos, dentro de um universo interdependente.



---

Vivemos em rede e não podemos mais pensar a vida sem ela. O jovem cresce nesse ecossistema e precisa dar-se conta de que este é um mundo real, no qual estão inseridas inúmeras oportunidades e ao mesmo tempo, as pessoas são bombardeadas por uma série de propostas e de ideologias que fazem parte desta mesma sociedade, conforme aponta Pretto e Silveira (2008):

(...) é na própria experiência e no exercício cotidiano de relação com os meios de comunicação que a juventude se desenvolve. E isso não significa mais uma relação passiva com um aparelho de TV, mas uma relação ativa com um computador, com a internet e com os games. Por outro lado, essa “escola da vida” traz com ela todas as perversidades típicas de um cenário em que um jovem cidadão é inserido num contexto capitalista típico, de formação de mercados e conquista de consumidores.

Os processos educativos conduzidos pela escola e pelo professor precisam abordar esse cenário, identificar e compreender os discursos objetivos e subjetivos que se leem nos mais diversos canais de conteúdo on-line, de modo que exista uma verdadeira preparação para a convivência e a prática da cidadania crítica nos ambientes virtuais. Para tanto, os professores precisam empoderar-se do uso dos diferentes meios e não apenas conhecer esses ecossistemas, mas saber analisá-los e interpretá-los criticamente.

O olhar crítico do educador não se refere apenas à capacidade de identificar as «perversidades» presentes nesses ambientes, mas também à capacidade criativa de identificar brechas e possibilidades de utilização desses espaços para a construção de uma cultura colaborativa, solidária e de acordo com os valores humanos. Não é possível ignorar o mundo digital, estamos inseridos nele, mais do que podemos perceber.

### 3. O caso da Rede Salesiana Brasil de Escolas

Vamos analisar o caso da Rede Salesiana Brasil de Escolas, uma rede de educação básica confessional que atua com 112 escolas de educação básica no país. Desde 2014, a RSB implantou o Material Didático Digital, elaborando um novo modelo de livro mais interativo, que incorporam diversas soluções para o enriquecimento de aprendizagens, tais como: links para acessar conteúdos, vídeos, músicas, imagens, sites etc., sempre na perspectiva inovadora.

Em parceria com a editora Edebê foi lançada a Plataforma Edebê Edu que pode ser utilizada como meio oficial de comunicação entre toda a comunidade educativa. A escola tem a possibilidade de aproveitar diversas funcionalidades, com o intuito de manter uma comunicação ativa com as famílias e os estudantes, bem como socializar as orientações para estudo.

Destaca-se nela o Edebê ON, recurso que disponibiliza conteúdo do Ensino Fundamental I para alunos e professores; o Avaliações, que permite criar avaliações e oferece banco de questões; e a Adaptativa+, plataforma de ensino adaptativo para estudantes do Ensino Médio, com diversos recursos e trilhas de conhecimento. Para os professores, além de realizarem simulados, é possível pesquisar conteúdos e realizar o agendamento de estudo para os alunos. Também é possível fazer a correção de atividades diretamente na plataforma.

A Timeline da plataforma funciona como se fosse uma rede social interna, nesta os coordenadores e professores podem compartilhar postagens com textos, arquivos e imagens com as turmas e/ou estudantes específicos. O Gestor do Perfil da Escola consegue fazer postagens de abrangência geral da escola.

Uma inovação importante da RSB é o Material Didático Digital (MDD), que, além de toda a interação realizada na construção do conteúdo, traz, ao final de cada capítulo dos livros do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atividades interativas que os estudantes podem realizar, após concluir o estudo de cada capítulo. Por parte da Gestão, as atividades podem ser acompanhadas pelos relatórios de Acompanhamento Pedagógico. Além das inovações tecnológicas apresentadas, os professores da RSB Escolas participaram,

---

nestes últimos anos, de inúmeras formações que lhes permitiram não apenas «perder» o medo que apresentavam diante da tecnologia, mas também agir de forma proativa diante dos meios tecnológicos. A ideia do trabalho em rede foi sendo trabalhada e integrada ao cotidiano escolar, proporcionando o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências necessárias para o educador do séc. XXI.

Tendo em vista a necessidade de formação continuada para os educadores da RSB, nos últimos anos foi realizado o Projeto Crescer em Rede. Idealizado pelo Instituto Crescer para a Cidadania, o projeto Crescer em Rede foi elaborado para fomentar ações voltadas para a inovação educacional e o engajamento dos alunos nos projetos educativos. Nesse sentido, o programa oferece subsídios para a formação das lideranças e dos professores das escolas parceiras. Esses subsídios são constituídos pelos Guias Crescer em Rede<sup>1</sup>, organizados em três volumes elaborados por educadores de diferentes regiões do país, reunindo propostas de implementação de metodologias inovadoras com suporte em tecnologias digitais.

Dos estudos realizados a partir dos três guias iniciais foi promovido em todo o Brasil o Seminário Crescer em Rede que resultou na criação do quarto volume do Guia. Os seminários tinham por objetivo promover a educação continuada para professores da Rede Salesiana Brasil para o uso de tecnologias digitais no contexto escolar. Além do objetivo geral, foram elencados alguns objetivos específicos para o trabalho a ser realizados nas escolas. Foram eles:

- 1) Coordenar ações de mobilização dos educadores para o uso de diferentes ferramentas digitais que colaboram para práticas pedagógicas alinhadas à realidade atual.
- 2) Incentivar práticas colaborativas de uso das tecnologias.
- 3) Contribuir para a construção de práticas dialógicas entre professores e alunos.

A partir desses objetivos foi elaborado um Plano de Ação para implementação do Programa Crescer em Rede nas escolas, o que ocorreu através de três etapas: 1) Formação inicial presencial realizada por gestoras da rede de escolas; 2) Estudo de ferramentas tecnológicas, planejamento das ações docentes e realização de atividades com os alunos; 3) Seminário integrador com palestras e oficinas pedagógicas.

Participaram do Seminários 573 educadores de 92 escolas da Rede Salesiana Brasil, gerando um grande movimento de estudo e aprofundamento a respeito das novas tecnologias e redes sociais entre os educadores. Os seminários foram uma rica oportunidade para discutir e fortalecer o uso das tecnologias digitais em contextos educacionais. Esses seminários buscaram o desenvolvimento de habilidades e competências visando à formação do caráter, da cidadania, da comunicação, do pensamento crítico e resolução de problemas, da colaboração e da criatividade e imaginação. Através do guia apresentado, os professores puderam conhecer novos recursos e possibilidades, planejar aulas inovadoras, aplicá-las juntos aos alunos e avaliar como foram as experiências. Além desta, houve várias outras iniciativas voltadas para a formação de educadores através de cursos e encontros presenciais e on-line mediados pelo Centro Salesiano de Formação, um centro que promove cursos variados através da plataforma Moodle em parceria com estudiosos e centros universitários do Brasil. Este processo formativo com os educadores resultou num avanço significativo na qualidade do trabalho realizado pelos educadores com as ferramentas e ambientes virtuais. É importante destacarmos dois momentos da atual realidade: um antes da pandemia e um pós pandemia.

Para se ter uma noção de como as redes sociais eram utilizadas na Rede Salesiana Brasil de Escolas antes da pandemia, é importante conhecermos alguns números, conforme veremos a seguir.

### 3.1. Uso das redes sociais na RSB Escolas antes da epidemia

Em março de 2020, portanto, antes do isolamento social resultado da pandemia de Coronavírus iniciar, foi realizada uma enquete com representantes da comunicação de todas as escolas da rede, das quais foram obtidas 67 respostas. Quando perguntado sobre se a escola deixa o acesso às redes sociais liberado, 41,2%

responderam que não, 35,3% responderam que sim e 23,5% responderam que sim, ocasionalmente. Os dados revelam que ainda havia um grande receio da escola diante das redes sociais. Uma significativa parcela da rede, por mais que

tenha sido feito um trabalho de educação para o uso das tecnologias ainda não conseguira incorporar as mídias digitais no trabalho educativo. Por outro lado, os que deixavam o acesso liberado em tempo integral ou ocasionalmente revelaram já estarem dando passos para incorporar a realidade virtual como ecossistema estendido ao ambiente educativo.

Quando questionados se os professores utilizam as redes sociais como ferramenta de aprendizagem, 52,9% responderam que sim, ocasionalmente, e 17,6% responderam que sim, com frequência. Estes 17% já haviam conseguido integrar as redes sociais ao processo de ensino-aprendizagem e certamente representavam os cases de sucesso que com frequência são apresentados nas mídias. Os que realizam trabalhos esporadicamente com as redes sociais ainda estavam dando passos para incluí-las no processo escolar. É interessante perceber que 14,7% responderam que o trabalho com as redes sociais não era permitido. Portanto, estes agiam como se a realidade virtual fosse algo a parte, um mundo separado do real que pouco tem a contribuir com a o processo de ensino aprendizagem.

Quando perguntados se há algum trabalho voltado para a conscientização em relação ao uso das redes sociais, 45,6% responderam que sim, ocasionalmente; 20,6% responderam que sim, com frequência e 23,5% responderam que não. Era alto ainda o número de escolas que não realizavam um trabalho sistemático voltado para a conscientização e o uso ético das redes sociais. O número se torna mais preocupante quando pensamos que estamos falando de escolas que já possuem educadores capacitados para trabalharem com as tecnologias em sala de aula, que estão inseridos dentro de um contexto de educação digital e trabalho integrado de mídias, como aponta o uso do material didático digital. Assim, a grande preocupação é, se nestas realidades ainda não há um trabalho de educação crítica para os meios digitais como fica a realidade daquelas escolas que nem estão inseridas neste contexto?

Figura 1. As redes sociais são liberadas para o uso dos alunos na escola?

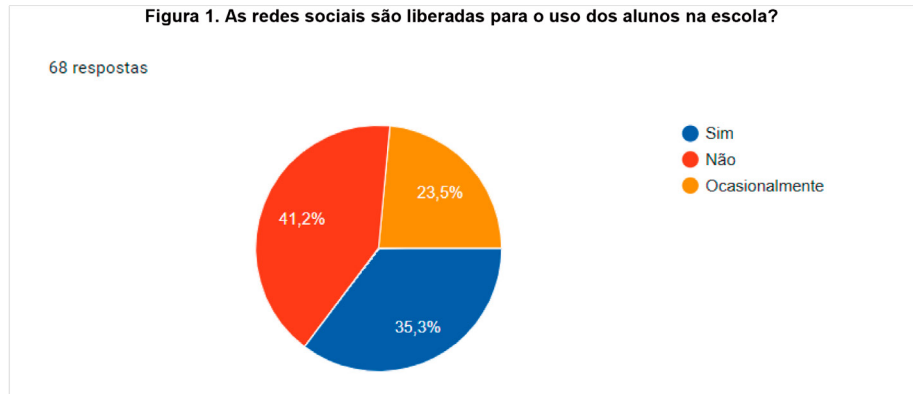
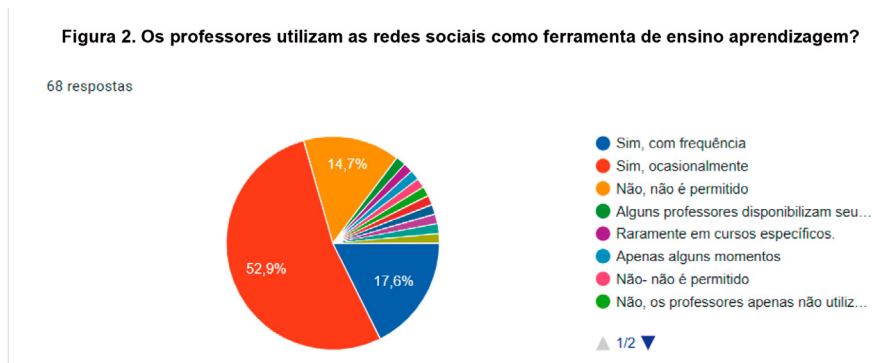


Figura 2. Os professores utilizam as redes sociais como ferramenta de ensino aprendizagem?



É claro que nas escolas salesianas há muitas ferramentas que permitem a conexão com o aluno, que são canais oficiais de ensino, como o sistema acadêmico que é utilizado por pais, alunos e professores. O sistema acadêmico permite

um contato direto, a retirada de dúvidas, a comunicação horizontal, mas sem um trabalho sistemático de educação crítica para o uso das redes sociais, cria-se um vazio edu-

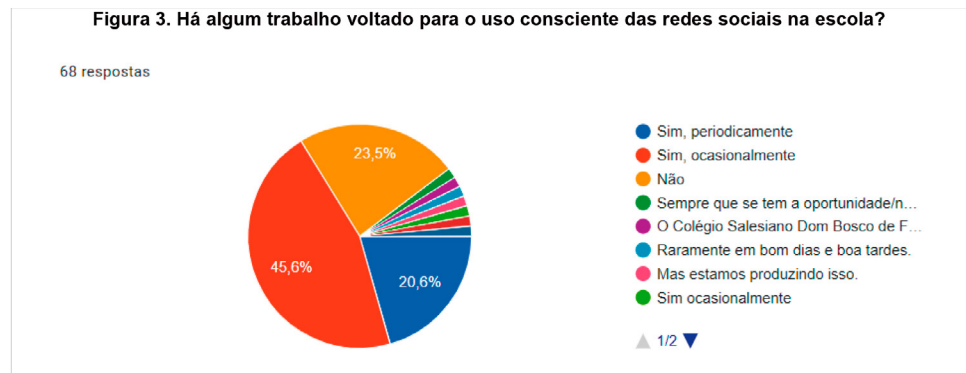
cativo que está se formando no educando a partir de suas próprias experiências pessoais e sem a intervenção direta dos educadores como adultos que auxiliam na reflexão crítica.

O educador não pode mais ser visto como um detentor de conhecimento, ele precisa ser um mediador, capaz de trazer os diferentes ecossistemas para próximo do aluno e assim construir o conhecimento colaborativamente. Esta é a linguagem que precisa ser adotada para uma escola do séc. XXI. Vemos na Rede Salesiana uma formação constante e, portanto, um grande empenho para dar passos mais ousados, mas ainda é preciso avançar mais e propor uma verdadeira educação para o ciberconsumo, para a educação e formação crítica nas redes sociais.

### 3.2. Uso das redes sociais durante a pandemia

Este diagnóstico apresentado acima, foi realizado em março de 2020, antes de iniciar a pandemia no Brasil. Com o avanço dos casos de Coronavírus, no entanto, teve início o tempo de isolamento social e o consequente fechamento das escolas. Isso ocasionou uma mudança drástica na forma como os educadores trabalhavam as questões referentes ao uso das tecnologias e redes sociais em sala de aula. Conforme a pesquisadora Allan (2020), «A Covid-19 nos trouxe definitivamente para o chamado Mundo VUCA, sigla para Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity. Sim, viveremos a partir daqui um mundo cada vez mais Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo. E nele a tecnologia terá um papel ainda mais preponderante». Independente de querer ou não, os educadores tiveram que começar a trabalhar na modalidade de ensino virtual. Antes as tecnologias eram consideradas como ferramentas que complementavam o trabalho dos educadores em sala de aula, sendo uma opção para os processos de ensino-aprendizagem. As redes sociais não tinham grande influência sobre a sala de aula, visto que era possível a utilização de algumas plataformas, mas sem necessariamente um trabalho de compartilhamento digital ou ensino remoto. A pandemia mudou rapidamente a realidade e hoje todos os educadores precisam estar trabalhando de forma on-line, utilizando todos os recursos disponíveis para poderem dar conta de realizar os processos educativos em questão.

Para se ter um quadro mais claro do nível de utilização das redes sociais nas escolas Salesianas do Brasil, no período de pandemia, foi feita uma análise de 23 planos de aula de Língua Portuguesa, escritos por 6 professores de cinco escolas da região Sul do Brasil. A amostra procurou identificar quais as metodologias utilizadas e quais ferramentas e plataformas foram utilizadas neste período. Todas as escolas analisadas estão realizando aulas online através da plataforma Google Meet e utilizam o livro digital, que já é uma ferramenta interativa. Além destas redes sociais básicas, estão sendo utilizadas plataformas, como: Youtube, Google Docs; Google Drive, kahoot, ClipEscola, Google Classroom, Socrative, Face Your Manga, Canva, Prezzi. Várias destas plataforma interativas foram estudadas no Programa Crescer em Rede, realizado nos últimos



anos pela RSB. Ao analisar os planos de aula, ficou claro o salto dado em relação ao uso das redes e plataformas digitais, ou seja, todos os educadores tiveram que se adaptar ao ensino remoto. A impossibilidade de encontros presenciais levou aos educadores a utilizarem plataformas colaborativas de produção e acesso à conteúdo que antes, talvez, pudesse ser realizado de outra forma. O fato de os educadores já terem uma formação para a utilização destas tecnologias permitiu que as utilizassem com certa tranquilidade e as aulas seguissem dentro de uma normalidade. Isso é já um grande avanço. Por outro lado, apesar de que tenha sido facilitado o uso das tecnologias e redes sociais, isso não significa que esteja sendo feito um trabalho de conscientização sobre o uso destas. O grande risco que corremos é simplesmente de transferir o sistema acadêmico das aulas presenciais para o sistema de aulas on-line, sem pensar numa abordagem crítica dos mesmos, nem fazer a necessária adaptação metodológica. É preciso passar das metodologias centradas na aula expositiva e colocar o estudante no centro do processo de ensino aprendizagem. Portanto, não basta passar do ensino presencial para o virtual, sem que se faça uma mudança de paradigmas.

O uso das tecnologias e plataformas deveria promover o protagonismo do estudante no seu próprio processo, por meio da pesquisa, do trabalho colaborativo e das novas formas de aprendizagem. Educar para a dúvida, fazendo o estudante buscar novos elementos que vão além do conteúdo e que partem de seu próprio interesse, pode até gerar uma certa insegurança no professor, mas é um caminho inevitável a ser traçado. Preocupa o fato de que alguns professores utilizam as plataformas digitais apenas como ferramenta para a aula expositiva e seguem as atividades propostas no livro, como se estivessem na sala de aula normal. É preciso haver uma mudança de paradigmas no que concerne à forma como o conteúdo é construído e assimilado pelos estudantes. Dos 23 planos de aula analisados, 13 seguiram o modelo de ensino tradicional nas mídias digitais, ou seja, exposição de conteúdo, seguida de atividades referentes ao mesmo, sem a utilização de outras plataformas ou metodologias que favoreçam a aprendizagem colaborativa. Vemos aqui, ainda a necessidade de uma ampliação da concepção dos processos de ensino-aprendizagem, através do uso das metodologias ativas e da sala de aula invertida, por exemplo.

## 4. Conclusão

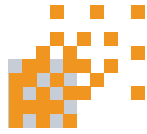
O caso da Rede Salesiana Brasil ilustra uma realidade que está em transição de um ensino tradicional, em que os ambientes virtuais são tratados como algo paralelo à vida prática para um ensino inovador, onde as mídias digitais estão integradas ao Ecossistema educativo. Percebe-se que já foram dados passos significativos a partir das formações recebidas e das propostas inovadoras que a escola oferece, mas ainda há conquistas importantes a serem feitas, especialmente no que se refere à integração das redes sociais digitais no cotidiano escolar e a adaptação metodológica necessária para uma educação que promova verdadeiramente o protagonismo e a autonomia do educando.

## Notas

<sup>1</sup> Os Guias podem ser encontrados no link: <http://cresceremrede.org.br/guia.php>. Acesso em 14/05/20.

## Referências

- Allan, L. (2020). *Professor, você está pronto para um Mundo VUCA?* Exame. <https://bit.ly/3eJSSmg>
- Guia Crescer em Rede (Ed.) (2020). *Crescer em rede*. <https://bit.ly/2MmuU4b>
- Meneguello, C. (2020). Quem tem medo das aulas online? Três ideias sobre o ensino a distância. In *Café História – história feita com cliques*. <https://bit.ly/2yVEjN4>
- Pretto, N.L., & Silveira, S.A. (2008). *Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. EDUFBA. <https://bit.ly/2U1ZKn6>







## II. Redes sociales y escuela

### Condiciones de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina

Esp. Juan-Fernando Muñoz-Urbe

Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

juan.munoz@upb.edu.co

#### Resumen

El siguiente trabajo corresponde a una exploración investigativa de la oferta educativa en comunicación y periodismo de 20 países de América Latina con el propósito de identificar variables sobre escenarios futuros de la formación académica regional. Para el efecto, se revisa la oferta educativa de cada uno de los países hispanohablantes seleccionados, correspondientes a las subregiones americanas de Norteamérica, Centroamérica, Suramérica y Caribe, y a partir de la identificación de los niveles de formación y las áreas de conocimiento que brindan las instituciones educativas. Se identifica una prelación de la oferta educativa en el nivel de licenciatura, con una baja oferta de postgrados, en la cual predomina la presentación de maestrías, muy por encima de doctorados y especializaciones, sumado al hecho de que hay subregiones latinoamericanas con mayor oferta educativa en comparación con otras.

#### Palabras clave

Educación, comunicación, periodismo, investigación, formación académica, postgrado.

---

## 1. Introducción

El presente trabajo tiene como basamento un estudio exploratorio realizado en 20 países latinoamericanos para identificar aspectos relacionados con la oferta educativa de comunicación y periodismo, en procura de la obtención de información actual, completa y precisa acerca de programas, niveles de formación, áreas de conocimiento, prioridades educativas y cantidad de la oferta educativa que se brinda en América Latina. Tal exploración permite la determinación de tendencias una vez examinado el tema de objetivo investigativo, orientado a la identificación de posibles escenarios futuros de formación en comunicación en la región.

## 2. Justificación

La información sobre la oferta educativa en comunicación y periodismo en América implica la retoma de innumerables fuentes y bases de datos cuyas variables y detalles son imprecisos, desactualizados o parcialmente presentados. Entidades públicas y privadas aún no consolidan un esfuerzo para unificar y precisar la información que sobre el particular ha de tenerse en cuenta en la toma de decisiones educativas. Organizaciones de carácter gremial han realizado investigaciones y levantamientos estadísticos que en su momento fueron oportunos, pero que ahora se tornan desactualizados por el crecimiento de la oferta. Este ejercicio se hizo con el propósito de abonar esfuerzos investigativos que coadyuven a la identificación de posibles eventuales escenarios de la formación en comunicación y periodismo en los países latinoamericanos.

## 3. Objetivos

General: contribuir a la identificación de escenarios futuros de la formación en comunicación y periodismo en América Latina a partir del insumo informativo vigente sobre la oferta educativa de 20 países de la región.

Específicos:

- Realizar el levantamiento de información sobre la oferta educativa en comunicación y periodismo en los distintos niveles de formación.
- Identificar las tendencias de la oferta educativa de las instituciones educativas públicas y privadas por subregión y país.
- Distinguir las opciones formativas que mueven al sector educativo de la comunicación y el periodismo en América Latina.

El trabajo investigativo se concentró en identificar las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1. La oferta educativa en comunicación y periodismo en los países latinoamericanos se conserva en el nivel de formación de educación superior del grado de licenciatura (o su homologación de pregrado, grado o bacharelados, para el caso brasileño) por encima de otros niveles formativos.
- Hipótesis 2. La oferta educativa de postgrados en comunicación y periodismo en América Latina aún sigue siendo menor en algunas de sus regiones.

## 4. Metodología investigativa

Se recurrió la metodología de la investigación exploratoria en búsqueda de información actualizada sobre el asunto en particular y bajo la intención de establecer un panorama acerca de la formación en comunicación y periodismo en la región. En la investigación se dispuso de la recolección de información de las páginas web de universidades públicas y privadas de cada país, al acceso de información de los ministerios

---

de educación y organismos descentralizados para fines educativos y a repositorios nacionales que brindan servicios promocionales sobre la oferta universitaria.

De conformidad con la agrupación que históricamente han hecho entidades gremiales como la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) y por las características, incluso académicas que los han asociado, los países se han clasificado del siguiente modo: México (Región México/América del Norte); El Salvador, Honduras, Guatemala, Costa Rica, Nicaragua y Panamá (Región Centroamérica); Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia (Región Andina/Suramérica); Chile, Uruguay, Paraguay y Argentina (Región Cono Sur/Suramérica); Brasil (Región Brasil/Suramérica) y Cuba, Puerto Rico y República Dominicana (Región Caribe).

La recolección se hizo en escala de mayor a menor: primero se consultó la información pública de las entidades estatales en la cual se reportan datos sobre las instituciones educativas de cada nación (algunas informaciones son parciales, generalizadas o imprecisas con respecto a lo que se desea hallar); luego, se consultaron portales universitarios regionales y subregionales (supeditados a criterios privados de inclusión o exclusión de información sobre instituciones educativas). Posteriormente, se hizo ejercicio exploratorio con base en datos derivados de investigaciones y publicaciones realizadas por organismos como Unesco, Felafacs, Ciespal y otras entidades afines al tema de interés; y finalmente se hizo el levantamiento de inventario y base de datos de universidades públicas y privadas de la región latinoamericana con oferta en asuntos académicos relacionados con comunicación y periodismo. A partir de allí, se empezaron a consultar los portales, uno a uno, de las universidades clasificadas para confirmar su oferta educativa y realizar los respectivos filtros de información.

## 5. Planteamiento del problema

En los escenarios académicos surgen discusiones acerca de la función y el enfoque que deberían tener en un futuro los programas académicos de comunicación y periodismo, las prioridades formativas y cuál ha de ser el nivel de formación por seguir, como también si la apuesta formativa comunicación social-periodismo debe permanecer, concentrarse, abolirse, sustraerse, especializarse, expandirse o contenerse con respecto a otros campos de conocimiento, otros saberes u otras disciplinas, dentro y fuera del marco que otorgan las ciencias sociales. Mientras ello ocurre, los estudios de las tendencias formativas sobre el tema son limitados y se particularizan, quizá, con exploraciones preliminares que las unidades académicas, llámense escuelas, facultades, programas, coordinaciones, etc. (es muy amplia la denominación, como las razones que acerca de esta clasificación administrativo-operativa existen) determinan ante el interés y también, por el deseo de expandir o crecer la oferta singular de cualquier institución educativa.

### 5.1. Hallazgos

Del ejercicio de rastreo realizado durante 24 meses consecutivos, desde mayo de 2018 a mayo de 2020 se observaron los siguientes aspectos:

- El 59,60% de las instituciones educativas (515 universidades) tienen la información de su oferta educativa contenida en su correspondiente portal institucional (página web). El restante 40,39% (349 universidades) presentan su información a través de terceros, como portales universitarios u páginas promocionales de su oferta educativa no asociadas al portal institucional. Situación que conllevó a la depuración de información, el cruce de datos y la necesidad de rastrear otras fuentes informativas distintas a las universidades que, particularmente, debían suministrar consecuentemente su información en el respectivo portal institucional.

- Algunas referencias tuvieron que ser consultadas en distintas fuentes mediante cruce de informaciones, sobre todo la relacionada con número de créditos del programa, duración del programa y perfil de formación del programa académico. Estas informaciones, en muchos casos, no estaban explícitamente presentadas en el portal institucional de cada universidad (hay universidades que ni siquiera tienen portal institucional).
- Ante la ausencia de alguna información de ciertas universidades que podría trascender en un análisis posterior y con un mayor nivel de rastreo relacionado con la oferta de planes de estudio, perfil de egreso, carácter público o privado de la institución, entre otras variables, se optó por realizar este primer análisis a partir de algunas de las referencias expuestas como: región a la que pertenece la institución, país donde funciona la institución y nivel de formación del programa ofrecido.
- Algunas universidades separan la oferta de comunicación de la oferta de periodismo, otras las unen. Ciertas instituciones combinan la comunicación con otras áreas del conocimiento como el diseño gráfico, las ciencias políticas, el derecho, el mercadeo y la administración. Determinadas universidades sub-clasifican la comunicación en campos de conocimiento de mayor énfasis como: comunicación escrita, comunicación gráfica, comunicación publicitaria, comunicación visual, comunicación política, comunicación audiovisual, entre otras divisiones o énfasis, cuyo interés está supeditado, talvez, a lineamientos administrativos y de mercadeo de las respectivas universidades. Otras, también, incorporan y acuñan nombres novedosos y creativos para designar su oferta en comunicación y periodismo; sin embargo, para el nivel de educación superior (licenciaturas, grados, pregrados, bacharelado) persisten las designaciones de Comunicación Social, Comunicación Social-Periodismo, Comunicación y Ciencias de la Comunicación cuando la formación es integral o abarca distintas áreas del conocimiento de la comunicación.
- Se evidenció que una universidad puede tener diferentes ofertas de comunicación y periodismo en una misma sede (domicilio) o en distintos campus universitarios distribuidos en las subregiones del país de origen. Para este estudio se contabilizaron las ofertas de una misma universidad en campus diferentes.

## 6. Marco de referencia

El periodismo surge como producto precursor del liberalismo del siglo XVII, con sustento en las ideas de la Ilustración francesa y preludio de la Revolución inglesa (1642-1688) (Cancinos, 2006), en tanto la comunicación se concibe por un pensamiento que realza el contrato social y con un pensamiento racionalizado por la cotidianidad y en sujeción a la dimensión del capitalismo y la industrialización (Huergo, 2007).

Las primeras escuelas de periodismo nacieron en los Estados Unidos de América (universidades de Chicago y Columbia), en los comienzos del siglo XX, agregadas a las universidades y con vínculo a los grandes periódicos, mientras en Europa la enseñanza del periodismo comenzó en Alemania con los institutos para el periodismo (*für Publizistik* y *für Zeitungswissenschaft*) y, luego, en Italia, mediante el funcionamiento de la Scuola Propedeutica para las profesiones periodísticas y, en Francia, con el Instituto de Prensa. Posteriormente, España asumió el modelo formativo de la escuela profesional estadounidense (Gordon-Pérez, 1991), aunque en el siglo XIX ya había experimentado en la Universidad de Salamanca la creación del primer curso de periodismo, en 1887, a cargo del filósofo, licenciado en Derecho y profesor de Literatura, Fernando Araújo (Aguinaga, 2001).

Fue Francia y con la participación de profesores de la Facultad de Derecho de la Sorbona el país que inició verdaderamente los estudios modernos de la prensa en Europa, con el liderazgo del periodista Jacques Kayser, promotor del Instituto Francés de la Prensa (Gómez, 1995). Este instituto sirvió de referencia, por ejemplo, a la UNESCO y al Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América

---

Latina (CIESPAL) en la construcción de lineamientos de los primeros programas de formación en periodismo en el mundo y, específicamente en América Latina.

El nacimiento de las primeras escuelas de periodismo en América Latina estuvo vinculado al funcionamiento de algunos periódicos de reconocimiento nacional y ante la necesidad de formar periodistas en el oficio diario de informar. Era latente la necesidad de formar para informar porque la actividad periodística se instruía, pero no tenía fundamentación ni mucho menos apropiación teórica.

Haciendo una revisión de las primeras escuelas de periodismo en América Latina se encuentra que en 1901 ya existían dos patrocinadas por los diarios argentinos *La Prensa* y *la Nación*, y a partir de 1934, la Asociación de Periodistas de La Plata comienza a impartir cursos de periodismo (Nixon, 1982), con alta influencia de las escuelas de periodismo estadounidenses de Columbia y Missouri (Marqués, 1999).

En 1936, la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, comenzó a brindar cursos de periodismo; luego a finales de esos años treinta la Asociación de la Prensa Brasileña lideró la promoción de una escuela de periodismo, que por acuerdos de la asociación nacional y el gobierno de turno se constituyó con cursos en la Universidad de Brasil, en Río de Janeiro, en 1943. Ese mismo año, nació la escuela de periodismo en México. Un año antes, 1942, República Dominicana creó el Instituto de Periodismo de la Universidad de Santo Domingo y Cuba decidió fundar su primera escuela de periodismo (Mellado, 2010), aunque con un nivel técnico. Siguen la iniciativa Perú y Ecuador, en 1945; Venezuela, en 1947; Guatemala, en 1952; Chile, en 1953; El Salvador, en 1954 (Mellado, 2010); Nicaragua, en 1960; Panamá, en 1961; Paraguay, en 1965 y Costa Rica y Bolivia, en 1960; Uruguay y Honduras, en 1970. De 1970 a 1980 se calcularon cerca de 170 programas académicos de periodismo en América Latina (Nixon, 1982).

Con el argumento de ayudar a los «países subdesarrollados» al comienzo de la postguerra, a finales de los cuarenta, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) promueve desde la Unesco la realización de estudios sobre medios de comunicación (Marques de Melo, 2009) y declara el interés por el periodismo, que derivó en la Primera Reunión Internacional de Expertos de la Enseñanza del Periodismo, en 1953. Fruto de esta convocatoria fueron citados en la ciudad de Quito, Ecuador, periodistas y profesores latinoamericanos, con la presencia de algunos estadounidenses, en 1958, y allí se planteó la idea de constituir del Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (Ciespal), bajo el interés de consolidar la homogenización de la formación en periodismo (Gargurevich, 2007).

Los sesenta fue la década donde se evidenció el verdadero nacimiento de programas académicos de información y comunicación en América Latina, con experiencias fundacionales en el Cono Sur (Argentina y Chile), Brasil, en los países andinos (Ecuador, Venezuela y Colombia), Costa Rica y México, y a finales de dicha década ya se concretaban esfuerzos académicos que promovían la producción intelectual como la creación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) en 1978, y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs) en 1981.

Los modelos curriculares de comunicación en América Latina coincidían en los conceptos y patrones formativos de la escuela estadounidense, aunque se asumió, de igual modo, una postura crítica sobre dicha influencia, lo cual marcó algunos rasgos de un pensamiento latinoamericano en comunicación (Torrico, 2016).

La formación latinoamericana en comunicación y periodismo también estuvo determinada por lineamientos del pensamiento social alemán con su enfoque humanista, filosófico, histórico, hermenéutico y crítico de los estudios de comunicación y las influencias de la tradición estadounidense (Moragas, 2011).

Mellado (2010) explica que América Latina estuvo expuesta a la implantación y recepción de modelos extranjeros debido a la inexistencia de científicos sociales y académicos que antes de la década del setenta dedicaran sus esfuerzos al estudio sistemático de la comunicación en la mayoría de los países de la región, lo cual significó desde un comienzo la disminución de posibilidades de un crecimiento de una postura propia

sobre la perspectiva latinoamericana de la comunicación.

En los años noventa y correspondiendo a un proyecto de entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea y los Estados Unidos se acuña la expresión «sociedad de la información», asociada al de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual abrió el escenario de los intercambios electrónicos, las convergencias digitales, el desarrollo progresivo de la Internet y la liberalización de las telecomunicaciones (Arce et al., 2009), como también a la reedición de algunos fundamentos del ideario positivista (Becerra, 2003). Ello, igualmente se vio reflejado en la promoción de la educación en comunicación y periodismo, y en el redimensionamiento de los programas educativos, con apertura a las nuevas tendencias tecnológicas.

**Tabla 1. Relación de # de universidades y programas por país y región latinoamericana**

País	Puesto Cantidad de Universidades	Universidades	Puesto Cantidad de Programas	# Programas
Argentina	5	55 (6,59%)	4	177 (9,50%)
Chile	6	35 (4,19%)	6	85 (4,56%)
Uruguay	19	7 (0,83%)	10	37 (1,98%)
Paraguay	16	9 (1,07%)	18	19 (1,02%)
Región Cono Sur	4	106 (12,70%)	3	318 (17,07%)
Bolivia	9	20 (2,39%)	14	27 (1,45%)
Ecuador	7	34 (4,07%)	7	71 (3,81)
Perú	4	70 (8,39%)	5	140 (7,51%)
Venezuela	8	27 (3,23%)	8	56 (3,00%)
Colombia	3	93 (11,15%)	3	205 (11,00%)
Región Andina	1	244 (29,25%)	2	499 (26,79)
Brasil	2	160 (19,18%)	2	310 (16,64%)
Brasil	3	160 (19,18%)	4	310 (16,64%)
México	1	238 (28,53%)	1	508 (27,28%)
México	2	238 (28,53%)	1	508 (27,28%)
Guatemala	13	9 (1,079%)	11	30 (1,61%)
El Salvador	10	14 (1,67%)	12	30 (1,61%)
Honduras	20	5 (0,59%)	20	11 (0,59%)
Costa Rica	12	11 (1,31%)	9	47 (2,52%)
Nicaragua	14	9 (1,079%)	19	12 (0,64%)
Panamá	15	9 (1,079%)	17	19 (1,02%)
Región Centroamérica	5	57 (6,83%)	5	149 (8,00%)
Cuba	11	14 (1,67%)	13	28 (1,50%)
República Dominicana	17	8 (0,95%)	16	24 (1,28%)
Puerto Rico	18	7 (0,83%)	15	26 (1,39%)
Región Caribe	6	29 (3,47%)	6	78 (4,18%)
TOTAL		834		1862

## 7. Resultados

De 1862 programas académicos de comunicación y periodismo que se ofrecen en 834 universidades latinoamericanas, 3 de los 20 países con mayor número de programas académicos y universidades son en su orden: México, Brasil y Colombia.

En la Tabla 1 se distinguen por regionales que Argentina (región Cono Sur), Colombia (región Andina), Costa Rica (región de Centroamérica) y Cuba (región Caribe) lideran la clasificación con el mayor número de universidades con programas de comunicación y periodismo, por debajo de las cifras que revelan México y Brasil, que son los dos países con mayor cantidad de instituciones educativas universitarias.

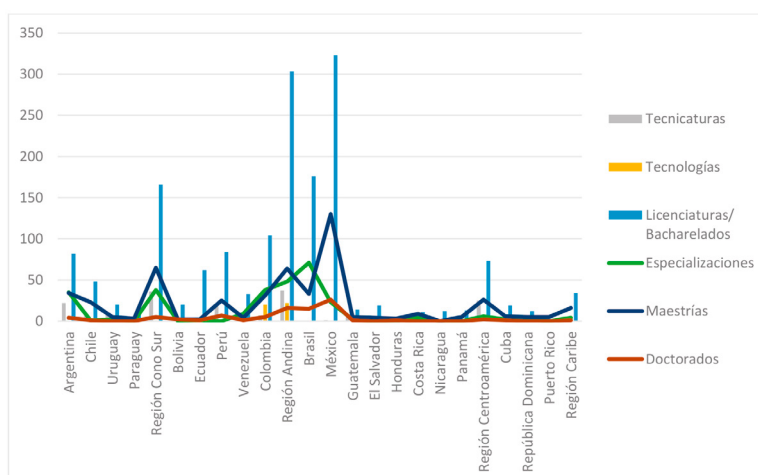
En los primeros puestos de la clasificación coincide que los países con mayor número de universidades tienen igualmente el mayor número de programas de comunicación y periodismo; sin embargo, a partir del 4º lugar comienza a desvanecerse tal coincidencia, como ocurre con Argentina y Perú. En lo que se refiere a las regiones, ocupan los siguientes lugares en cantidad de universidades con programas de comunicación y periodismo: Región Andina (1), México (2), Brasil (3), Región Cono Sur (4), Región Centroamérica (5) y Región Caribe (6). Y por mayor número de programas académicos, las regiones ocupan los siguientes



lugares: México (1), Región Andina (2), Región Cono Sur (3), Brasil (4), Región Centroamérica (5) y Región Caribe (6). La clasificación de los países latinoamericanos de mayor a menor oferta de programas de comunicación y periodismo es: México (1), Brasil (2), Colombia (3), Argentina (4), Perú (5), Chile (6), Ecuador (7), Venezuela (8), Costa Rica (9), Uruguay (10), Guatemala (11), El Salvador (12), Cuba (13), Bolivia (14), Puerto Rico (15), República Dominicana (16), Panamá (17), Paraguay (18), Nicaragua (19) y Honduras (20).

Contrario a lo que ocurría en las décadas del 60, 70 y 80 del siglo anterior, a partir de los 90 comienza a registrarse la apertura de programas con énfasis o especialidades de comunicación o periodismo (en todos los niveles de formación), sumado a que una misma unidad académica (Escuela, Facultad o Coordinación) puede ofrecer varios programas de formación en las áreas de la comunicación y el periodismo. Sumado también a la circunstancia de que una misma universidad puede tener más de un campus, dispersados en un país y con autonomías administrativas relativas. Estas circunstancias han permitido el crecimiento exponencial y progresivo de la oferta educativa en las últimas tres décadas.

Figura 2. Comparativo del comportamiento de los niveles de formación en comunicación y periodismo en América Latina



Al revisar la oferta educativa según los niveles de formación asumidos en los 20 países de América Latina se descubre que México, Brasil, Colombia, Perú y Argentina son los países con mayor liderazgo en la oferta educativa en todos los niveles, incluso sobresaliendo con respecto a las cifras de los demás países.

La región que mayor oferta educativa presenta en el nivel técnico (o tecnicatura) es la Andina (37), seguido por el Cono Sur (36) y luego por Centroamérica (25); las demás regiones presentan datos de menor o nulo valor: México (1), Caribe (5) y Brasil (0).

En lo correspondiente al nivel de formación tecnológica, solamente la región Andina presenta oferta en comunicación y periodismo, con Colombia (22 programas) y Ecuador (2 programas).

Es la formación del nivel de licenciatura (en otros países asimilable a pregrado, grado o bacharelado, en Brasil) la que tiene un valor preponderante en todas las regiones latinoamericanas, siendo México el líder en la oferta (323 programas); segundo, región Andina (303); tercero, Brasil (176 programas); cuarto, región Cono Sur (166 programas); quinto lugar, región Centroamérica (73 programas) y, sexto, región Caribe (34 programas).

En la modalidad formativa de especialidad o especialización Brasil (71 programas) ocupa el primer puesto, seguido en orden por región Andina (48 programas), Cono Sur (38), México (23 programas), región Centroamérica (6 programas) y, por último, región Caribe (4 programas).

En la formación de maestría en comunicación y periodismo, México aparece en primer lugar (130 programas); segundo lugar, región Cono Sur (65 programas); tercer lugar, región Andina (64 programas); región Centroamérica (26 programas) en el cuarto lugar, y región Caribe (16 programas) en el quinto puesto.

Acerca de la formación doctoral en América Latina la oferta reporta los siguientes resultados: México, en



primer lugar, con 26 programas; segundo lugar para región Andina (16 programas); tercer puesto, Brasil (15 programas); cuarto puesto para la región Cono Sur (5 programas); quinto lugar, región Centroamérica (2 programas) y, en el sexto puesto, región Caribe (1 programa). La Figura 2 ilustra sobre el comportamiento de la oferta educativa en comunicación y periodismo en América Latina (por región y país) y en observancia de los niveles de formación.

En algunas regiones latinoamericanas, hay universidades que ofrecen programas orientados en comunicación y periodismo adscritos al nivel de formación en educación media o bachillerato (no es el mismo nivel de bacharelado, de Brasil) como son Costa Rica (17), Puerto Rico (15 programas basados en el modelo estadounidense), Perú (6 programas), México (3) y Uruguay (2). Como formación posdoctoral, solamente reportan oferta 2 países de la región Andina: Ecuador (1) y Venezuela (1), mientras que en la formación de máster son Brasil (15 programas) y México (2 programas) los únicos países que los ofrecen bajo esa designación. La Tabla 2 presenta en detalle la oferta educativa en comunicación y periodismo clasificada por regiones, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada región y con base en la información que arrojó la investigación exploratoria realizada durante 24 meses.

**Tabla 2. Oferta educativa de comunicación y periodismo de América Latina**

Paises	Universidades	# Programas	Tecnicaturas	Tecnologías	Licenciaturas/ Bacharelados	Especializaciones	Maestrías	Doctorados
Región Cono Sur	106	318	36	0	166	38	65	5
Región Andina	244	499	37	22	303	48	64	16
Brasil	160	310	0	0	176	71	33	15
México	238	508	1	0	323	23	130	26
Región Centroamérica	57	149	25	0	73	6	26	2
Región Caribe	29	78	5	0	34	4	16	1
<b>TOTAL</b>	<b>834</b>	<b>1862</b>	<b>104</b>	<b>22</b>	<b>1075</b>	<b>190</b>	<b>334</b>	<b>65</b>

Nota. Corte de información a 20 de mayo de 2020.

## 8. Conclusiones

La formación en comunicación y periodismo en América Latina mantiene con predominio su estructura tradicional basada, sustancialmente en los lineamientos originarios de la oferta de los años sesenta y setenta, cuando las universidades adoptaron el modelo que sugería la Unesco por intermedio de la propuesta construida por Ciespal para la región latinoamericana, donde el perfil formativo se inició con la oferta de periodismo y, luego, de comunicación, en la conjugación del binomio comunicación social-periodismo desde el nivel de formación de pregrado (grado o licenciatura). En los últimos años esta oferta ha comenzado a diversificarse lentamente hacia otros niveles de formación (con predominio en modalidad de especialidad y de maestría) o a dividirse por énfasis en la modalidad de licenciatura.

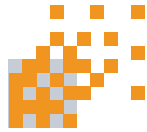
Aunque algunos países han marcado decidido liderazgo por la apertura de postgrados en el nivel de doctorado, como ocurre con México, Brasil, Colombia, Perú y Argentina, en el contexto general latinoamericano siguen siendo muy tímidos y lentos los esfuerzos educativos para brindar una formación académica más amplia, diversa y específica en el nivel doctoral; ello tienta a nuevos aspirantes a buscar otras opciones formativas por fuera de América Latina, quizá con mayores posibilidades de las que puedan encontrar en la oferta local o regional. Algunos países, como Colombia, mantienen su interés por la oferta de especializaciones (especialidades) y se muestra un interés generalizado en las regiones por la apertura de maestrías, más que especializaciones.

Las regiones de México, Brasil y Andina marcan el liderazgo en la apertura de programas académicos, con un predominio de licenciaturas (grados/pregrados), por encima de otros niveles de formación, mientras que regiones como Centroamérica y Caribe mantienen una tendencia conservadora y menor en la oferta de licenciaturas.

---

## Referencias

- Aguinaga, E.D. (2001). Hacia una teoría del periodismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 7, 241-255. <https://bit.ly/3cv86Kh>
- Arce, K., Escandón, P., Londoño, A., Zeta, R., & Monard, E. (2009). *La integración regional en las facultades de Comunicación andinas*. Felafacs.
- Cancinos, K. (2006). El periodismo y los científicos de la comunicación como subproductos liberales. *Eleuteria*, 3(4), 1-49. <https://bit.ly/3duIQ8n>
- Becerra, M. (2003). *Sociedad de la Información: Proyecto, convergencia, divergencia*. Grupo Editorial Norma.
- Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Ed.) (2009). *Mapa de los centros y programas de formación en comunicación y periodismo en América Latina y el Caribe*. Felafacs.
- Gargurevich, J. (2007). De periodistas a comunicadores: crónica de una transición de nuestro siglo. *Diálogos de la Comunicación*, 74, 1-9. <https://bit.ly/2MmBB6f>
- Gordon-Pérez, M. (1991). *La enseñanza del periodismo en el mundo occidental. Estudio histórico y comparado de tres escuelas*. <https://bit.ly/3gOV3qs>
- Gómez, C. (1995). La prensa, segundo de la historia de nuestro tiempo. *Anales de Historia Contemporánea*, 11, 29-52. <https://bit.ly/2zhCmqS>
- Huergo, J. (2007). Los medios y tecnologías en educación. *La Plata*, 1-21.
- Marqués, J.D.M. (1999). Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 19, 1-11. <https://bit.ly/3duZdS6>
- Marqués, J.D.M. (2009). *Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder*. Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.
- Mellado, C. (2010). La influencia de CIESPAL en la formación del periodista latinoamericano. Una revisión crítica. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 307-318. <https://bit.ly/2XUazZB>
- Moragas, M.D. (2011). *Interpretar la comunicación. Estudios sobre medios en América y Europa*. Gedisa.
- Nixon, R. (1982). Historia de las escuelas de periodismo. *Chasqui*, 2, 13-19. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i2.946>
- Torrice, E. (2016). *La comunicación pensada desde América Latina (1960-2009)*. Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.





## II. Redes sociales y escuela

### Adolescentes y WhatsApp, activación de procesos educativos contra la violencia en zonas urbanas y rurales

Mg. Edgar Dávila-Navarro

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

edgargustavo.davila884@alu.uhu.es

### Resumen

La investigación busca conocer y comprender cómo adolescentes mujeres de 14 años activan procesos educativos por WhatsApp, para prevenir la violencia en 2 zonas urbanas (Max Paredes y Periférica) y en 2 zonas rurales (Pucarani y Laja). El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, que aplica 8 grupos focales a un total de 64 adolescentes, en localidades donde se registran altas tasas de violencia contra estas poblaciones. El estudio evidencia que: WhatsApp es la red social más usada por todas las adolescentes de 14 años, existe un alto contenido violento contra las mujeres en esa red social dentro del área urbana y rural, las adolescentes no reproducen ese contenido y, más bien, ellas producen mensajes por WhatsApp dirigidos a prevenir el maltrato, sobre todo físico y sexual. Por otro lado, las adolescentes de 14 años no identifican que son víctimas de violencia psicológica, porque para ellas es normal el trato social que reciben.

### Palabras clave

WhatsApp, prevención, violencia, adolescentes, violencia rural, redes sociales.

---

## 1. Introducción

El presente trabajo expone cómo adolescentes mujeres de 14 años, en zonas urbanas y rurales de La Paz-Bolivia, activan procesos educativos por WhatsApp, para prevenir la violencia. En ese sentido, se detallan datos sobre violencia contra las adolescentes, su acceso a WhatsApp y su conectividad vía telefonía celular en el país.

La violencia contra mujeres adolescentes en el departamento de La Paz se incrementa en un 400% desde el 2014 y se constituye en una problemática social, según la Defensoría del Pueblo (2018). Mientras, la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV) de Bolivia registra 5.698 casos de violencia contra niños y adolescentes, entre enero y diciembre del 2019. También, la FELCV evidencia que las unidades policiales atendieron 1.106 violaciones a niñas, niños y adolescentes, y 2.746 casos de violencia física; el mayor porcentaje de éstos se dieron en los departamentos de Santa Cruz y La Paz. Para la Fiscalía General del Estado, 6 de cada 10 niñas y adolescentes sufren algún tipo de violencia y afirma que este índice tiende a aumentar cada año (Informe, 2019). Todas estas instituciones reconocen que existe un sub-registro que no se conoce, sobre todo en el área rural, que multiplica y agrava esta situación.

En su interacción con redes sociales, 97% de adolescentes usan Facebook; 96%, WhatsApp; y 49%, YouTube. Este fenómeno es producto del crecimiento de la telefonía celular, entre el 2000 y el 2015, que permite la llegada del servicio de Internet a zonas rurales. La telefonía celular crece de 779.917 líneas activas en 2001 a 10.099.628.150 líneas activas en 2016, donde los departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz concentran el 75.5%. Para 2018, 95% de la población tiene Internet móvil y se conecta y navega en red desde sus dispositivos móviles; el 5% restante, carece de servicio de Internet (Agetic, 2018).

Los adolescentes en Bolivia son una población que posee un alto nivel de consumo de Internet a través de los planes prepago de telefonía celular. Según la Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transportes (ATT) (2017), 92% de la población del país prefiere inscribirse al plan prepago del servicio de telefonía celular, donde el consumo de datos depende de la disponibilidad de megas, que se relaciona con el ingreso económico de los usuarios y su capacidad de gasto. Con respecto al uso de megas, el 34% consume entre 501 a 1.000 megas por mes, lo que representa un gasto aproximado de 40 a 50 bs. por mes (dependiendo de la empresa que presta el servicio y los planes que ofrece). Un 26% consume un promedio de 101 a 500 megabytes, lo que implica aproximadamente un presupuesto mensual de 10 a 40 bs; un 15%, de 1.501 a 2.000 megas al mes; un 14%, de 1.001 a 1.500 megas y un 10% los que consumen más de 2.000 megas al mes.

Para la Agetic (2018), el contenido violento en Internet circula, sobre todo, en WhatsApp, porque es la red social más consumida por adolescentes, que no posibilita ejercer algún control sobre los mensajes que circulan en ella, donde las y los usuarios se convierten también en productores y multiplicadores de esos contenidos.

## 2. Justificación

### 2.1. WhatsApp: Una red social para adolescentes

Las redes sociales representan formas de interacción social, que se reproducen gracias a Internet, para construir espacios comunitarios y plurales, y que desempeñan una serie de características en las relaciones personales. «Son plataformas Web cuyo objetivo es la creación de comunidades en red, mediante la representación de conexiones personales, que los usuarios disponen de otros» (Ros, 2009: 555). Genera relaciones espontáneas que provocan utilidades para quienes participan en ella, como hacerse visible, hallar a otras personas conocidas, hacer amigos, desarrollar conocimientos, descubrir, compartir, participar en grupos de

interés, debatir, divertirse y, hasta, realizar trabajos colaborativos o conseguir y ofrecer trabajo o negocios (Jarne, 2010). Desde esta perspectiva, las personas son esenciales para el desarrollo y mantenimiento de estas herramientas y la evolución de las plataformas.

Los adolescentes son participantes de una cultura compartida donde las nuevas redes sociales, la distribución de contenidos online y la producción en los medios digitales son un lugar común entre sus amigas y amigos y sus contextos. Constituye un nuevo entorno que provoca un cambio en el aprendizaje, que significa transformaciones en las prácticas culturales y en los estilos de vida que poseen (Infante y Aguaded, 2012). WhatsApp, a un principio concebida como servicio de mensajería, es una red social que produce una asociación de personas en torno a intereses comunes, que las relaciona de forma bidireccional entre sí y que les permite conformar diversas redes.

Cuenta con distintas funciones y servicios, que evolucionaron en el tiempo: envío de texto, imagen y fotografía (con la posibilidad de editarlas, añadirles textos o emoticonos y también utilizar filtros), «gifs», notas de voz, vídeo, enlaces; realización de llamadas telefónicas y video llamadas, y videoconferencias; además, de dar la ubicación de usuarios. Estos aspectos hacen que sea la red social más usada en el mundo, desde su lanzamiento en 2010. Constituye una aplicación que está en el teléfono celular de jóvenes, que se conectan a Internet de datos móviles o a WiFi (Suárez, 2018).

Los adolescentes utilizan esta red social como signo de identidad, gusto y estilo, para negociar su sentido del yo en relación con sus compañeros, aspecto que los define como personas «hiper-sociables» (Ito, 2008). Ellas y ellos crecen en una ecología mediática y cibernética donde los medios digitales y en red juegan un rol preponderante. Incluso aquellas y aquellos que no tienen ordenadores o Internet, pero cuentan con teléfonos celulares, son participantes de esa cultura compartida; caracterizada por otras formas de acceso a la información, por la recepción de mensajes y por convertirse en generadores de contenido, que forma parte de una compleja red de comunicación convergente (Sáez & Jesús, 2015).

"Las adolescentes no reconocen que son víctimas de la violencia psicológica. Hablar de cariño, apego, dedicación y juego o pensar en evitar que les avergüencen, ponerles apodos, atemorizarlas, compararlas, insultarlas o estigmatizarlas es considerado como algo normal para ellas".

## 2.2. Contenido y perspectiva educativa de WhatsApp en adolescentes

Generacionalmente, los adolescentes en Bolivia utilizan WhatsApp para conectarse con sus amigas y amigos (95%); consumir videos, fotografías e imágenes (64%); compartir contenidos de interés (47%), conocer gente (45%) e informarse sobre noticias (35%). Cada una de estas preferencias varía con poblaciones mayores. Un factor determinante para estas poblaciones jóvenes es la posibilidad de producir contenidos de manera sostenida, en esta red (90%) (Agetic, 2018). WhatsApp se sitúa como la más popular y la de mayor crecimiento en varios países (Bouhnik & Deshen, 2014; Ramírez & García, 2017). WhatsApp cambia la dinámica de la selección de contenidos, porque primero se produce un mensaje y luego se lo pone en circulación, esperando conseguir un destinatario. En muchas ocasiones, se adelanta a la necesidad de una relación; es el mensaje que establece la búsqueda de interacción (Forte, 2012; Agrawal et al., 2015). Estas poblaciones, muchas veces, no aprovechan todas las posibilidades de las herramientas digitales y son más prácticos; por ejemplo, usando WhatsApp por la rapidez y comodidad que les brinda (Agetic, 2018; Thompson, 2013).

Esa inmediatez y la comunicación a gran velocidad constituyen atributos centrales para la generación de prácticas educativas, que aprovecha este recurso. Los contenidos cumplen la función de informar y educar, sobre todo a públicos juveniles, que en su interacción con sus pares pueden construir procesos de apren-

---

dizaje. En esta misma línea, las brechas educativas entre ciudad y campo fundadas en el acceso a recursos culturales, como libros, películas y otros medios, no es determinante en la apropiación de ciertos temas que circulan en esta red (Sánchez & Lázaro, 2017). Según Batista et al. (2016) WhatsApp posee ventajas dirigidas a adolescentes con el objeto de desencadenar un proceso educativo a partir de: la información que circula varias veces en el día, sea ésta documental, gráfica o por imágenes de forma instantánea, favoreciendo la interacción. Ésta se da entre personas de cualquier tipo de grupo, en varios espacios físicos y en diferentes horarios. Los adolescentes se comunican en tiempo real para intercambiar puntos de vista y conversar sobre diferentes contenidos; al mismo tiempo, comparten vídeos con información inmediata, grabados por ellos mismos o tomados de Internet u otras redes sociales. «WhatsApp demuestra que es amigable, con un alto uso educativo en el segmento de jóvenes y niños que usan sus móviles con diversas aplicaciones y fines» (Suárez, 2018).

### 2.3. Violencia contra adolescentes mujeres

En Bolivia, la violencia contra cualquier adolescente «constituye la acción u omisión, por cualquier medio, que ocasione privaciones, lesiones, daños, sufrimientos, perjuicios en la salud física, mental, afectiva, sexual, desarrollo deficiente e incluso la muerte de la niña, niño o adolescente» (Artículo 147, Ley N°548, 2014). La Constitución Política del Estado establece que: «Todas las personas, en particular las mujeres, tienen derecho a no sufrir violencia física, sexual o psicológica, tanto en la familia como en la sociedad» (Artículo N°15). A partir de esta norma, se define los tipos de violencia, que se ejercen sobre adolescentes, que coinciden con lo planteado por Pinheiro (2006):

- Violencia Física: Es el daño físico intencional provocado en el cuerpo de una niña, niño o adolescente por una persona adulta.
- Violencia Psicológica: Es el daño a través de palabras o actitudes que amenazan, humillan o lastiman los sentimientos de niñas, niños o adolescentes, afectando su desarrollo integral.
- Violencia Sexual: Es el abuso que realiza una persona adulta mujer u hombre, para obtener placer sexual involucrando a una niña, niño o adolescente en estas acciones, en las que puede o no haber penetración.

### 2.4. Prevención de la violencia contra adolescentes

La prevención implica toda medida o disposición que se toma de manera anticipada para evitar que sucedan hechos violentos en contra de niñas, niños y adolescentes. Ésta puede incluir también acciones de promoción (UNICEF, 2014). «Frecuentemente, la labor de prevención consiste en identificar rápidamente los casos de maltrato infantil para, seguidamente, emprender intervenciones de protección de los niños afectados. Esta estrategia es, ciertamente, una forma de prevención, y puede ser beneficiosa para determinados niños y familias. Sin embargo, no ayudará a reducir sustancialmente la incidencia del maltrato infantil, que sí podría conseguirse si se utilizan estrategias que aborden las causas profundas y los factores coadyuvantes» (OMS, 2009).

Ambas organizaciones (OMS, 2009; UNICEF, 2014) coinciden que es necesario reducir la violencia en los hogares, las escuelas y las comunidades, resulta fundamental darles conocimientos y aptitudes necesarios para hacer frente y resolver las situaciones de riesgo y los desafíos, sin apelar a la violencia. También, es necesario buscar el apoyo requerido cuando se susciten situaciones de violencia. Finalmente, apuntan que la manera más segura de evitar la violencia, antes de que ésta se desencadene, consiste en modificar las actitudes y normas sociales que esconden la violencia oculta a plena vista.



---

### 3. Objetivo

La investigación busca conocer y comprender cómo adolescentes mujeres de 14 años activan procesos educativos por WhatsApp, para prevenir la violencia en 2 zonas urbanas (Max Paredes y Periférica) y en 2 zonas rurales (Pucarani y Laja) del departamento de La Paz.

### 4. Metodología

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, de tipo descriptivo, y aplica 8 grupos focales para conversar con 64 adolescentes de 14 años, en 2 zonas urbanas (Max Paredes y Periférica) y en 2 zonas rurales (Pucarani y Laja), donde se registran los índices más altos de violencia contra esa población en el Departamento de La Paz (Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, 2016).

La metodología cualitativa permite comprender las vivencias y experiencia que poseen las adolescentes a través de WhatsApp, para prevenir la violencia. También, se concentra en las adolescentes de 14 años aplicando un proceso de indagación e interacción participativa, con el fin de que se expresen espontáneamente (Taylor & Bogdan, 1984).

#### 4.1. Estrategia metodológica

Se aplicaron 8 grupos focales, de manera directa, cada uno de ellos estuvo conformado por 8 adolescentes de 14 años. Se realizaron 2 grupos focales, en cada zona urbana y rural seleccionada por el estudio. En total, se conversó con 64 adolescentes, a partir de la elaboración de una guía de temas: Uso de WhatsApp, intercambio y reacción del contenido violento en la misma red y producción de contenido preventivo. Por el ámbito temático abordado, la moderación de los grupos focales estuvo liderada por 2 jóvenes mujeres, que coadyuvaron en el establecimiento de confianza con las adolescentes. El levantamiento de información cualitativa se realizó en 2 momentos: en el mes de diciembre de 2019, dentro de zonas urbanas y en el mes de febrero de 2020 en las zonas rurales.

### 5. Resultados

El estudio (por un tema de protección no se refiere la ubicación de las adolescentes) evidencia que:

- WhatsApp es la red social más usada por todas las adolescentes de 14 años en las zonas urbanas y rurales: «La red que usamos más es WhatsApp» (Julia), «nos facilita el Whats en todo» (Andrea), «es la mejor red, porque no te consume megas» (Paola). Pese a la brecha digital, el teléfono celular favorece el acceso y la presencia en esa red social a adolescentes del área rural: «La señal es buena por acá» (Silveria), «harto usamos, me gusta siempre» (Emilia), «uso, ayuda bastante a mis grupos» (María Rosa). En el área rural, la frecuencia de uso no es la misma que en la ciudad, porque los teléfonos celulares pertenecen a madres y padres, porque no tienen crédito o la conectividad presenta cortes del servicio de Internet.
- Los usos más frecuentes que le da a WhatsApp la mayoría de las adolescentes es para relacionarse con sus conocidos, amigas y amigos: «Sirve bastante para chatear y para estar al día» (Sonia), «permite mantenerse en contacto con la gente cercana» (Sofía), «sabemos que hacen los conocidos también» (Fabiola). Mientras, a la mitad de ellas le sirve para informarse: «me entero de lo que está pasando» (Julia), «sabes de diferentes cosas, íntimas y que son comunes también» (Fernanda), «lo primero que hago es saber que dicen, cómo están, lo último» (Sebastiana).
- Las adolescentes muestran poca confianza en la información que circula en WhatsApp y creen más en

---

la televisión: «muchas veces mienten en lo que dicen (por WhatsApp), no sabemos realmente» (Claudia), «nos hacen pensar en cosas que parecen que están bien, pero no lo están» (Verónica), «busco información en la tele o en Internet, para estar segura de lo que dicen» (Alejandra) «circulan mucha información falsa sobre temas sensibles (en WhatsApp)» (Ingrid).

- Existe un alto contenido violento contra las mujeres en esa red social en el área urbana y rural: Un primer aspecto que evidencian todas las adolescentes, sin excepción, es que identifican las señales de violencia física y que la tercera parte de ellas es víctima de este tipo de violencia: «dejan huellas en el cuerpo, como moretes o rasguños» (Andrea), «muchas veces los sopapos en la cara, los pellizcos y patadas son las que recibimos» (Lucía), «provocan dolor, hasta un simple jalón, que no miden» (Claudia). La mayoría relaciona la violencia física con la disciplina y las buenas costumbres: «aquí te queman si te orinas en la cama y si robas también» (Valentina), «desde chiquitas te pegan para que te portes bien» (Stefany), «por contestarle me han hecho tomar chocolate (sangrar)» (Paola). También, identifican la violencia sexual: «Hay muchas violaciones que no se castigan» (Ingrid), «se aprovechan de que eres mujer» (Mariela), «ver imágenes sexuales, de gente que no tiene ropa, que te obliguen» (Ninoska).
- La mayoría de las adolescentes reconoce que recibe, todos los días, contenidos violentos. Afirman que les llegan videos, fotografías, memes y bromas, cargados de «peleas, donde la mujer participa», «uso de objetos contundentes contra la mujer», «la mujer como una cosa», «riñas», «mujeres y hombres desnudos», «muchas imágenes relacionadas al sexo». Una tercera parte piensa que esos mensajes violentos son recursos usados por amigos y conocidos de sus grupos de WhatsApp para insinuar un acoso sexual: «pedirles eso», «estar con ellas», «empezar a conversar sobre esos temas» y «como que quieren algo».
- Las adolescentes no difunden o reproducen los mensajes violentos que reciben: La mayoría de las entrevistadas afirman que borran esos mensajes y no los comparten y tampoco los difunden, porque los califican de negativos. Ellas también coinciden que los contenidos violentos les afectan, incluso los mensajes denominados como bromas. Están seguras que existen contenidos que tienen que ver con la intimidad de las personas y que causan tristeza e impotencia.
- Las adolescentes producen mensajes por WhatsApp dirigidos a prevenir la violencia física y sexual: En esta parte, el estudio evidencia que la red social sirve para denunciar y encontrar apoyo en relación a hechos de violencia física y sexual. Es decir, WhatsApp se convierte en un espacio que desencadena procesos educativos informales favorables hacia ellas, donde «se comparten preocupaciones», se «encuentran soluciones» «informadas», se «consideran acciones» y se «hallan aliadas y aliados», con el fin de «responder a hechos violentos».
- Las adolescentes conectadas promueven la construcción de conocimientos y aptitudes necesarias para hacer frente a la violencia y resolver las situaciones de riesgo de buena manera. Buscan el apoyo requerido cuando se encuentran en situaciones de violencia y la evitan, como la mejor forma de prevención.

## 6. Discusión

Las adolescentes no reconocen que son víctimas de la violencia psicológica. Hablar de cariño, apego, dedicación y juego o pensar en evitar que les avergüencen, ponerles apodos, atemorizarlas, compararlas, insultarlas o estigmatizarlas es considerado como algo normal para ellas. La violencia psicológica no se toma con importancia, aunque sea grave y, según estudios recientes, es la que más se incrementa y la que las expone a la violencia física y sexual. En Bolivia, este tipo de violencia está en el Artículo 7 de la Ley N°348 (Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, 2013) como «el conjunto de acciones sistemáticas de desvalorización, intimidación y control del comportamiento, y decisiones de las mujeres, que tienen como consecuencia la disminución de su autoestima, depresión, inestabilidad psicológica, des-

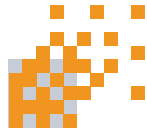
orientación e incluso el suicidio». Esta norma también insta a «crear y adoptar medidas de prevención que sean necesarias para modificar los comportamientos individuales y sociales violentos y aquellos que toleran, naturalizan y reproducen la violencia» (Artículo 17).

## Referencias

- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (Ed.) (2018). *Estado TIC*. AGETIC.
- Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transportes (Ed.) (2017). *Anuario*. ATT.
- Agrawal, J., Dubey, P., Mor, P., Keller, J.M., & Patel, R. (2015). Evolution of mobile communication network: from 1g to 4g. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 3, 1100-1103.
- Batista, J., Patriota, C., Pereira, C. (2016). WhatsApp e suas aplicações na educação: Uma revisão sistemática da literatura. *Tecnologias da Informação e da Comunicação*, 10(2).
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education*, 13, 217-231.
- Castells, M. (2009). Networks of outrage and hope. *Social Movements in the Internet Age*, 110.
- Defensoría del Pueblo (Ed.) (2018). *Memoria*. Defensoría del Pueblo.
- Fiscalía General del Estado (Ed.) (2019). *Informe de Gestión*. Ministerio Público de Bolivia. Fiscalía General del Estado.
- Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (Ed.) (2019). *Estadísticas*. Policía Boliviana.
- Forte, M.A. (2012). Las TIC como problemática teórica sociológica. *Entramados y Perspectivas*, 1, 32.
- Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (Ed.) (2016). *Anuario estadístico*. Dirección de Investigación e Información Municipal.
- Gómez, N. (2016). Historia de Internet en Bolivia. Bolivia Digital: 15 miradas acerca de Internet y sociedad en Bolivia. *Centro de Investigaciones Sociales (CIS)*, 1, 31-59.
- Infante, A., & Aguaded, I. (2012). Las redes sociales como herramientas educativas. *Revista Tecnologías de la Información en Contextos Educativos*, 9, 163-176. <https://bit.ly/3gO5dHU>
- Ito, M. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. The MacArthur Foundation.
- Jarne, E. (2010). *Redes sociales en Internet*. <https://bit.ly/3cvnZ3e>
- Natansohn, G. (2013). *Internet en código femenino. Teorías y prácticas*. La crujía ediciones.
- OMS (Ed.) (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. OMS.
- Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial de la violencia contra niñas y niños*. UNICEF.
- Ramírez, M.S., & García, F.J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 29-47. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884>
- Ros, M. (2009). Evolución de los servicios sociales en Internet. *El Profesional de la Información*, 18(5), 552-558. <https://bit.ly/2XVuxD1>
- Sáez, J. (2015). *La Educación a través de las redes sociales: Del análisis a una propuesta pedagógica*. Universidad Castilla de la Mancha.
- Sánchez, D., & Lázaro, P. (2017). La adicción al WhatsApp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales. *Tenencias Pedagógicas*, 29, 121-134.
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: Su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://bit.ly/302kOgV>
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computer Education*, 65(2).
- UNICEF (Ed.) (2014). *Eliminar la violencia contra los niños y niñas: Seis estrategias para la acción*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

## Legislación boliviana

- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 22 de enero de 2009.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 22 de enero de 2009.
- Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia. Ley N°348. La Paz, 2013.
- Decreto Supremo N° 1793, Reglamento para el Desarrollo de Tecnologías de Información y Comunicación. La Paz, 13 de noviembre de 2013.
- Código Niña, Niño y Adolescentes. Ley N°548. La Paz, 17 de julio de 2014.
- Decreto Supremo N° 2377. Reglamento al Código Niña, Niño, Adolescente. La Paz, 27 de mayo del 2015.





## II. Redes sociales y escuela

### Innovaciones horizontales y verticales en Primaria

**Dra. Isabel Cantón-Mayo**  
Universidad de León (España)  
icanm@unileon.es

**Dra. María-Ángeles Turrado-Sevilla**  
Universidad de León (España)  
marianturrado@gmail.com

#### Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer las innovaciones TIC que se producen en los centros de Educación Infantil y Primaria de una provincia española, entendiendo que los cambios o innovaciones pueden emanar desde el propio docente (innovaciones horizontales, botton-up o de abajo a arriba), o ser la Administración quien lo proponga (innovaciones verticales, top-down o de arriba a abajo). Y nos interesa, además, saber cuál de estos tipos de innovaciones tiene más posibilidades de éxito. La metodología de la investigación consistió en un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) y ex post facto y para la recogida de información se han utilizado cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión. Los resultados indican que la mayoría de los profesores y profesoras participantes en este estudio han realizado innovaciones educativas en los últimos cinco años, sobre todo, a propuesta de la Administración, pero también por iniciativa del profesorado y una amplia muestra ha llevado a cabo ambas. La temática más adoptada son las TIC, aunque evidencian carencias formativas. La principal resistencia en todos los casos es el tiempo fuera de la jornada laboral no recompensado. Todos los profesores se sienten satisfechos con las innovaciones realizadas, pero más los que lo hacen por iniciativa propia. Finalmente, se concluye que la satisfacción y las resistencias se muestran altamente sensibles a la dimensión social y suponen un pilar decisivo en la gestión de las innovaciones en los centros.

#### Palabras clave

WhatsApp, prevención, violencia, adolescentes, violencia rural, redes sociales.

---

## 1. Introducción

Los cambios vertiginosos en la sociedad actual inciden en la educación que promueve y aspira a mejorar a través de la innovación, de manera que en la mayoría de las escuelas se está produciendo un incremento en la proliferación y gestión de innovaciones educativas (Almandoz, 2008). Desafortunadamente, la mayoría permanecen infravaloradas o no se les da la difusión necesaria por lo que resultan desconocidas para la comunidad educativa y se quedan en cambios parciales que no llegan a generalizarse. Su estudio además no tiene mucha tradición y es uno de los más olvidados en las investigaciones. Así, a pesar del aumento de gestión de estas experiencias que se está produciendo, tanto a nivel nacional como internacional, no existe en la actualidad un modelo de evaluación consensuado ni compartido que nos permita avanzar en el conocimiento, gestión y mejora de dichas experiencias (Tójar & Mena, 2011). Hace ya algunos años, Martín-Moreno Cerrillo (2000) señalaba que cada comunidad integra en su seno un conjunto de bancos de talento inexplorados por sus centros educativos. En la misma línea, Batllé (2015) admite con rotundidad que los docentes hacen y gestionan grandes cosas en un anonimato injusto. Del mismo modo, Carbonell (2015) afirma que:

Algunas utopías ya se están aplicando hoy en algunos centros escolares y en otros espacios educativos. Y aunque estas innovaciones requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre. Vaya, la EDUCACIÓN en mayúscula (Carbonell, 2015: 18).

La gestión de las innovaciones es compleja y comprende el conjunto de herramientas de innovación, las distintas fases del proceso de innovación, la definición de la estructura organizativa, la previsión de recursos para la innovación, la definición de la política y objetivos de la innovación y los métodos de evaluación y seguimiento del propio sistema (Cluster audiovisual galego). Los estudios a nivel nacional (Marcelo et al., 2009) y por comunidades (Tojar & Mena, 2011; Gairín et al., 2010; Aramendi, 2010; Aramendi & Buján, 2012) inciden en la misma falta de sistematización, recogida, gestión y clasificación de las innovaciones. De hecho, en Castilla y León, una de las comunidades con más maestros en activo de España, existe sólo un estudio piloto de gestión de la innovación en Zamora y Salamanca (Casillas et al., 2013) en el cual se utilizan únicamente herramientas cualitativas, las entrevistas, como forma de evaluación de la gestión de las innovaciones.

## 2. Metodología: Descriptivo-interpretativa

El cambio o innovación y su gestión en un centro educativo puede emanar desde el propio docente (innovaciones horizontales, botton-up o de abajo a arriba), o ser la Administración quien lo proponga (innovaciones verticales, top-down o de arriba a abajo). De manera que es en estos dos polos donde se mueve el instrumento diseñado, nuestro cuestionario, para conocer la gestión de la innovación y saber cuál de ellos tiene más posibilidades de éxito.

### 2.1. Validación del cuestionario

La validez del contenido del cuestionario se realizó mediante el método de jueces expertos (Aguilar et al., 1996; Wiersema, 2001), solicitándoles opinión sobre tres criterios del cuestionario. El grupo de jueces

estuvo integrado por: tres profesores de Universidad, dos maestros de Educación Primaria, un director de colegio de Educación Infantil y Primaria y un inspector de educación. Se contactó

personalmente con cada uno de ellos y, posteriormente, se les remitió un correo electrónico explicándoles los objetivos de la investigación y solicitando su buen criterio para evaluar la eficacia del cuestionario en su aplicación. Acompañando al cuestionario, se les entregó una plantilla para que evaluaran cada una de las variables del cuestionario con los criterios de pertinencia, relevancia y uniformidad. Además, se dejó abierta la posibilidad de que realizaran las observaciones o modificaciones que consideraran necesarias sobre cualquier aspecto relativo al cuestionario en cada una de las variables (Tabla 1).

Una vez analizadas las respuestas obtenidas por los expertos, se establecieron los siguientes criterios de validez para determinar si cada una de las variables debía de ser mantenida, mejorada o eliminada.

**Tabla 1. Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos**

	Univocidad	Pertinencia	Relevancia	Observaciones (Sugerencias correcciones)
Datos generales	1234	1234	1234	
Variable 1				
Variable 2				

## 2.2. Elaboración final: Versión definitiva del cuestionario

De este modo quedó diseñado el modelo final del cuestionario «Análisis de la gestión de las innovaciones en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León (GINCENPRINF)» con las siguientes 13 dimensiones (Tabla 3).

Se estableció un nivel de confianza del 95,5% ( $2\sigma$ ) y un margen de error de +5% obteniendo una muestra real necesaria de al menos 71 sujetos. La recogida de datos se produjo durante los meses de mayo y junio de 2015. Se envió por correo electrónico un cuestionario online para profesores creado con Google Docs a todos ellos. En el correo electrónico se especificaba que en el caso de que varios maestros llevaran a cabo un mismo proyecto, solo se rellenaría un cuestionario por innovación. El cuestionario de manera online fue contestado por 32 maestros/as. Además, también se envió por redes sociales y se acudió en persona a diferentes colegios de la provincia. Como resultado del proceso de recogida de datos, la muestra final quedó configurada por 86 maestros/as. Para evaluar la consistencia interna del cuestionario se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, uno de los índices de fiabilidad más utilizado por los investigadores (Ledesma et al., 2002). Puesto que todas las variables de cada una de las escalas deben tener el mismo sentido de respuesta, 12 de ellas fueron invertidas para que lo tuvieran. Ya que la finalidad de este coeficiente es determinar la relación entre variables, para evaluar la consistencia se realizó un análisis para el cuestionario completo y otro dividiendo la muestra en dos partes siguiendo la técnica de las dos mitades. George y Mallery (2003) determinan la siguiente escala a partir del coeficiente del Alfa de Cronbach para clasificar la fiabilidad del instrumento: Excelente:  $>0,90$ , Bueno:  $0,81-0,90$ , Aceptable:  $0,71-0,80$ , Cuestionable:  $0,61-0,70$ , Pobre:  $0,51-0,60$ , Inaceptable:  $<0,50$ . Además, se realizó un análisis factorial

**Tabla 2. Dimensiones de la versión definitiva del cuestionario «Análisis de las innovaciones en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León»**

Categorías	Variables
Aspectos generales	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Tema de la idea innovadora	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
Tipo de innovación	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Desarrollo de la innovación	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53
Temporalización	54, 55, 56, 57
Recursos	58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
Asesoría de la innovación	74, 75, 76, 77, 78
Evaluación de la innovación	79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
Resistencias a la innovación	91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99
Satisfacción con la innovación	100, 101, 102, 103, 104
Gestión de la innovación	105, 106, 107, 108, 109, 110
Difusión de la innovación	111, 112, 113, 114
Otros	115

siguiente escala a partir del coeficiente del Alfa de Cronbach para clasificar la fiabilidad del instrumento: Excelente:  $>0,90$ , Bueno:  $0,81-0,90$ , Aceptable:  $0,71-0,80$ , Cuestionable:  $0,61-0,70$ , Pobre:  $0,51-0,60$ , Inaceptable:  $<0,50$ . Además, se realizó un análisis factorial



exploratorio (Ortega et al., 2013) de cada una de las dimensiones del cuestionario para proceder a encontrar aquellas variables que se agrupan entre sí con un significado común y, de esta manera, intentar comprender y analizar la estructura de las interrelaciones entre variables que definen la gestión de la innovación educativa en los centros de Educación Infantil y Primaria. Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa estadístico Stata (versión 13, Stata Corp, College Station, TX) y el paquete IBM SPSS 22 (SPSS, INC, Chicago, IL) desarrollado para Mac.

### 3. Resultados

Referido a los aspectos psicométricos del cuestionario, el análisis reveló una consistencia buena del cuestionario siguiendo el criterio establecido por George y Mallery (2003) dado que el coeficiente fue de 0,848. Así mismo, los resultados fueron replicados mediante el análisis de la técnica de las dos mitades, obteniendo en una de ellas un valor bueno (0,860) y en la otra excelente (0,907).

#### 3.1. Resultados del análisis factorial por dimensiones

##### 3.1.1. Dimensión tema de la idea innovadora

En el análisis inicial, la variable Por iniciativa del Equipo Directivo obtuvo una comunalidad de extracción muy baja, con valor de 0,492, por lo que se decidió eliminar del análisis. De las variables asociadas con esta dimensión, se obtiene una matriz definida por 5 factores que explican el 75,3% de la varianza (índice de KMO=0,560, prueba de esfericidad de Bartlett  $P < 0,001$ ). Examinando el gráfico de sedimentación, el punto de inflexión en el que la pendiente deja de disminuir se sitúa a partir del sexto autovalor, por lo que se confirma que sólo deben extraerse los cinco primeros factores. De la matriz de estructura factorial obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se infiere la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el factor 1 podría denominarse «Cohesión social», incluyendo las variables «Mejora de la convivencia del centro», «Igualdad de oportunidades», «Atención a la diversidad y Fomento del espíritu emprendedor». El factor 2, denominado «Interacción con la comunidad», incluye las variables «Interacción familia-comunidad-escuela», «Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro» y «Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo». El factor 3, incluiría las variables «Integración de las TIC» y «Por la sensibilidad al uso didáctico de las TIC», y, por tanto, lo denominaremos «Tecnologías de la Información y la Comunicación». El factor 4 que incluye las variables «Éxito educativo del alumnado» y «Por detección de necesidades del centro o del alumnado», se denominaría «Éxito del centro y del alumnado». Finalmente, el factor 5, que incluye las variables «Competencias clave» y «Metodologías activas» pasaría a denominarse «Nuevas metodologías».

##### 3.1.2. Dimensión tipo de innovación

Los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables incluidas dentro de esta dimensión y las reproducidas por la solución facto-

**Tabla 3. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Tipo de innovación**

Matriz de factor rotado		
	Factores	
	1	2
Modificación de los valores o ideario del centro	0,173	0,808
Variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado	0,073	0,839
Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro	0,658	0,333
Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar	0,874	0,000
Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela	0,807	0,279
Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad	0,795	0,030
Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno	0,500	0,638

rial utilizando el método de extracción de análisis de los factores principales demostraron que la variable Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro solo reproduce un 54,4% de la variabilidad original, en cambio la variable «Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar» reproduce un 76,3% de la variabilidad original. De estas variables se obtiene una matriz definida por 2 factores que explican el 67,4% de la varianza (índice de KMO=0,726, prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0,001$ ). El gráfico de sedimentación confirmó el número de factores. De la matriz de estructura factorial (Tabla 5) se deduce la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el factor 1 podría denominarse «Mejora de las relaciones» y el factor 2, denominado «Cambios espaciotemporales».

### 3.1.2. Dimensión recursos

Analizando los valores de las comunalidades de esta dimensión, la comunalidad más baja presenta la variable «Personal de otros centros», con un 52,6% de la variabilidad original y la de extracción más elevada es «Asesoramiento por parte de expertos» con un 83,8% de la variabilidad original. De las variables asociadas con la dimensión «Recursos», se obtiene una matriz definida por 5 factores que explican el 72,3% de la varianza (índice de KMO=0,510, prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0,001$ ). Examinando el gráfico de sedimentación se confirma que sólo deben extraerse los cinco primeros factores. De la matriz de estructura factorial (Tabla 7), obtenida con el método de extracción de análisis de

**Tabla 4. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la Dimensión recursos**

Matriz de factor rotado	Factores				
	1	2	3	4	5
Maestros/as	0,029	0,119	-0,094	0,125	0,839
Equipo directivo	-0,273	0,243	0,526	-0,035	0,627
EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)	0,160	0,798	0,107	0,059	0,058
Otros profesionales del centro si los hubiera (Equipo de atención a necesidades educativas especiales, fisioterapeuta, enfermero/a, monitores/as, otros)	0,041	0,871	-0,103	0,100	0,026
Alumnado	0,875	0,079	-0,159	-0,001	0,036
Familias	0,835	0,193	-0,196	-0,115	-0,029
Personal de otros centros	0,650	0,014	0,161	-0,276	-0,041
Libros de texto y/o libros especializados	0,638	0,233	0,208	0,383	-0,378
Recursos audiovisuales	0,143	0,214	0,049	0,745	0,126
Materiales elaborados por el profesorado y/o el alumnado	0,658	-0,095	-0,022	0,249	0,452
Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación	0,776	-0,152	0,125	0,187	-0,092
Internet y programas de ordenador	-0,133	-0,044	-0,102	0,830	0,030
Libros, material escrito y material fungible (papel, cintas de audio/video, etc.)	0,103	0,737	0,325	0,068	0,222
Equipos técnicos (vídeos, cámaras, ordenadores, tabletas, etc.)	-0,363	0,635	0,393	-0,029	-0,055
Asesoramiento por parte de expertos	0,212	0,046	0,882	0,061	-0,095
No ha habido dotación económica	0,218	-0,387	-0,643	0,196	-0,066

**Tabla 5. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Gestión de la innovación**

Matriz de factor rotado	Factor			
	1	2	3	4
Autogestión grupal	0,490	-0,543	0,114	0,111
Un miembro del grupo realiza toda la gestión	0,059	0,878	0,032	0,032
Gestionan otros profesores que no participan en la innovación	0,309	0,779	0,233	-0,202
Gestión externa	-0,075	0,230	0,805	-0,057
Observación directa de las clases	0,833	0,043	-0,127	0,095
Gestión por cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones	0,547	-0,015	0,560	-0,034
Gestión por informes escritos	0,018	-0,058	0,829	0,194
Gestión por reuniones grupales	0,785	0,080	0,068	0,040
Evaluar la gestión solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos	-0,015	0,075	-0,022	-0,881
Gestionar al empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar	0,471	-0,105	0,111	0,746
Se ha realizado la gestión durante el proceso, pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios en la innovación	-0,263	0,460	0,053	0,451

componentes principales, se deduce la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos.

**Tabla 6. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Satisfacción**

Matriz de factor rotado	
	Factor 1
Los retos personales que me propuse con la gestión de la innovación han sido cubiertos	0,819
La gestión de la innovación me ha facilitado la docencia	0,837
En el centro se valora la gestión de la innovación realizada	0,685
La gestión de la innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias	0,796
Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la gestión de la innovación	0,879

Así, el factor 1 podría denominarse «Recursos personales y material del profesor», el factor 2, denominado «Otros profesionales y material del alumnado», el factor 3, denominado «Expertos y sin dotación», el factor 4, «Audiovisuales y ordenador» y el 5º factor denominado «Maestros y Equipo Directivo».

### 3.1.3. Dimensión gestión

En el análisis inicial la variable «Toda la comunidad educativa» obtuvo una comunalidad de extracción de 0,288 por lo que se decidió eliminar del análisis. De las variables asociadas con la dimensión «Evaluación» la matriz definida por 4 factores explican el 69,15% de la varianza (índice de KMO=0,510, prueba de esfericidad de Bartlett  $P < 0,001$ ). A partir del gráfico de sedimentación se observa que sólo deben extraerse los cuatro primeros factores.

Utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales se obtiene la matriz de estructura factorial (Tabla 5) a partir de la cual se puede inferir la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el factor 1 podría denominarse «Tipo de gestión», el factor 2, «Gestores», el factor 3, «Gestores externos» y, finalmente el factor 4, «Momentos de la gestión».

De la matriz de estructura factorial, obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se concluye la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Como solo tenemos 1 factor podríamos denominarlo «Satisfacción».

### 3.1.4. Dimensión impacto

Destaca sobre el resto la variable «A los materiales y equipamiento del centro» ya que reproduce casi un 86% de su variabilidad original. De las variables asociadas con la dimensión «Impacto de la gestión de la innovación» se obtiene una matriz definida por 2 factores que explican el 70% de la varianza (índice de KMO=0,766, prueba de esfericidad de Bartlett  $P < 0,001$ ). El análisis del gráfico de sedimentación confirma los resultados. De la matriz de estructura factorial (Tabla 7) se concluye la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos así, el factor 1 se ha denominado «Cambios en el alumnado y la comunidad» y el factor 2 «Cambios en el equipamiento».

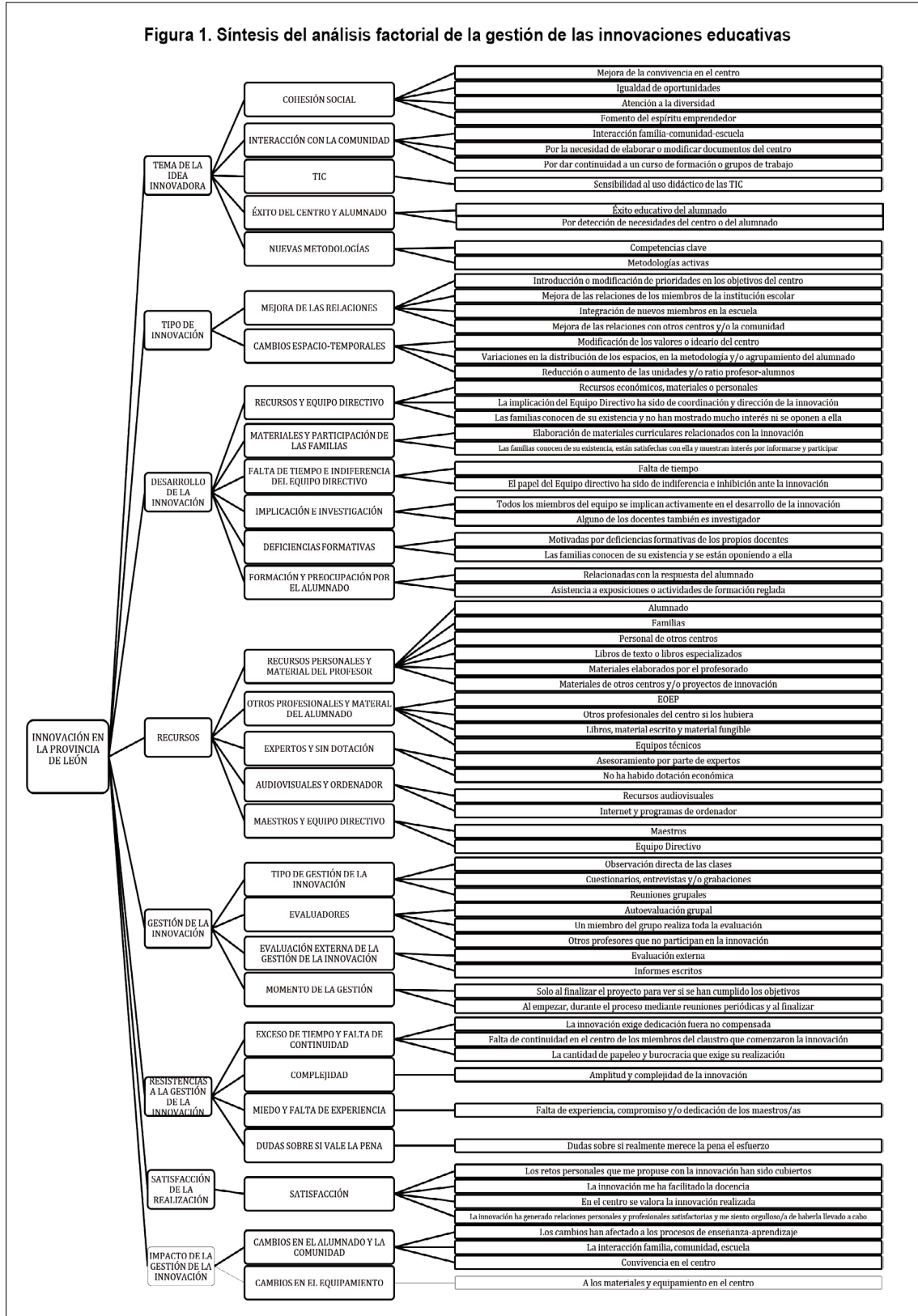
**Tabla 7. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Impacto de la gestión de la innovación**

Matriz de factor rotado		
	Factor	
	1	2
A los procesos de enseñanza-aprendizaje	0,788	0,341
A la interacción familia-comunidad-escuela	0,773	-0,403
A los materiales y equipamiento del centro	0,205	0,903
A la motivación del alumnado	0,847	0,178
A la convivencia en el centro	0,687	0,339
A la organización de los espacios y/o tiempos del centro	0,681	0,192

### 3.1.5. Dimensión difusión

En esta dimensión el índice KMO obtenido es 0,688 y la prueba de esfericidad de Barlett  $P < 0,05$ ; sin embargo, de su análisis se obtiene un solo factor que no llega a explicar el 60% de la varianza total

Figura 1. Síntesis del análisis factorial de la gestión de las innovaciones educativas



---

(56%) por lo que no tiene sentido estadístico realizar el análisis. En resumen (Figura 1), este análisis factorial, que definirá e influirá en la gestión de la innovación docente, ha permitido agrupar y disminuir el número de variables que definen una innovación, lo que resulta de utilidad por la compleja relación entre variables y su asociación.

## 4. Discusión y conclusiones

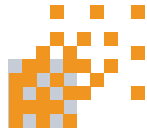
Los resultados que hemos obtenido con el cuestionario «GINCENPRINF» muestran una fiabilidad y validez altas, por lo que podemos afirmar que se trata de un cuestionario adecuado para medir la gestión de la innovación en los centros de Educación Primaria e Infantil. El valor del Alfa de Cronbach conseguido muestra que el cuestionario posee consistencia interna y el análisis factorial confirma las dimensiones propuestas en el diseño del cuestionario, lo que demuestra la validez del constructo. Tomando en cuenta los resultados de Marcelo et al. (2009), Gairín et al. (2010) y Aramendi y Buján (2012), se aprecia el uso exitoso de este tipo de cuestionarios para evaluar la gestión de innovaciones educativas. En su aplicación práctica el comportamiento del cuestionario fue adecuado. Resultó fácil de administrar y corregir; además ofreció un análisis apropiado de las dimensiones objeto de estudio. La alta tasa de saturación hallada en los componentes de los factores se obtiene al hacer por separado el análisis por cada una de las dimensiones. Al ser tan largo el cuestionario no era posible realizar un análisis factorial general, lo que explica la opción por las dimensiones. Llama la atención la mayor carga en los aspectos personales y la menor en los aspectos más institucionales en casi todos los factores analizados. La satisfacción y las resistencias se muestran altamente sensibles a la dimensión social, más que a la individual y suponen un pilar decisivo en la gestión de las innovaciones en los centros que habrá que potenciar, entender y negociar en la primera, y razonar, convencer y desactivar en la segunda. Somos conscientes, no obstante, de las debilidades del cuestionario para reconstruir una realidad tan compleja y repleta de relaciones, actitudes y significados implícitos como la educativa (Buendía, 1994). Algunas de las limitaciones pueden ser el elevado número de cuestionarios que pueden perderse al ser enviados por correo, la dificultad de conseguir preguntas que exploren aspectos en profundidad o la tendencia de los sujetos a dar las respuestas que se consideran socialmente correctas. No obstante, las buenas propiedades psicométricas de este cuestionario aconsejan su utilización para medir la gestión de las innovaciones educativas que se producen en los centros de Educación Infantil y Primaria. Finalmente, debemos tener en cuenta que, si bien la muestra empleada en nuestra investigación fueron 86 maestros/as de la provincia de León, resultaría interesante, para futuras investigaciones, ampliar la muestra y aplicar el cuestionario a otras provincias y comunidades, con la finalidad de mejorar en el conocimiento y difusión de las innovaciones y avanzar así hacia la consecución del verdadero cambio educativo.

## Referencias

- Aguilar, G., Eduardo, H., & Berganza, C.E. (1996). Autoestima y depresión en adolescentes guatemaltecos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(2), 341-366. <https://bit.ly/2YyMVlz>
- Almandoz, M.R. (2008). *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Santillana.
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado*, 14(1), 135-152. <https://bit.ly/2Y2zkUy>
- Aramendi, P., & Buján, K. (2012). La innovación educativa en Cantabria y en el País Vasco: Un estudio comparado. *Bordón*, 64(1), 39-58. <https://bit.ly/30CsGpQ>
- Batlé, R. (2015, January 29). Los docentes hacen grandes cosas en un anonimato injusto. *Tiching. El blog de Educación y TIC*. <https://bit.ly/3fllDQ>
- Buendía, J. (1994). *Envejecimiento y psicología de la salud*. Siglo XXI.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.



- 
- Casillas, S. Cabezas-González, M., & Navarro-Costillas, L. (2013). Innovación educativa en los centros de enseñanza. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1),137-148. <https://bit.ly/3hs6HYu>
- Gairín, J., Armengol, C. & Muñoz-Moreno, J.L. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Revista del curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 215-236. <https://bit.ly/2AAhqj6>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update (4.ª ed.)*. Allyn & Bacon.
- Ledesma, R., Molina-Ibañez, G., & Valero-Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: Un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143-152.<https://bit.ly/3hvhsJy>
- Marcelo, C. (2009). Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares. In *Ministerio De Educación, Estudio sobre la innovación educativa en España* (pp. 736-961). Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3huor5y>
- Martín-Moreno-Cerrillo, Q.M. (2000). Los dilemas de los líderes ante la innovación. In A. Estebanz (Ed.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 393-410). Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3d0YZkR>
- Ortega, A., Sicilia, A., & González-Cutre, D. (2013). Validación preliminar del cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres-2 (PIMCQ-2). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 35-45. <https://bit.ly/30OmOts>
- Tójar, J.C., & Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 499-527. <https://bit.ly/2Y0IH73>
- Wiersema, L.D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-157. [https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0503\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0503_3)







## II. Redes sociales y escuela

### Responsabilidad y compromiso docente con el uso adecuado de Internet por los estudiantes

**Dra. Rosa García-Ruiz**

Universidad de Cantabria (España)  
rosa.garcia@unican.es

**Dra. Ana Pérez-Escoda**

Universidad de Nebrija (España)  
aperezes@nebrija.es

**Dra. Paula Renés-Arellano**

Universidad de Cantabria (España)  
paula.renes@unican.es

### Resumen

La alfabetización mediática se ha convertido en un ámbito fundamental de la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI. En este trabajo se presentan las percepciones del profesorado, recogiendo sus creencias en cuanto a su responsabilidad y compromiso docente respecto al uso de Internet por parte de sus estudiantes. Los resultados indican que las mayores ventajas de este uso están relacionadas con la oportunidad de acceder a información complementaria a la de carácter más teórico que puede trabajarse en las aulas, con formatos y lenguajes audiovisuales diferentes, provenientes de expertos y fuentes valiosas. Respecto a las desventajas o inconvenientes, los docentes consideran que los estudiantes no siempre saben identificar las fuentes de información fiables, o incluso, no sienten la necesidad de contrastarlas. Destacan también el riesgo, vinculado a la infoxicación, a perder demasiado tiempo si no se es eficaz en la búsqueda de información, o la falta de capacidad para identificar valores subyacentes en la información, como la falta de ética o veracidad que se transmite en muchos mensajes en las Redes. Tras un proceso de reflexión sobre la propia práctica, los docentes se manifiestan como responsables de la educación mediática de los estudiantes, junto con las familias y los propios estudiantes. Del mismo modo, manifiestan su compromiso docente por continuar trabajando en sus prácticas por una educación mediática, acompañada de las competencias digitales para forjar una ciudadanía prosumidora.

### Palabras clave

Alfabetización mediática, valores, beneficios, riesgos, Internet, responsabilidad docente.

---

## 1. Introducción

En plena pandemia del Covid-19, los docentes se han visto impulsados a modificar sus métodos y programaciones vinculadas a la presencialidad en las aulas hacia una educación online. La finalidad es garantizar que los estudiantes puedan continuar con su educación desde sus hogares, en muchos casos sin la formación deseada, pero con una disposición admirable. Habrá que esperar un tiempo para tener datos fiables respecto al cambio de percepción de las posibilidades de Internet, de las ventajas y riesgos asociados para el aprendizaje de los estudiantes.

En este trabajo se presentan datos recogidos de docentes antes de vivir esta situación sobrevenida, considerando que será muy interesante contrastarlo con nuevos datos después de haber superado esta situación. Atisbamos ya un cambio de percepción radical respecto a las posibilidades y el aprovechamiento de Internet para el aprendizaje y la enseñanza.

## 2. Competencias clave en la era de Internet: Competencia digital y mediática

Internet puede considerarse el factor más relevante del cambio que se está produciendo en el mundo de la educación, acompañado por el avance imparable de las tecnologías que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos expertos han dado a conocer los cambios producidos por la tecnología educativa, coincidiendo en que Internet es una de las herramientas más poderosas para cambiar el mundo, también el educativo (Valencia, et al., 2020; Rodrigo-Cano, et al., 2019), y, por tanto, el uso de esta requiere una formación específica para aprovechar sus ventajas y minimizar los riesgos. Por el contrario, hay expertos que encuentran dificultades para digitalizar la educación, poniendo en evidencia el largo camino por recorrer para que la totalidad de los docentes tengan una competencia digital suficiente para poder aprovechar sus ventajas.

Uno de los pilares fundamentales que sustentan la actual alfabetización mediática y que hace posible la inclusión de los ciudadanos en la sociedad, es la formación destinada al uso correcto de Internet y de los recursos digitales que hay que manejar para acceder a los distintos medios de comunicación, comprendiendo y evaluando desde una perspectiva crítica sus mensajes. Los ciudadanos necesitan desarrollar habilidades analíticas para entender los contenidos audiovisuales que reciben a través de múltiples pantallas y plataformas y que, al mismo tiempo, comparten con otros en diferentes redes de comunicación. Para ello, necesitan desarrollar las competencias mediáticas y digitales que les conviertan en productores y consumidores de información, en prosumidores mediáticos.

La competencia mediática es entendida como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar, con criterios adecuados, diversos aspectos de estos y de sus contenidos, así como establecer formas de comunicación en diferentes contextos (Comisión Europea, 2009). Mientras que la competencia digital es definida como capacidad de hacer un uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y para comunicarnos, lo cual implica usar las tecnologías, las redes e Internet para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información (European Parliament and the Council, 2006). Hacer un uso competente de Internet implica ser creativos, críticos y utilizar de manera segura los distintos recursos y tecnologías digitales para lograr la inclusión y la participación como ciudadanos libres, responsables y con valores éticos en la sociedad.

Desde el contexto europeo se concretan las competencias que un ciudadano debe desarrollar para considerarse un ciudadano digitalizado, y en el marco del DIGCOM 2.0 (Joint Research Centre, 2016), se definen cinco grandes áreas de lo que implica la competencia digital para un ciudadano: 1. Información y

alfabetización informacional. 2. Comunicación y colaboración. 3. Creación de contenido digital: 4. Seguridad. 5. Resolución de problemas. Estas son las mismas áreas que el Ministerio de Educación de España ha establecido para evaluar la competencia digital de los docentes (Intef, 2017), desarrollando una serie de indicadores que establecen el nivel alcanzado en cada una de las áreas. Esta propuesta se ha concretado en el Marco Común de la Competencia Digital Docente, completándose con la posterior propuesta de Joint Research Centre (2017) para educadores, en la que se especifica cómo ha de desarrollarse la competencia digital de un docente para lograr a su vez el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, en función de un completo dominio de la tecnología, los recursos digitales existentes y las pedagogías digitales que hagan eficaz su implementación en las aulas.

### 3. La responsabilidad docente en el desarrollo de la competencia digital y mediática de los estudiantes

Tomando como referencia este contexto europeo y español en el que se definen las cinco áreas de la competencia digital docente, así como los modelos previos para el desarrollo de esta competencia que analizan Pérez-Escoda et al. (2019), como son el modelo de Krumsik, el modelo JISC y los estándares ISTE, podemos afirmar que el docente es el responsable del desarrollo de la competencia digital de sus estudiantes. La cuestión principal, abordada en este trabajo, es identificar hasta qué punto el docente es responsable o se siente responsable del uso de Internet por parte de los estudiantes, es decir, si es responsable del uso dentro del centro, o si esta responsabilidad implica el uso que hagan en su vida diaria, en su tiempo de ocio. La responsabilidad y el compromiso docente en el uso adecuado de Internet por parte de los estudiantes conlleva maximizar las ventajas que su uso aporta al aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes como ciudadanos, al mismo tiempo que tratan de eliminar o reducir los riesgos que conlleva un consumo inadecuado de los contenidos mediáticos.

A este respecto Sampredo (2018) recomienda una dieta digital equilibrada, especialmente en el caso de jóvenes y adolescentes, en el sentido de reducir el tiempo de conexión a Internet, no conectarse solo para entretenerse, sino para colaborar con otros y compartir contenidos de interés, y seguir siempre los consejos de los expertos, para que las redes y las tecnologías no influyan negativamente y reducir los riesgos asociados a la salud y seguridad de los consumidores de Internet. Además de lo expuesto, en este trabajo se identificarán cuáles son las principales ventajas y riesgos que los docentes consideran que Internet aporta a sus estudiantes a la hora de realizar actividades académicas. Para reducir los riesgos y aprovechar todas las potencialidades de Internet (Tejedor & Pulido, 2012; Nikken & Schols, 2014), es crucial el papel mediador de los docentes, pero también de las familias, tal y como proponen Garmendia et.al. (2016), para acompañar a los jóvenes en su relación con Internet, y lograr su empoderamiento como ciudadanos activos en la sociedad

Figura 1. Ventajas del uso adecuado de Internet

#### Ventajas en relación al contenido

- Acceso a recursos educativos.
- Más información
- Acceso a consejos útiles en distintos ámbitos de la vida

#### Ventajas en relación a los contactos

- Intercambio de información con grupos que comparten los mismos intereses
- Creación de contenidos a partir de la inspiración en otros
- Participación en creaciones colectivas

#### Ventajas relacionadas con conductas o actitudes que genera la Red

- Nuevas formas de mantener un compromiso cívico
- Expresión de la propia identidad
- Creación de contenido original

Red. Resulta muy acertada, por tanto, la propuesta de Buckingham (2019) de incorporar estos contenidos en los propios de la alfabetización mediática y digital.

#### 4. Ventajas y riesgos asociados al uso de Internet para los estudiantes

Internet se ha convertido en una oportunidad para estar informados, para acceder a la formación online, para comunicarnos, para socializar, para expresar las opiniones. Hoy más que nunca, después de vivir una crisis sanitaria sin precedentes a nivel mundial, de semanas confinados en nuestras casas, sin más interlocutor que los medios tradicionales de comunicación, televisión y radio, para muchos ciudadanos, Internet ha ofrecido la oportunidad de estar informados permanentemente, estar en comunicación con los seres queridos, de realizar formación online y de posibilitar el teletrabajo para millones de ciudadanos. Sería impensable plantearse cómo se hubiese vivido esta crisis sin Internet en los hogares de todo el mundo. Los jóvenes utilizan Internet en todos los ámbitos de su vida, para aprender, para entretenerse, para comunicarse, para visibilizarse, llegando a conformar, en definitiva, su personalidad y su identidad digital. Por lo que este uso debe plantearse desde una mirada ética, segura y responsable. A partir de Livingstone y Haddon (2009), se plantea una mirada heurística de las ventajas que el uso adecuado de Internet aporta, en especial a los usuarios más jóvenes (Figura 1).

Los trabajos de Gamito et al. (2017); Garmendia et al (2016); Garmendia, et al. (2019), De-la-Villa, y Suárez (2016), ponen de manifiesto algunos de los riesgos derivados de un mal uso de Internet para los más jóvenes, como son el ciberbullying, el sexting, el grooming, la visualización de contenidos no adecuados, la ciberadicción, la falta de privacidad, la desinformación, los problemas de autorregulación del control de sentimientos, el menor rendimiento académico, entre otros. La perspectiva de Gordo López et al. (2018) plantea la socialización digital de jóvenes y adolescentes a partir del uso de las redes sociales y las plataformas y sitios web que siguen, poniendo de manifiesto los innegables beneficios que la digitalización ha aportado, pero haciendo una llamada de atención hacia los potenciales riesgos que la revolución digital provoca, a todos los niveles. Plantean estos expertos la necesidad de conseguir un desarrollo socializados equilibrado

Figura 2. Categorías de perspectiva global

##### Riesgos relacionados con la información

- Acceso a información poco fiable y falsa.
- Dispersión, pérdida de tiempo.
- Acceso de los niños a información inapropiada y nociva para su edad.
- Acceso a información peligrosa, inmoral, ilícita (pornografía infantil, violencia, racismo, terrorismo,...).

##### Relacionados con la comunicación

- Bloqueo del buzón de correo.
- Recepción de "mensajes basura".
- Recepción de mensajes ofensivos.
- Pérdida de intimidad.
- Acciones ilegales: difundir datos de terceras personas, plagiar, amenazar,...
- Malas compañías.

##### Relacionados con las actividades económicas

- Estafas.
- Compras inducidas por publicidad abusiva.
- Compras por menores sin autorización paterna.
- Robos.
- Actuaciones delictivas por violación de la propiedad intelectual.
- Realización de negocios ilegales.
- Gastos telefónicos desorbitados.

##### Relacionados con las adicciones

- Adicción a buscar información.
- Adicción a frecuentar las Redes Sociales.
- Juego compulsivo.
- Compras compulsivas.

y justo, que evite marginaciones y exclusiones, que nos haga conscientes de lo que supone la transformación digital para la socialización de los jóvenes. Una visión que aglutina todos los riesgos asociados a un uso adecuado de Internet es la que propone Marqués (s.f), que organizada en cinco categorías permite tener una perspectiva global para saber a qué hay que enfrentarse.

Finalmente, es relevante mencionar la propuesta de Pérez-Tornero (2017) sobre la necesidad de desarrollar planteamientos formativos en valores que garanticen la educación de una ciudadanía digital cívica, responsable y democrática.

## 5. Objetivos y diseño metodológico

En este trabajo se analiza cuál es la percepción de los docentes respecto a su responsabilidad en el uso que los estudiantes hacen de Internet, además de identificar cuáles son los beneficios y los riesgos que conlleva el uso de Internet, cuando están realizando actividades escolares de diversa tipología.

Para ello, se ha consultado a profesores españoles de Educación Primaria (12), Secundaria (14) y Universidad (10), mediante una entrevista en profundidad, recogiendo información de un total de 36 docentes. Este grupo de profesores tras participar en una formación online destinada al desarrollo de la competencia digital y mediática del profesorado, respondió de manera voluntaria y totalmente anónima a las cuestiones planteadas.

En este trabajo se presentan las respuestas a tres preguntas de la entrevista:

- 1) ¿De quién es la responsabilidad del uso que hacen los estudiantes de Internet para aprender?
- 2) ¿Cuáles son los beneficios que les reporta a los estudiantes utilizar Internet para su aprendizaje?
- 3) ¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes que pueden encontrar los estudiantes al utilizar Internet para aprender?

## 6. Resultados

A continuación, se muestran las respuestas recogidas en las entrevistas a las tres preguntas.

### 6.1. Responsables del uso de Internet para aprender por parte de los jóvenes

La totalidad de los docentes que respondieron a la entrevista considera que la responsabilidad del uso de la red en el centro educativo es de los docentes. Sin embargo, se observa que la familia debe asumir su responsabilidad en el uso de Internet cuando la conexión se realiza fuera del centro, tanto en el hogar

Figura 3. Tabla comparativa sobre ciudadanía digital



---

como fuera de él, en actividades tanto vinculadas a tareas académicas, como de ocio o entretenimiento. No obstante, los docentes hacen una llamada de atención a la responsabilidad compartida también con los propios estudiantes, cuando plantean que el trabajo coordinado desde el centro y desde las familias ha de ser efectivo. Un trabajo en el que prime el diálogo y ejemplificando con buenas prácticas de manera que los propios estudiantes, con la formación adecuada y la mediación de ambos referentes, sean responsables de su interactividad en la red, tanto para su aprendizaje como para sus momentos de entretenimiento y comunicación con otros. En esta línea, es relevante reseñar las acciones compartidas y coordinadas que los docentes reclaman entre el centro y las familias, incidiendo en la necesidad de que no haya incoherencias entre las limitaciones o recomendaciones hacia un uso adecuado de Internet por los menores.

Otro factor determinante para los docentes es la edad de los estudiantes, porque consideran que la toma de responsabilidades por parte estos ha de ir aumentando paulatinamente. Consideran que en las primeras edades e interacciones en la red, los estudiantes deben estar continuamente acompañados, pero no solo para controlar a qué sitios entran o con qué personas interaccionan, sino para hacerles conocedores de los riesgos derivados de un uso incorrecto de la red. Al mismo tiempo, en las búsquedas de información para realizar actividades académicas, los docentes consideran primordial poner a disposición de los estudiantes páginas seguras, con fuentes de información fiables, al mismo tiempo que les enseñan a diferenciar estas de otras páginas con información no fiable. Por lo tanto, si bien los docentes apoyan la responsabilidad compartida con las familias, en todos los casos consideran que el estudiante ha de ser el máximo responsable de su comportamiento en la red.

## 6.2. Beneficios que Internet les aporta a los estudiantes a la hora de aprender

En relación con los beneficios que Internet puede aportar a los estudiantes en sus tareas de aprendizaje y al desarrollo de tareas académicas, se han recogido diversidad de puntos de vista, identificándose a través de tres categorías: ampliación de conocimientos, comunicación con otros y creación de contenidos.

### 6.2.1. Ampliación de conocimientos

Atendiendo a la valoración docente, y reseñando que no se aprecian diferencias significativas en las respuestas en función de la etapa educativa a la que pertenecen los docentes, los resultados indican que para los estudiantes, Internet les aporta la posibilidad de ampliar conocimientos con información más actualizada de la que se puede trabajar en el aula con los recursos más tradicionales, como pueden ser los libros de texto o los artículos o libros a los que se puede acceder en el aula para ampliar contenidos. Asimismo, estos consideran que supone una valiosa fuente de ampliación de conocimientos gracias a la diversidad de formatos y fuentes en los que se puede encontrar la información relacionada con las diferentes materias, como son los tutoriales, o los simuladores para realizar prácticas, o vídeos. Otra ventaja importante es la posibilidad para los estudiantes de poder contrastar la información ofrecida por el docente en el aula, con la información que reciben de otros expertos en la temática tratada.

### 6.2.2. Comunicación con otros

Sin duda, la posibilidad de estar en contacto con otros estudiantes a través de la red, favorece el aprendizaje para los estudiantes, puesto que comparten dudas, encuentran soluciones a problemas planteados, resuelven tareas complejas, desarrollan tareas de manera colaborativa, planteándose objetivos comunes y llegando a planteamientos originales fruto de la discusión grupal. Estos estudiantes consideran que Internet, a través de redes sociales como son Instagram o canales de Youtube, permite el contacto entre docentes y estudiantes, compartiendo información y recursos interesantes en las diferentes materias. De esta forma, tanto estu-



---

diantes como docentes pueden compartir recursos y comunicarse en otros lenguajes y códigos diferentes a los propios del aula.

### *6.2.3. Creación de contenidos*

Respecto a los aspectos beneficiosos para el aprendizaje de estudiantes, es relevante destacar la oportunidad que ofrece la aplicación de lo aprendido a través de la creación de nuevos recursos en Internet. Por un lado, incrementa su motivación hacia el aprendizaje y por otro, potencia la creatividad, como un valor que garantiza el aprendizaje significativo. Para los docentes, navegar en Internet para realizar actividades vinculadas al aprendizaje, favorece la investigación, de manera que se establecen una serie de tareas vinculadas con el planteamiento de nuevas preguntas, nuevos retos de aprendizaje, la selección y contraste de fuentes de información, el análisis y categorización de la información encontrada, la sistematización para responder a las cuestiones planteadas, llegando en la mayoría de ocasiones a la creación de nuevos contenidos. Al mismo tiempo consideran los docentes que Internet les aporta la posibilidad de realizar tareas diferentes a las que se pueden realizar en el aula, utilizando la diversidad de recursos digitales, de manera que el aprendizaje sea verdadero y relevante.

## **6.3. Riesgos o desventajas vinculadas con el uso de Internet para aprender**

En las entrevistas a los docentes otros aspectos abordados han sido los riesgos asociados al uso de Internet. Los docentes participantes en el estudio son conscientes de que el uso inadecuado de Internet conlleva riesgos importantes para el bienestar de los estudiantes, que afecta no solo a las actividades y al tiempo destinado al aprendizaje, sino al desarrollo integral de su personalidad, a sus intereses, gustos, decisiones, elección de amistades, fuentes de información, o lugares de participación social. Las respuestas recogidas en las entrevistas han sido analizadas en función de las mismas categorías en las que se dimensionaron los beneficios que les puede reportar a los estudiantes.

### *6.3.1. Ampliación de conocimientos*

Uno de los riesgos identificados por los docentes es el derivado de la búsqueda de información en Internet ya que se observa una ausencia de criterios precisos para identificar las fuentes de información fiables en los estudiantes. Se identifica el riesgo de acceder a contenidos equivocados, sin contrastar su veracidad ni su fuente. El acceso a información de una manera rápida y sin supervisión por parte de un adulto favorece la falta de reflexión sobre sus prácticas de búsqueda en Internet, lo que puede conllevar el acceso a contenido inadecuado para su edad, tanto vinculado a los contenidos académicos como a otros contenidos. Esta disposición a una gran variedad de sitios web, con infinidad de información, aumenta el grado de distracción de los estudiantes. En concreto, para el 69% de los docentes la «infoxicación» es un elemento que perjudica seriamente a los estudiantes a la hora de consultar información académica en Internet.

### *6.3.2. Comunicación con otros*

Los docentes manifiestan su preocupación sobre cómo los estudiantes establecen los contactos con personas conocidas o desconocidas y hasta qué punto están poniéndose en riesgo, principalmente los menores de edad. Todos los docentes coinciden en que el acceso a Internet, incluso cuando se realiza con un interés puramente académico, supone la pérdida de privacidad, incluso la pérdida de datos. Asimismo, otra preocupación relevante por parte de los docentes es la dependencia que puede generar la comunicación a través de redes sociales, que en algunos casos puede desembocar en conductas adictivas.



### 6.3.3. Creación de contenidos

La creación de contenidos por parte de los estudiantes como respuesta a la gran diversidad de recursos e información que disponen, es otra de las preocupaciones observadas en las respuestas docentes. uno de los principales riesgos es el plagio, es decir, los estudiantes pueden tomar contenidos elaborados por otras personas y presentarlos en sus trabajos como propios, sin citar convenientemente. Los docentes consideran que muchos estudiantes realizan incorrectamente sus tareas porque no son capaces o no tienen interés en analizar y usar adecuadamente el contenido disponible en red. Este aspecto está vinculado a la falta de contrastación de las fuentes de información a las que acceden los estudiantes.

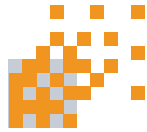
## 7. Conclusiones

A la luz de los resultados encontrados en estas entrevistas a docentes, se pone de manifiesto la necesidad de compartir la responsabilidad en el uso de Internet para favorecer el aprendizaje por parte de los estudiantes. En primer lugar, el uso adecuado de Internet en el centro educativo es responsabilidad de los docentes, y de las familias durante el tiempo que los estudiantes pasan conectados fuera del centro educativo. Pero, para favorecer la responsabilidad de los propios estudiantes, tanto en la búsqueda de información para ampliar sus conocimientos, como en los contactos que mantienen a través de este medio, así como en la creación de contenidos originales y creativos, la responsabilidad debe ser asumida también por los propios estudiantes. Los docentes que han participado en este estudio valoran el uso adecuado de Internet por los múltiples beneficios relacionados con el aprendizaje en las distintas materias, si bien esta responsabilidad compartida es bien valorada para poder prevenir los posibles riesgos asociados, como son la no identificación de fuentes fiables, la infoxicación, la falta de ética o veracidad en los contenidos consumidos o compartidos.

## Referencias

- Buckingham, D. (2019). La enseñanza mediática en la era de la posverdad: Fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Comisión Europea (Ed.) (2009). *Recomendación de la Comisión de 20 de Agosto de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. Official Journal of the European Union, L. 227/9, (08/22/2009). <https://bit.ly/2XWv21k>
- De-la-Villa, M., & Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>
- Gamito, R., Aristizabla, P., Olasolo, M., & Vizcarra, M.T. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de Internet en el aula. *Profesorado*, 21(3), 409-426.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. <https://bit.ly/3cztIpe>
- Garmendia, M., Jiménez, E., & Larrañaga, N. (2019). Bullying y cyberbullying. *Revista Española de Pedagogía*, 77, 295-312.
- Intef (MEC) (Ed.) (2017). *Marco Común de la Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/3btItd3>
- Joint Research Centre-Comisión Europea (Ed.) (2016). *DIGCOMP*. <https://bit.ly/2KnZmtL>
- Joint Research Centre-Comisión Europea (Ed.) (2017). *DIGCOMPEDU*. <https://bit.ly/34YhOTd>
- Marqués, P. (s.f.). *Buenos usos y malos usos de Internet y los dispositivos digitales en general*. <https://bit.ly/3bnMi3s>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266.
- Rodrigo-Cano, D., Aguaded, I., & García-Moro, F.J. (2019). Collaborative Learning in Web 2.0: The educational challenge in high school. *REDU*, 17(1), 229-244. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10829>

- 
- Sampedro, V. (2018). *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Icaria.
- Tejedor, S., & Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, 20(39), 65-72. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Valencia, R., Garay, U., & Cabero, J. (2020). Percepciones de estudiantes y docentes del uso que los estudiantes hacen de Internet y las redes sociales on-line, y su relación con la modalidad de estudio. *RED*, 62(20), 2-23. <https://doi.org/10.6018/red.411781>





## II. Redes sociales y escuela

### La influencia de la gamificación en el aprendizaje con la aplicación Quizziz

**Dra. Lucy Andrade-Vargas**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
ldandrade@utpl.edu.ec

**Dr. Isidro Marín-Gutiérrez**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
Imarin1@utpl.edu.ec

**Dra. Margoth Iriarte-Solano**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
miriarte@utpl.edu.ec

#### Resumen

Quizizz o Kahoot! son tecnologías de aprendizaje que abren nuevas formas de enseñar en el aula. Las computadoras portátiles de los maestros conectadas a un cañón proyector, el acceso a la red inalámbrica y los teléfonos inteligentes, tabletas o portátiles de los estudiantes se pueden utilizar para mejorar la interacción entre el profesorado y el alumnado, así como para aumentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Esta comunicación muestra los resultados de investigar el efecto del uso de Quizizz en la materia de Metodología de la investigación acción participativa de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Los resultados muestran que los estudiantes aprendieron al hacer los cuestionarios a través de Quizizz. También revelan que aquellos estudiantes que utilizaron la herramienta Quizizz obtuvieron mejores puntuaciones que aquellos alumnos que no quisieron participar. Al usar Quizizz en la clase, como es una herramienta que mejora la experiencia de aprendizaje, los docentes deben ser más creativos en la entrega de los contenidos de la enseñanza. El profesorado debe estar preparado en gamificación para atraer a los estudiantes a aprender en las aulas. Concluimos que Quizizz mejora el nivel de interactividad de los estudiantes, lo que ayuda a al alumnado a estar activo en clase y tener un aprendizaje colaborativo, lo que también aumenta la participación de los discentes en el proceso de aprendizaje.

#### Palabras clave

Kahoot, Quizizz, Aprendizaje activo, TIC, gamificación, educación superior.

---

## 1. Introducción

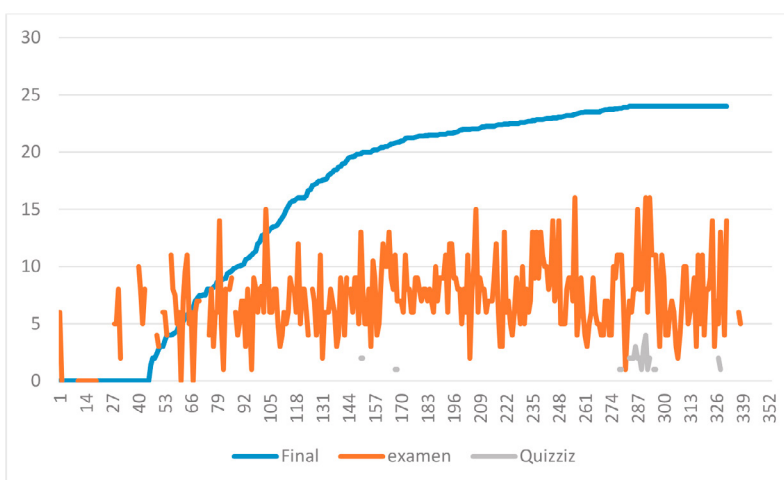
En el siglo XXI se han producido muchos cambios que requieren la adaptación de las personas a nuevas formas de hacer las cosas, lo que afecta la vida de la sociedad. El sistema educativo debe desarrollarse y responder a los cambios que se suceden. Esto es muy diferente al pasado cuando los métodos de enseñanza y aprendizaje se centraban en el contenido o el conocimiento que daba la experiencia. Los estudiantes ya no aprenden de manera pasiva, sino que tienden a aprender haciendo y buscan el conocimiento de forma autodidacta (Bellanca & Brendt, 2010). De acuerdo con la pirámide de aprendizaje, el método de aprendizaje activo (grupo de discusión, practicar haciendo y enseñar a otros) es más efectivo en la retención de ideas a largo plazo que el método de aprendizaje pasivo (lectura, audiovisuales y demostración) (Masters, 2013). Los profesores serán entrenadores para diseñar el método de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a lograrlo. Esto incluye a los docentes de educación que tienen el desafío de utilizar múltiples técnicas y formas innovadoras de enseñanza que mantengan la participación y el aprendizaje de sus futuros alumnos (Baid & Lambert, 2010).

El uso de tecnologías interactivas en el aula ha ganado popularidad en la última década en respuesta a una generación cada vez más digital (Boyle & Nicol, 2003). Estas tecnologías aparecen en la literatura bajo diferentes nombres, como sistemas de votación electrónica, sistemas de respuesta de audiencia, sistemas de respuesta personal y sistemas de respuesta en el aula (Fies & Marshall, 2006). Un sistema de respuesta utiliza dispositivos inalámbricos portátiles como teléfonos inteligentes y tabletas para recopilar y agregar las contestaciones de los estudiantes al instante. Luego, muestra los resultados agregados en la clase y recopila los comentarios inmediatos en respuesta a las preguntas planteadas por el profesorado. Existen tres categorías de actividades y equipos involucrados en el uso de un sistema de respuesta en el aula: presentación y preguntas; respuesta y visualización de los alumnos; y gestión y análisis de datos (Deal, 2007). Estudios anteriores muestran una variedad de resultados positivos como son: mayor aprendizaje colaborativo y compromiso, mejor rendimiento del aprendizaje de los alumnos y la recomendación de su uso en entornos educativos para apoyar el proceso de aprendizaje (Blasco-Arcas et al., 2013).

La gamificación es un proceso en el que se emplean los elementos del juego, por ejemplo, en tareas o actividades, para fomentar la participación. La gamificación en educación tiende a incluir los elementos lúdicos con fines didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La gamificación puede fomentar la competencia positiva (Zainuddin et al., 2020) y puede usarse como una opción o un complemento del método de enseñanza para lograr los objetivos educativos previstos (Ulla et al., 2020). Quizizz es un ejemplo de recurso en línea que permite la gamificación en los contextos educativos. Este tipo de gamificación es en forma de cuestionario en línea donde los docentes visitan primero el sitio en cuestión para crear un módulo que contenga las preguntas apropiadas antes de que se use en la sesión presencial o en línea con los alumnos. Esta prueba requiere que los docentes y los estudiantes tengan acceso a Internet para llevar a cabo la actividad. Quizizz se está volviendo cada vez más popular entre el profesorado de todo el mundo como herramienta adicional en sus sesiones de enseñanza y aprendizaje. Los docentes en activo y en formación de Ecuador han comenzado a darse cuenta de que los cuestionarios en línea pueden atraer a los estudiantes hacia el aprendizaje en el aula. Quizizz es una prueba de conocimiento que implementa el aprendizaje basado en juegos que es fácil de controlar, interactivo y tiene elementos de entretenimiento (Saleh & Sulaiman, 2019). Quizizz es una aplicación de cuestionario en línea gratuita que involucra al alumnado que responde preguntas en tiempo real o como tarea (deberes). La puntuación depende de los aciertos y la velocidad de respuesta. Los elementos involucrados en la gamificación, entre otros, son usuarios, tareas, sistemas de puntuación, insignias de logros y marcadores (Gursoy & Goksun, 2019). Hoy en día existen muchas herramientas de aula o sitios web que los profesores pueden crear o compartir durante la clase. Algunos ejemplos de herramientas

de este tipo son: Socrative, Poll-daddy, Kahoot!, Classmaker, el formulario de Google o Quizizz. Muchas universidades han adoptado estas herramientas para la educación. Wang (2015) usó Kahoot! en la enseñanza en el aula. Los resultados mostraron que los estudiantes que jugaron con Kahoot! aprendieron un 22% más que los estudiantes que hicieron pruebas en papel. Además, se evidenció que aquellos que usaron Kahoot! estuvieron un 25% más motivados por la prueba en comparación con

Figura 1. Curso de abril-agosto 2019



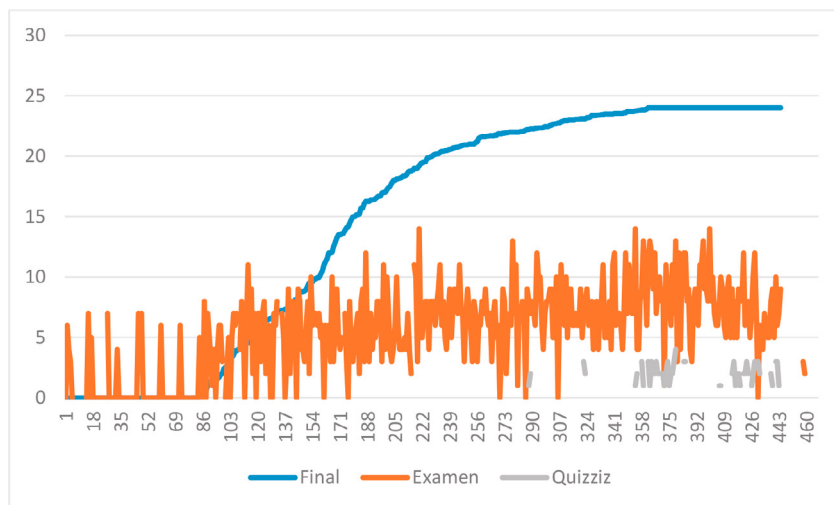
los exámenes en papel (Wang & Lieberoth, 2016). La Universidad Estatal de Carolina del Norte encuestó sobre las percepciones de los estudiantes a través de los cuestionarios de Google para el aprendizaje y la participación del alumnado. Los resultados encontraron que el 70% de los discentes que respondieron la encuesta estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con que los cuestionarios de Google les ayudaron a aprender los materiales del curso. El 74% del alumnado estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que los cuestionarios de Google aumentaron su participación en el aula (Heckman & Gehringer, 2020).

A partir de estos estudios, se supondría que el uso de tecnología interactiva en el aula no solo facilita y mejora el aprendizaje de los estudiantes y la coproducción del aprendizaje, sino que también se percibe como un aumento beneficioso para el formato de clase tradicional y añade valor a la experiencia educativa de los estudiantes. En este estudio trabajamos con Quizizz como herramienta para el sistema de respuesta en el aula. Para abordar estos problemas, nuestro objetivo principal es investigar el efecto de los cuestionarios de Quizizz en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Proponemos que la interacción entre el docente y los alumnos y entre los alumnos que utilizan los cuestionarios Quizizz afecta en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes y mejora las experiencias de aprendizaje de los discentes.

Quizizz es muy similar a Kahoot!, ya que en ambos recursos el profesorado elige un cuestionario para comenzar y se les proporciona un código de juego. Los jugadores (alumnado) acceden en sus navegadores web ([join.quizizz.com](http://join.quizizz.com)) e ingresan, junto con sus nombres, el código del juego. Quizizz tiene algunas diferencias con respecto a Kahoot!, ya que esta última plataforma está diseñada para mostrar preguntas de opción múltiple en una pantalla grande y los estudiantes contestan haciendo clic en los botones de sus dispositivos que corresponden a las respuestas que desean elegir. Pero Quizizz tiene un enfoque diferente. No es necesario un proyector porque los jugadores ven las opciones de preguntas y respuestas en sus propias pantallas de sus teléfonos inteligentes y tablets. El orden de las preguntas es aleatorio para cada estudiante, por lo que no es fácil para los jugadores copiar o hacer trampas. Además, con Quizizz los jugadores no tienen que esperar a que toda la clase responda una pregunta antes de continuar con la siguiente.

Cuando se organiza un juego en Quizizz se pueden ver los resultados en tiempo real. Este recurso muestra el número total de preguntas que se han respondido correctamente e incorrectamente y también las barras de progreso en tiempo real para cada jugador. De un vistazo se pueden ver cuántas preguntas respondió correctamente e incorrectamente un jugador y cuáles le quedan por contestar. Asimismo, Quizizz se puede asignar como tarea extraescolar hasta un máximo de diez días mientras que Kahoot! solo se puede jugar en tiempo real (Haddad & Kalaani, 2014).

Figura 2. Curso octubre 2019-febrero 2020



La diversión sucede cuando los estudiantes ven su nombre en la pantalla acertando o fallando preguntas. Cuando los alumnos responden a cada pregunta, se muestra la línea de tiempo para darles a los estudiantes una sensación de nerviosismo. Después de que el jugador responda, el puntaje de todos los alumnos involucrados en el cuestionario para esa pregunta se mostrará en el tablero de resultados del docente. Esta situación crea el deseo de competir entre los

estudiantes para ser el primero en la pantalla del marcador del profesorado. Al mismo tiempo, las puntuaciones combinadas de los estudiantes y sus rivales más cercanos se mostrarán en sus pantallas. Al final de la prueba, se mostrará el nombre de los jugadores con los puntajes más altos junto con las medallas obtenidas en la pantalla del docente. Las puntuaciones de todos los estudiantes se pueden descargar de la cuenta Quizizz del docente. Los datos descargados tienen la forma de un archivo Excel que puede imprimirse con fines de registro. Esta información es muy importante para traducir los niveles de rendimiento del alumno. El profesorado puede analizar los puntajes de rendimiento de los estudiantes para planificar mejoras futuras (Orhan-Göksün & Gürsoy, 2019).

El lápiz y el papel siempre han sido el medio a través del cual se evalúa a los estudiantes desde la escuela primaria. Sin embargo, los estudiantes de hoy son de la generación Z que nacieron y crecieron con Internet. Esta generación Z es nativa de los dispositivos digitales, ya que dependen mucho de los teléfonos inteligentes, tabletas y otros para realizar sus actividades cotidianas. Quizizz se puede implementar como una evaluación alternativa para estos estudiantes nativos digitales. Este estudio también se realizó para ayudar a los futuros docentes a diversificar su metodología de evaluación con sus futuros estudiantes. Este estudio puede ayudar a los maestros a ser más creativos para preparar sus actividades de manera más efectiva y al mismo tiempo integrar las TIC. Con Quizizz se espera estimular a los futuros docentes a explorar más ampliamente sobre los cuestionarios en línea que no sean Quizizz que se pueden utilizar de forma gratuita, como Plickers o Kahoot!. Este estudio se realizó para ayudar a los maestros a potenciar sus métodos de enseñanza y evaluación que los beneficiarían tanto a ellos como a sus estudiantes. Se espera que esta exposición atraiga la atención de los docentes y futuros educadores para ser más abiertos y creativos en la diversificación de actividades en línea (Vergara et al., 2019).

## 2. Objetivos

El objetivo de investigación de este estudio se definió utilizando el enfoque de métrica de pregunta de objetivo (Caldiera & Rombach, 1994) donde primero definimos un objetivo de investigación (nivel conceptual), luego definimos un conjunto de preguntas de investigación (nivel de operación) y, finalmente, describimos un conjunto de métricas que respondan a la pregunta de investigación definida (nivel cuantitativo). El propósito de este estudio fue investigar cómo el uso de los cuestionarios Quizizz afectó en el



---

rendimiento académico de los estudiantes. Nuestra pregunta de investigación es: ¿Cómo se ve afectado el aprendizaje percibido de los estudiantes por los cuestionarios Quizizz?

### 3. Metodología

Se desarrollaron cuatro cuestionarios en Quizizz sobre los temas dados en clase para medir el aprendizaje recibido. El cuestionario constaba de diez preguntas cada una y utilizó una escala de cuatro posibles respuestas. Esta actividad contaría con puntuación extra de hasta cuatro puntos en la nota final de la asignatura. La investigación se realizó en la carrera de Educación Básica en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Las muestras fueron tomadas de 353 estudiantes del semestre Abril-Agosto de 2019 y de 467 estudiantes del periodo Octubre 2019-Febrero 2020. Estaban asistiendo a un curso de Metodología de la investigación acción participativa en la modalidad Abierta (on-line). Los estudiantes daban clases durante dos horas semanales.

Los docentes debían estandarizar su material del curso (por ejemplo, las clases y diapositivas de Power-Point). En un semestre, cada clase recibió cuatro cuestionarios de opción múltiple, con diez preguntas por cuestionario. Las calificaciones de los cuatro cuestionarios eran de cuatro puntos sobre 25 puntos totales que tenía el curso. La disposición de todas las sesiones fue siempre la misma. En clase on-line, el profesorado explicaba el tema y luego planteaba diez preguntas relacionadas con el tema en Quizizz. Los estudiantes debían responderlas individualmente. El profesorado recolectaba todas las respuestas del alumnado y señalaba las preguntas en las que existe una gran diferencia de opiniones. Más tarde, los docentes y el alumnado discutían sus respuestas juntos. Se utilizó para el análisis la nota final de la asignatura, la nota del examen presencial y la nota obtenida en Quizizz.

### 4. Resultados

El efecto del aprendizaje percibido en las Figuras 1 y 2 muestra que aquellos estudiantes que realizaron los cuestionarios de Quizizz y que sacaron buenas puntuaciones tuvieron mejores notas que aquellos estudiantes que no obtuvieron buenos resultados en Quizizz o que no jugaron.

Todos los estudiantes que sacaron puntuaciones extra por jugar en Quizizz aprobaron la materia, mientras que aquellos que no jugaron o no sacaron ni un solo punto en los cuatro juegos tuvieron más posibilidades de suspender la materia.

### 5. Conclusiones

Los cuestionarios en Quizizz se utilizaron durante todo el curso para facilitar las preguntas y respuestas en las aulas virtuales. Al finalizar el curso se les pidió a los estudiantes que respondieran a los temas planteados obteniendo diferentes puntuaciones. El resultado sugiere que los alumnos perciben que Quizizz apoya el aprendizaje y aumenta su concentración. Quizizz no fue diferente en la forma en que los estudiantes percibieron que aprenden algo al hacer una prueba. Les ayudó a ser conscientes de su nivel de conocimiento y facilitó la comprensión de los conceptos y aumentó su proceso de aprendizaje. Con Quizizz es fácil para el profesorado verificar cuántos estudiantes entienden los conceptos que explican en clase.

El uso de Quizizz en educación tendrá un impacto positivo para el profesorado y el alumnado. La visualización de los puntajes de los estudiantes puede ayudar al profesorado a evaluar sus logros de manera más rápida y sencilla que usando papel y lápiz. El alumnado descubrirá que las lecciones pueden ser más atractivas y menos aburridas. Para que los estudiantes ecuatorianos no se queden atrás en la tecnología en línea

---

y sean comparables con los estudiantes en los países occidentales, el profesorado debe tratar de cambiar sus técnicas de enseñanza y adoptar la mayor tecnología posible. Los docentes deben ser más creativos en la entrega de los contenidos de la enseñanza. El profesorado debe prepararse en gamificación para atraer a los estudiantes a aprender en las aulas. Es un gran desafío para el profesorado de hoy en día, especialmente para aquellos que ya tenían muchos años de experiencia en la enseñanza sin uso de la tecnología y encuentran que el empleo de las TIC les consumirá demasiado tiempo y energía. Sin embargo, el esfuerzo por mantener el sistema educativo de la nación para que sea comparable a otros países desarrollados debería ser una prioridad para los educadores en Ecuador. Por lo tanto, es importante continuar ofreciendo a los futuros docentes motivación y oportunidades para aumentar sus conocimientos y habilidades en el uso de la tecnología en sus aulas, además de los esfuerzos de los docentes para diversificar las técnicas actuales hacia una evaluación más creativa. La administración escolar también juega un papel importante para garantizar que su esfuerzo produzca buenos resultados, aunque no en su totalidad. Parece que los futuros educadores están listos para usar Quizizz para evaluar a sus estudiantes. Sin embargo, es importante que se brinde una ayuda continua a estos futuros docentes para que no pierdan la motivación y el impulso de usar las TIC. Recomendamos el uso de Quizizz en la clase como una herramienta para mejorar la experiencia de aprendizaje y concluimos que este recurso mejora el nivel de interactividad de los estudiantes, lo que les ayuda a estar activos en clase y tener un aprendizaje colaborativo, aumentando su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

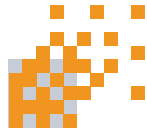
## Apoyos

Esta comunicación fue apoyada por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y, concretamente, la Dirección de Innovación, Formación y Evaluación Docente por su soporte gracias a los proyectos de innovación docente desarrollados en el período académico Abril-Agosto 2019 y Octubre 2019-Febrero 2020 al proyecto “Procesos de gamificación en el área Sociohumanística”.

## Referencias

- Baid, H., & Lambert, N. (2010). Enjoyable learning: the role of humour, games, and fun activities in nursing and midwifery education. *Nurse Education Today*, 30, 548-552. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.11.007>
- Bellanca, J., & Brendt, R. (Eds). (2010). *21st Century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.
- Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F.J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Education*, 62, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.019>
- Boyle, J., & Nicol, D. (2003). Using classroom communication systems to support interaction and discussion in large class settings. *Association of Learning Technology Journal*, 11(3), 43-57. <https://doi.org/10.3402/rlt.v11i3.11284>
- Caldiera, G., & Rombach, H.D. (1994). Goal question metric paradigm. *Encyclopedia of Software Engineering*, 1, 528-532. <https://doi.org/10.1002/0471028959.sof142>
- Deal, A. (2007). *A Teaching with Technology White Paper Classroom Response Systems*. *Teaching with Technology*. <https://bit.ly/3dPzQL9>
- Fies, C., & Marshall, J. (2006). Classroom response systems: A review of the literature. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 101-109. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-0360-1>
- Gursoy, G., & Goksun, D.O. (2019). The experiences of pre-service science teachers in educational content development using web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 338-357. <https://doi.org/10.30935/cet.634168>
- Haddad, R.J., & Kalaani, Y. (2014). Google Forms: A Real-Time Formative Feedback Process for Adaptive Learning. In *Proceedings of the 2014 ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis*. <https://bit.ly/37Gjfc>
- Heckman, S., & Gehringer, E.F. (2020). *Google Forms as an Enhanced Classroom Response System*. <https://bit.ly/3bf9pwX>
- Masters, K. (2013). *Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review*. *Medical Teacher*, 35(11), 1584-1593. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.800636>

- 
- Orhan-Göksün, D., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers and Education, 135*, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.015>
- Vergara, D., Mezquita, J.M., & Gómez, A.I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: Evaluación tipo test con la herramienta Quizizz. *Profesorado, 23*(3), 363-387. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232>
- Saleh, S.M., & Sulaiman, H. (2019). Gamification in T&L of mathematics: Teacher's willingness in using Quizizz as an additional assessment tool. In *AIP Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.1063/1.5136373>
- Ulla, M.B., Perales, W.F., & Tarrayo, V.N. (2020). Integrating internet-based applications in English language teaching: Teacher practices in a Thai university. *Issues in Educational Research, 30*(1), 365-378. <https://bit.ly/37jC7vF>
- Wang, A.I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education, 82*, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Wang, A.I., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!. In *Proceedings From the 10th European Conference of Game Based Learning. Academic Conferences and Publishing International Limited*. <https://bit.ly/3faGVpT>
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S.K.W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers and Education, 145*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729>





## II. Redes sociales y escuela

### Redes sociales y discapacidad: Marco conceptual, variables y tendencias

Mg. Mónica Bonilla-del-Río  
Universidad de Huelva (España)  
monica.bonilla@dfilo.uhu.es

Dr. Miguel-Ángel Ortiz-Sobrinó  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
maortiz@ccinf.ucm.es

Dra. Paloma Contreras-Pulido  
Universidad Internacional de La Rioja (España)  
paloma.contreras@unir.net

### Resumen

La popularidad de las redes sociales entre los jóvenes ha generado un creciente interés de la comunidad científica. En este sentido, los estudios referentes a la inclusión digital del colectivo con discapacidad en estas plataformas también se han incrementado. Se pretende con este trabajo revisar y analizar los textos y materiales centrados en las investigaciones sobre redes sociales y discapacidad, para conocer las principales variables y tendencias de investigación. La revisión ha permitido categorizar una serie de temáticas de investigación referidas a los hábitos de uso, a la accesibilidad y las barreras de uso, al desarrollo de aplicaciones inclusivas, a la revisión de estudios previos, al uso pedagógico, así como a la relación del uso de las redes con otras variables como la depresión o el apoyo social. Esta sistematización ofrece las claves para cuantificar y categorizar las diferentes investigaciones analizadas en función del año de publicación, el área de conocimiento, el país desde el que se desarrolla el estudio, la muestra, la metodología y las conclusiones alcanzadas. Los resultados muestran que esta línea emergente de investigación está creciendo, pero que, en comparación con los estudios realizados en otros colectivos, aún queda mucho camino por recorrer. Apostar por la investigación inclusiva, atendiendo a la responsabilidad social, es el reto que la comunidad científica ha de afrontar para alcanzar una sociedad más justa y equitativa para todos.

### Palabras clave

Redes sociales, discapacidad, inclusión, análisis documental, Web of Science, Scopus.

---

## 1. Introducción

En el actual panorama mediático y social del siglo XXI, las redes sociales se han convertido en las últimas protagonistas de la sociedad digital. En este sentido, el estudio de Hootsuite/We are social (2020a) pone de manifiesto que el 49% de la población mundial (3.800 millones de personas) emplea las redes sociales, con un promedio de casi 2 horas y media al día, lo que implica un tercio del tiempo que se pasa en internet (6 horas y 43 minutos de media). Asimismo, se concluye que las plataformas más utilizadas a nivel global son Facebook, YouTube y WhatsApp.

La influencia de las tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad es indudable. Así, en el caso de la infancia y la juventud, las redes sociales han propiciado nuevas formas de participación en la comunidad, la creación de contenido y el acceso a la información. Desde edades muy tempranas se conectan sin supervisión adulta y aprenden por medio del ensayo-error (Tejada-Garitán et al., 2020), ya que los jóvenes las utilizan como medio preferente para sus relaciones personales, para localizar y demandar información y como medio de entretenimiento (Cabero et al., 2020). En este contexto, las personas con discapacidad no pueden quedar al margen de esta realidad.

Las redes sociales pueden servir, en este caso, para eliminar barreras tanto físicas como sociales, promoviendo comunidad e incluso grupos de apoyo para compartir experiencias. No obstante, el uso y las gratificaciones de las redes sociales entre personas de este colectivo tiene una casuística especial derivada del origen y características de cada tipo de discapacidad. De acuerdo con Suriá-Martínez (2012), aunque la mayor parte de las investigaciones sobre esta temática destacan las potencialidades de estas plataformas, otras sugieren que algunas pueden presentar dificultades de accesibilidad o usabilidad para las personas con discapacidad.

### 1.1. Marco contextual y literatura científica para el análisis

La exploración sobre el uso de las redes sociales por las personas con discapacidad ha sido objeto de la literatura científica, especialmente, en esta segunda década, aunque el tema ha constituido una preocupación desde el ámbito de la educación. En unos casos, el objeto de estudio ha estado focalizado exclusivamente en este colectivo y en otros se ha analizado en comparación con pares sin discapacidad.

La relación de las personas con discapacidad con los medios ha sido abordada desde la educomunicación desde finales del siglo pasado (Aguaded & Ipland, 1998). De igual forma a partir del desarrollo de la sociedad digital y la convergencia mediática, las posibilidades de las TIC como elemento de alfabetización e inclusión ha sido reflejado por la literatura científica (Cabero et al., 2016). También el triángulo educación-discapacidad-TIC ha sido objeto de monográficos en los que se ha realizado una revisión teórica con el objetivo de conocer cómo influye la implementación de los recursos tecnológicos en la educación de las personas con discapacidad (Silva-Sández & Rodríguez-Miranda, 2016).

En los últimos cinco años, se ha comenzado a centrar el foco en el estudio del uso que hacen las personas con discapacidad de las redes sociales. Sus aportaciones demuestran que este colectivo social utiliza con frecuencia este tipo de plataformas para chatear con sus amigos o conocer gente con sus mismos intereses. Aunque también se constata la presencia de malas experiencias que requieren la implicación de la escuela, las familias y las instituciones educativas (Pegalajar & Colmenero, 2014). El escenario de este tipo de investigaciones ha tenido como fondo la generalización del uso de las TIC por la ciudadanía, especialmente por los jóvenes.

Como recogen Bergara-Iglesias et al. (2019), haciéndose eco del informe de la Real Sociedad de la Salud Pública de 2017, el 91% de los jóvenes utilizan internet como medio de socialización. Otro estudio más reciente cifra en 29 millones los españoles que utilizan diariamente las redes sociales, lo que supone

un 62% de la población (Hootsuite/ We Are Social, 2020b). Sin embargo, Bergara-Iglesias et al. (2019) ponen de manifiesto que, en el caso de las personas con discapacidad los porcentajes de utilización de las TIC disminuyen considerablemente, re-

refiriéndose al informe Olivenza, recogido por Jiménez y Huete (2017), en el que se indica que el 59% de este colectivo no usaba el teléfono móvil, el 80% no navegaba por internet y el 41% no utilizaba las redes sociales. Entre los motivos que instan a la involucración en comunidades virtuales o la participación en línea destacan especialmente recursos intangibles como la búsqueda de información, las amistades, el apoyo y confianza mutuos o el sentido de pertenencia a un grupo (Vidales-Bolaño & Sádaba-Chalezquer, 2017). En esta línea, otras investigaciones apuntan a sus beneficios en la reafirmación de la autoestima de los usuarios y la disminución de comportamientos depresivos, de ansiedad o de soledad, e incluso beneficios de carácter terapéutico (Pegalajar & Colmenero, 2014) o la facilitación de habilidades sociales (Suriá-Martínez, 2015). Sin embargo, también se alerta de ciertas limitaciones de uso de las redes en este colectivo social, ya que la tipología de su discapacidad puede actuar en ocasiones como barrera de acceso.

Desde el ámbito investigativo, el análisis del binomio redes sociales-discapacidad puede ser abordado desde las técnicas de investigación clásicas, aunque las herramientas de recogida y tratamiento de la información puedan ser innovadoras. Alberich-Nistal (2008) ha sistematizado las técnicas clásicas más utilizadas para la investigación social en dos grandes perspectivas. Por un lado, las cuantitativas, mediante las cuales se obtiene información de tipo censal o estadística, permitiendo al investigador dimensionar cuantitativamente aspectos o realidades medibles.

Por otra parte, la perspectiva estructural o de tipo cualitativo posibilita estructurar la realidad por una serie de variables que trascienden lo meramente cuantitativo, permitiendo conocer y sistematizar aspectos subjetivos y estados de opinión. Añade Alberich-Nistal (2008) que existe otra tercera perspectiva dialéctica cuya finalidad es la transformación social. Para cada una de estas perspectivas hay una serie de herramientas apropiadas al tipo de técnica de investigación. Así, se puede considerar la encuesta como un instrumento adecuado para las técnicas cuantitativas, mientras que los grupos de discusión o las entrevistas serían herramientas más pertinentes para las cualitativas o dialécticas.

## 2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo se centra en sistematizar el corpus científico a partir del binomio redes sociales/discapacidad, identificando las diferentes variables y tendencias sobre el acceso, uso y relación que tienen las personas con discapacidad con dichas plataformas. La revisión pretende clasificar y cuantificar las diferentes investigaciones analizadas en función del año de publicación, el área de conocimiento, el país desde el que se desarrolla el estudio, la temática, el propósito de investigación, la muestra, la metodología y los principales hallazgos.

Metodológicamente, se ha partido de una revisión de literatura científica y un posterior análisis documental que se ha desarrollado a partir de la búsqueda de artículos relacionados con el objeto de estudio en las bases de datos Web of Science y Scopus. El trabajo de campo se realizó en marzo y abril de 2020. A estos efectos, se ha llevado a cabo un proceso investigativo sistemático, siguiendo una metodología similar a la empleada por otros investigadores (García-Montero et al., 2017; Bonilla-del-Río et al., 2018).

Resultados	WoS	Scopus
1ª búsqueda "Social network sites"	1903	2905
2ª búsqueda "Social network sites" + disability	9	14
3ª búsqueda Limitación de los resultados según el tipo de documento	6	9



**Tabla 2. Muestra de artículos para el análisis en función de la base de datos**

Autores y título del artículo	Base de datos
Ang, S., & Chen, T.Y. (2019). Going online to stay connected: online social participation buffers the relationship between pain and depression.	WoS
Hemsley, B., Balandin, S., Palmer, S., & Dann, S. (2017). A call for innovative social media research in the field of augmentative and alternative communication.	
Lim, Z., & Lee, S.H. (2019). Effects of an interview article writing intervention using class-wide sns on writing abilities and self-esteem of students with intellectual disabilities and peers' attitudes.	Scopus
Enajeh, S.M.A., Cavus, N., & Ibrahim, D. (2018). Development of a voice recognition based system to help physically disabled people use the facebook.	
Vezzoli, Y., Vasalou, A., & Porayska-Pomsta, K. (2017). Dyslexia in SNS: an Exploratory Study to Investigate Expressions of Identity and Multimodal Literacies.	
van Ingen, E., Rains, S.A., & Wright, K.B. (2017). Does social network site use buffer against well-being loss when older adults face reduced functional ability?	
Al-Mahmud, A., & Martens, J.B. (2016). Social networking through email: Studying email usage patterns of persons with aphasia.	
Lee, H. E., & Cho, J. (2019). Social Media use and well-being in people with physical disabilities: Influence of SNS and online community uses on social support, depression, and psychological disposition.	WoS y Scopus
Kushalnagar, P., Holcomb, J., & Sadler, G.R. (2019). Genetic testing and eHealth usage among Deaf women.	
Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of Twitter for professional development.	
Shpigelman, C.N., & Gill, C.J. (2014). Facebook use by persons with disabilities.	

## 2.1. Procedimiento

Durante la primera fase de búsqueda de artículos, se empleó el término “Social network sites” (entrecorrido) para determinar el número de manuscritos científicos cuya temática englobase las redes sociales. Posteriormente, en una segunda fase de categorización, se hizo una nueva búsqueda más precisa añadiendo

un segundo descriptor (disability). El número de artículos científicos ante esta nueva búsqueda se redujo de manera muy significativa en ambas bases de datos (Tabla 1). Se limitaron los resultados en función del tipo de documento, seleccionándose exclusivamente los artículos y excluyéndose otros trabajos como reseñas o contribuciones a congresos.

En cuanto a la muestra final, cabe destacar que tres de los nueve artículos hallados en Scopus se correspondían con los encontrados en WoS, siendo comunes en ambas bases de datos, por lo que finalmente las publicaciones analizadas se limitaron a once contribuciones únicas (Tabla 2).

## 3. Resultados

Como dato significativo, cabe mencionar que de los 4808 documentos resultantes en la búsqueda general sobre redes sociales (Social network sites), únicamente once artículos se registran con la combinación de ambos descriptores, lo que implica una representación de tan solo el 0,23% de publicaciones de alto impacto que aborden esta temática específica en estas dos bases de datos. Los estudios analizados son recientes, ya que su año de publicación abarca desde 2014 a 2019. En cuanto a los países en los que se han desarrollado las investigaciones destaca Estados Unidos (4) seguido de Corea (2), Australia (2), Reino Unido (1), Chipre (1) y Países Bajos (1). En relación con las áreas académicas asociadas a los documentos, se revelan ámbitos relacionados con la salud y la medicina (Genetics & Heredity, Health Care Sciences & Services, Rehabilitation, Biomedical Social Sciences, Medicine, Nursing, Neuroscience); la psicología (Psychology); las ciencias sociales (Social Sciences); la comunicación y la tecnología (Communication, Computer Science). En cuanto a las temáticas de las publicaciones, se ha realizado una clasificación basada en diferentes categorías en función del objeto de estudio: hábitos de uso, accesibilidad, desarrollo de aplicaciones, revisión de estudios, uso pedagógico y relación del uso de las redes sociales con otras variables como la depresión o el apoyo social. Los propósitos de investigación de los estudios son diversos, aunque destacan aquellas contribuciones que tienen como finalidad determinar el uso que hacen de las redes sociales las personas con discapacidad (Shpigelman & Gil, 2014) y aquellas que relacionan este uso con otras variables como, por ejemplo, el apoyo social (van Ingen, 2017; Lee & Cho, 2019); la participación (Vezzoli et al., 2017); la depresión (Ang & Cheng, 2017; Lee & Cho, 2019); o las habilidades de escritura y la autoestima (Lim &

---

Lee, 2019). También se describen estudios cuyo objetivo se centra en la revisión del estado de la cuestión mediante el análisis documental de investigaciones sobre la temática (Hemsley et al., 2017) o los que proponen sistemas para facilitar la usabilidad de las redes sociales a personas con discapacidad (Enajeh et al., 2019). El análisis comparativo de las muestras y los enfoques metodológicos permite comprobar que las investigaciones emplean métodos cuantitativos para alcanzar muestras más amplias a través de instrumentos como el cuestionario (Ang & Chen, 2019; van-Ingen et al., 2017; Al-Mahmud et al., 2016; Kushalnagar, 2019; Lee & Cho, 2019; Shpigelman & Gill, 2014), métodos cualitativos con enfoques exploratorios o descriptivos a través de entrevistas o focus group desarrollados con un número reducido de participantes (Vezzoli et al., 2017; Davis, 2015) o métodos mixtos que combinan ambos enfoques (Lim & Lee, 2019; Lee & Cho, 2019).

Por último, los principales hallazgos de las investigaciones tienden a correlacionar el uso de las redes sociales con la promoción de la participación en línea de las personas con discapacidad y la mejora de sus relaciones interpersonales con amigos y familiares a través de estas plataformas. En esta línea, algunas investigaciones ponen de manifiesto que el uso de redes sociales y la participación online tienen una influencia significativa en ciertos ámbitos de apoyo de las personas con discapacidad como, por ejemplo, el instrumental o el informativo (Lee & Cho, 2019). Por otra parte, también se destaca que estos recursos permiten paliar algunos efectos negativos asociados al dolor relativo a la depresión (Ang & Chen, 2019; van Ingen et al., 2017) y que favorecen el acceso a la información de las personas con discapacidad sobre temas médicos y relacionados con la salud (Kushalnagar et al., 2019). Sin embargo, también se concluyeron algunas desventajas o barreras derivadas de su uso. En este sentido, algunos estudios revelan que aún continúan existiendo limitaciones de usabilidad para las personas con discapacidad y que su utilización no influye significativamente en los niveles de apoyo emocional. Asimismo, la revisión de Hemsley et al. (2017) señala la necesidad de incluir en las investigaciones realizadas con este colectivo las áreas de seguridad y ciber-resiliencia en torno a las redes sociales, con el fin de promover el uso seguro y prevenir riesgos.

#### 4. Discusión y conclusiones

En la sociedad actual, caracterizada por su carácter global, digital e hiperconectado (Pérez-Escoda et al., 2019), las redes sociales se han establecido como plataformas que han revolucionado los hábitos cotidianos, influyendo en las formas y necesidades de comunicación, interacción y cooperación (Mihailidis, 2014).

En este contexto, el interés de la comunidad académica en el uso de redes sociales por parte de la ciudadanía ha aumentado en los últimos años, provocando que la producción científica de estudios sobre dicha temática se haya visto incrementada. Sin embargo, en línea con otros estudios anteriores realizados en ámbitos de la salud (Armesto & Vivas, 2003), los resultados de este análisis documental apuntan a que las investigaciones que aúnan redes sociales y discapacidad son insuficientes en comparación con la bibliografía generada a nivel general. En este sentido, de acuerdo con Hemsley et al. (2017), los estudios requieren implementar una gama más amplia de enfoques metodológicos y de recogida de información y análisis de datos, que permitan abarcar las diversas plataformas de redes sociales en relación con el uso alternativo o universal de los recursos digitales y sobre su uso seguro y responsable. Esto coincidiría con los hallazgos de Pegalajar y Colmenero (2014), en cuyo estudio comprobaron una relación significativa entre las malas experiencias y la configuración de la red social por parte de los jóvenes con discapacidad. Por tanto, siguiendo con las ideas de estas autoras, se ha de investigar la utilización inapropiada de estos recursos, puesto que las situaciones perjudiciales y riesgos de estas plataformas podrían causar daños y sentimientos de angustia entre los pares, por lo que es necesaria la apuesta por la educación mediática implicando a todos los agentes de la comunidad educativa y tratando de aprovechar las potencialidades que ofrecen estas plataformas en cuanto a los procesos de socialización y la inclusión de las personas con discapacidad. Por tanto, se concluye la necesidad

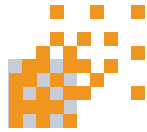
---

de continuar avanzando científica y socialmente mediante el desarrollo y difusión de investigaciones que permitan fomentar la inclusión digital de este colectivo y, por consiguiente, contribuir en el conocimiento, concienciación y disminución de situaciones de exclusión derivadas de las desigualdades (Bonilla-del-Río et al., 2018).

## Referencias

- Aguaded, M.C., & Ipland, J. (1998). Medios audiovisuales y alumnos con necesidades educativas especiales. *Comunicar*, 11, 212-215. <https://doi.org/10.3916/C11-1998-33>
- Al-Mahmud, A., & Martens, J.B. (2016). Social networking through email: Studying email usage patterns of persons with aphasia. *Aphasiology*, 30(2-3), 186-210. <https://doi.org/10.1080/02687038.2015.1109051>
- Alberich-Nistal, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151. <https://bit.ly/3f5Sbok>
- Ang, S., & Chen, T.Y. (2019). Going online to stay connected: Online social participation buffers the relationship between pain and depression. *The Journals of Gerontology: Series B*, 74(6), 1020-1031. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby109>
- Armesto, M.C., & Vivas, J. (2003). Redes sociales y salud mental. Una revisión de los estudios sobre el tema. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 49(1-4), 28-39. <https://bit.ly/2WppaeJ>
- Bergara-Iglesias, O., Gómez-Sánchez, L., & Alcedo-Rodríguez, M. (2019). Do young people with Asperger syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers? *Psicothema*, 31(1), 30-37. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.243>
- Bonilla-del-Río, M., Valor-Rodríguez, L., & García-Ruiz, R. (2018). Alfabetización mediática y discapacidad: Análisis documental de literatura científica en Web of Science (WoS) y Scopus. *Prisma Social*, 20, 1-20. <https://bit.ly/3aRequN>
- Cabero, J., Fernández, J., & Córdoba, M. (2016). Conocimiento de las TIC Aplicadas a las Personas con Discapacidades. Construcción de un Instrumento de Diagnóstico. *Magis*, 8(17), 157-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ctap>
- Cabero, J., Martínez, S., Valencia, R., Leiva, J.P., Orellana, M.L., & Harvey, I. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: Un estudio en el contexto latinoamericano. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 1-11. <https://doi.org/10.5209/rced.61722>
- Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of Twitter for professional development. *Disability and rehabilitation*, 37(17), 1551-1558. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015>
- Enajeh, S.M.A., Cavus, N., & Ibrahim, D. (2018). Development of a voice recognition based system to help physically disabled people use the facebook. *Quality & Quantity*, 52(2), 1343-1352. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0709-6>
- García-Montero, A.C., Aguaded, I., & Ferrés, J. (2017). Competencia mediática organizacional: Una revisión sistemática de literatura científica en Web of Science. *Dixit*, 27, 74-87. <https://goo.gl/7EfnDa>
- Hemsley, B., Balandin, S., Palmer, S., & Dann, S. (2017). A call for innovative social media research in the field of augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(1), 14-22. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1273386>
- Hootsuite/We Are Social (Ed.) (2020a). *Digital 2020*. <https://wearesocial.com/digital-2020>
- Hootsuite/We Are Social (Ed.) (2020b). *Digital 2020 en España*. <https://bit.ly/2SwCT28>
- Kushalnagar, P., Holcomb, J., & Sadler, G.R. (2019). Genetic testing and eHealth usage among Deaf women. *Journal of Genetic Counseling*, 28(5), 933-939. <https://doi.org/10.1002/jgc4.1134>
- Lee, H.E., & Cho, J. (2019). Social Media use and well-being in people with physical disabilities: Influence of SNS and online community uses on social support, depression, and psychological disposition. *Health Communication*, 34(9), 1043-1052. <https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1455138>
- Lim, Z., & Lee, S.H. (2019). Effects of an interview article writing intervention using class-wide SNS on writing abilities and self-esteem of students with intellectual disabilities and peers' attitudes. *Journal of Special Education Technology*, 34(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/0162643418780496>
- Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. Peter Lang.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2014-2015*. <https://bit.ly/2WvpIj4>

- 
- Pegalajar, M.C., & Colmenero, M.J. (2014). Estudio piloto sobre el uso de las redes sociales en jóvenes con discapacidad intelectual. *Edutec*, 48,1-14 <https://bit.ly/3b8Trnl>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Shpigelman, C.N., & Gill, C.J. (2014). Facebook use by persons with disabilities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 610-624. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12059>
- Silva-Sández, G., & Rodríguez-Miranda, F.P. (2018). Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con Trastorno del espectro autista: Análisis temático y bibliográfico. *Edmetic*, 7(1), 43-65. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10030>
- Suriá-Martínez, R. (2012). Redes sociales online y su utilización para mejorar las habilidades sociales en jóvenes con discapacidad. *Escritos de Psicología*, 5(3), 16-23. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2012.1809>
- Suriá-Martínez, R. (2015). Jóvenes con discapacidad motora y redes sociales online, ¿nuevos espacios para el desarrollo de habilidades sociales? *Anuario de Psicología*, 45(1), 71-85.
- Tejada-Garritán, E., Castaño-Garrido, C., & Romero-Andonegui, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED*, 22(2), 119-133. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Van-Ingén, E., Rains, S.A., & Wright, K.B. (2017). Does social network site use buffer against well-being loss when older adults face reduced functional ability? *Computers in Human Behavior*, 70, 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.058>
- Vezzoli, Y., Vasalou, A., & Porayska-Pomsta, K. (2017). Dyslexia in SNS: An exploratory study to investigate expressions of identity and multimodal literacies. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 1(103), 1-14. <https://doi.org/10.1145/3134738>
- Vidales-Bolaños, M., & Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Connected teens: Measuring the impact of mobile phones on social relationships through social capital. [Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social]. *Comunicar*, 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>





## II. Redes sociales y escuela

### Uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de carrera de la Universidad Nacional de Educación

Mg. Mónica Vélez-Rodas

Ministerio de Educación (Ecuador)

monicavelezz@hotmail.com

### Resumen

El uso de herramientas Web 2.0 transforma la manera en la que se aprende, enseña, comunica y convive en el aula de clase. El uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje potencia los modos de comunicación y construcción del conocimiento, así lo ratifican los resultados de esta investigación obtenidos en la Universidad Nacional de Educación e investigaciones citadas en la fundamentación teórica de este estudio. El enfoque mixto utilizado sustentó este proyecto, en su parte cuantitativa, a través de encuestas que permitieron llegar a estudiantes y docentes, y, en su parte cualitativa, a través de una entrevista que tomó el punto de vista de los directivos con relación al uso de las redes sociales en la educación. De los resultados obtenidos, un 93% de docentes y un 97% de estudiantes han manifestado que utilizan las redes sociales con fines académicos, concluyendo que el uso de redes sociales favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta realidad investigativa se realiza una propuesta que incorpora una Estrategia Metodológica de Aula Invertida con uso de redes sociales, que contiene un modelo de planificación con matrices que conectan la metodología y el aprendizaje, matrices de desempeño que permiten verificar los logros alcanzados. El uso académico de estas herramientas tecnológicas permitirá mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, propuesta que se puede focalizar en otras instituciones de educación superior.

### Palabras clave

Redes sociales, estrategias de aprendizaje, herramientas web 2.0, aula invertida, metodología innovadora, educación superior.

---

## 1. Introducción

El presente trabajo recoge datos muy generales de la investigación de Vélez (2017) para la titulación de maestría y es el resultado una fundamentación teórica sobre el uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje, estudio cualitativo fundamentado teóricamente en investigaciones que permiten organizar y sistematizar ideas, conceptos, teorías relacionadas con el uso de las redes sociales en el aula de clase que sustentan la investigación.

La justificación expone los argumentos de la realización de la investigación, se establece la importancia del tema en base a investigaciones realizadas sobre la misma temática y al trabajo que realizan los jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) usando las redes sociales, con el apoyo de su Modelo Pedagógico que determina el uso del 30% de espacios virtuales para el aprendizaje.

El objetivo permite visualizar el alcance de la investigación en correspondencia con el uso de las redes sociales a través de una propuesta como estrategia de aprendizaje.

El enfoque metodológico empleado es mixto, por un lado, un estudio cuantitativo realizado a todo el universo del estudiantado y profesorado de la Universidad Nacional de Educación y por otro un estudio cualitativo a través de una entrevista a los directivos institucionales.

La presentación de resultados de la investigación utiliza los datos más relevantes a través de cuadros, gráficos estadísticos y de un análisis e interpretación que permitirá dar respuesta a la causalidad entre variables, en el caso de estudio el uso de redes sociales como variable que impactan en las estrategias metodológicas utilizadas en el aula de clase.

Se realiza un breve resumen de la propuesta que fue presentada, detallando la esquematización de las fases de aprendizaje con el uso de redes sociales.

## 2. Justificación

Ecuador vive un proceso de transformación educativa. El sistema educativo ecuatoriano integra en su quehacer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar la calidad de la educación en el país mediante el empleo de nuevas tecnologías. La Constitución Ecuatoriana en su artículo 350 establece: «el sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica» (Constituyente, 2008). Posteriormente, se emite una publicación en el registro oficial Nro. 298, de fecha 12 de Octubre de 2010, en donde se expidió la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que garantiza una educación superior de calidad y que en su artículo 13 literal b señala: «Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura» (LOES, 2010), tecnología que permitirá la integración de las redes sociales en el sistema de educación superior. Al respecto Didriksson (2016: 69) en su investigación «La universidad desde su futuro», manifiesta:

Los conceptos de enseñanza asincrónica sin límites geográficos y capaces de multiplicar los ambientes de aprendizaje reflejan las condiciones en las que se presenta la transformación de la educación superior en el mundo contemporáneo. Este cambio lleva en sí el germen de una verdadera revolución pedagógica hacia estructuras móviles y flexibles.

El Reglamento de Régimen Académico Consejo de Educación Superior (2017: 9) regula y orienta el quehacer académico de las instituciones de Educación Superior, en su artículo 15 sobre las actividades de aprendizaje señala: «...que incluyan metodologías de aprendizaje que promuevan el uso de diversas tecno-



---

logías de la información y la comunicación, así como metodologías en red, tutorías «in situ» o en entornos virtuales...». Se trata de una base jurídica que permite que los docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Educación aporten a través de actividades de investigación científica, social y tecnológica con el uso de redes sociales, generando nuevo conocimiento para beneficio de los aprendizajes individuales y colectivos.

El estudio realizado por Torres y Alcántar (2014) permite evidenciar que un alto porcentaje de estudiantes universitarios utilizan las redes sociales dentro de proceso educativo:

En el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara se realiza un estudio con 414 alumnos de las 14 carreras que se ofrecen en esta institución, con el propósito de conocer el uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje. Destacaron que 71 por ciento de los encuestados señalaron que las usan para actividades escolares; y la diferencia para actividades de entretenimiento; lo cual demuestra la importancia y fuerza que las redes sociales están tomando en el proceso educativo. Tras la innovación en las universidades españolas, se ha incluido como asignatura las redes sociales; tal es el caso de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicaciones en la Universidad Politécnica de Madrid, que ha trasladado el impacto de estas redes a las vivencias en el aula (Torres & Alcántar, 2014: 2).

Un aspecto importante a considerar es el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2015). Uno de sus principios pedagógicos es aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales, plataformas, laboratorios, herramientas de diseño digital, espacios virtuales de cooperación, plataformas e instrumentos de realidad aumentada, herramientas de fabricación en 3D con el propósito de fomentar la competencia digital como usuarios activos y creativos de todos los aprendices. Un 30% del currículo en formación utiliza el espacio virtual para el aprendizaje, actividades que favorecen el trabajo cooperativo y de interés común entre personas que comparten alguna relación.

El uso de las TIC en el aprendizaje permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del uso de metodologías activas como el aula invertida, la UNAE (2015: 88) promueve su uso, al respecto:

Promover la didáctica invertida (Flipped Classroom), las redes sociales virtuales y las plataformas digitales. Aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales, plataformas, laboratorios, museos, enciclopedias y talleres virtuales, herramientas de diseño digital, espacios virtuales de cooperación, plataformas e instrumentos de realidad aumentada, herramientas de fabricación en 3D con el propósito de fomentar la competencia digital como usuarios activos y creativos de todos los aprendices.

En la actualidad, la humanidad ha tenido que cambiar su estilo de vida, un virus (COVID-19) ha confinado a todo el planeta; las escuelas, colegios e instituciones de educación superior han generado planes urgentes de continuidad en la enseñanza-aprendizaje, los cambios de rol en los profesores en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño de actividades pedagógicas y la distribución de la enseñanza, hacia un modelo más flexible que utilice la tecnología, para Beltrán (2020) los jóvenes actualmente han desarrollado destrezas en el manejo de la tecnología: «Las personas que nacieron con la nueva tecnología, los milenial y los centenial no han desarrollado esa habilidad de comunicarse personalmente y de manera física. Para ellos es muy normal la comunicación vía WhatsApp, vía Facebook o correo electrónico», habilidades que deben ser aprovechadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Objetivo

Analizar el uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje en los estudiantes de carrera de la Universidad Nacional de Educación de la ciudad de Azogues para potenciar sus procesos formativos a través de una propuesta.

### 4. Metodología

Se utilizó un enfoque mixto. La parte cualitativa parte de la revisión bibliografía científica relacionada al uso de la web 2.0, de las redes sociales en la educación y de las estrategias de aprendizaje, para, posteriormente, aplicar una entrevista a los directivos institucionales sobre el uso de la tecnología en la educación superior. En la parte cuantitativa, se toma una idea que va delimitándose y de la que derivan las preguntas y objetivos de investigación. Es importante destacar la aplicación de encuestas a estudiantes y docentes, ya que, según Hernández et al. (2014: 532), «la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales».

El tipo de investigación seleccionado es el no experimental de tipo descriptivo, pues permite considerar al fenómeno estudiado y sus componentes, se miden conceptos y se definen variables. De acuerdo con Hernández et al. (2014: 152):

Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos [...] las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

En respuesta al objetivo general de esta investigación, se exponen dos variables: las redes sociales y las estrategias de aprendizaje.

### 5. Resultados

Se expondrá los resultados de los instrumentos de recolección, en base a la información de las variables de estudio tomadas de Vélez (2017).

Variable Independiente	Estrategias de Aprendizaje
Variable Dependiente	Redes Sociales

**Figura 1. Uso de redes sociales de los estudiantes con fines académicos (Vélez, 2017)**

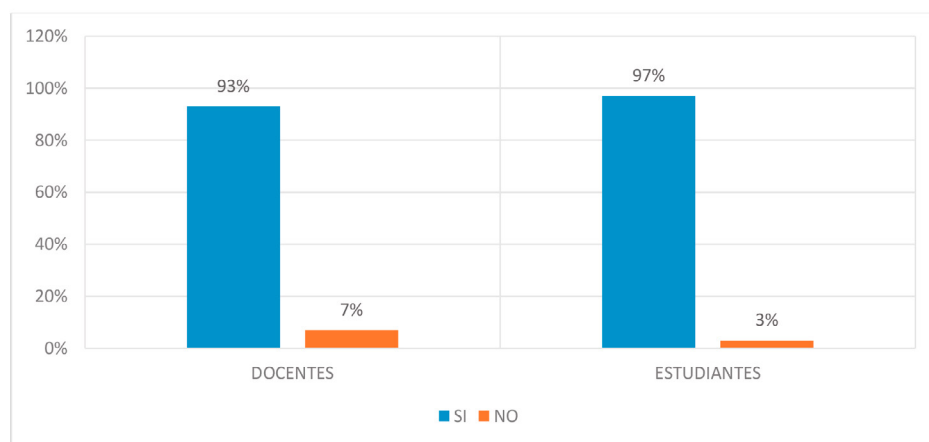


Tabla 2. Aplicación de las redes sociales como estrategia de aprendizaje (Vélez, 2017)			
El uso de redes como estrategias permiten:	Calificación promedio ponderada	Respuestas	Porcentaje de uso en función de respuestas
Generar nuevas experiencias	1,81	36	29,27%
Desarrollo de competencias	1,85	33	26,83%
Actitud proactiva	2,17	30	24,39%
Mejorar Calificaciones	2,58	24	19,51%

## 5.1. Variable: Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son actividades que permiten que los

estudiantes alcancen la construcción del conocimiento; como resultado de este estudio, un 95% de docentes señala que el uso de recursos tecnológicos facilita la labor docente, en el caso específico del uso de redes sociales, y los utilizan con fines académicos, se detalla en la Figura 1.

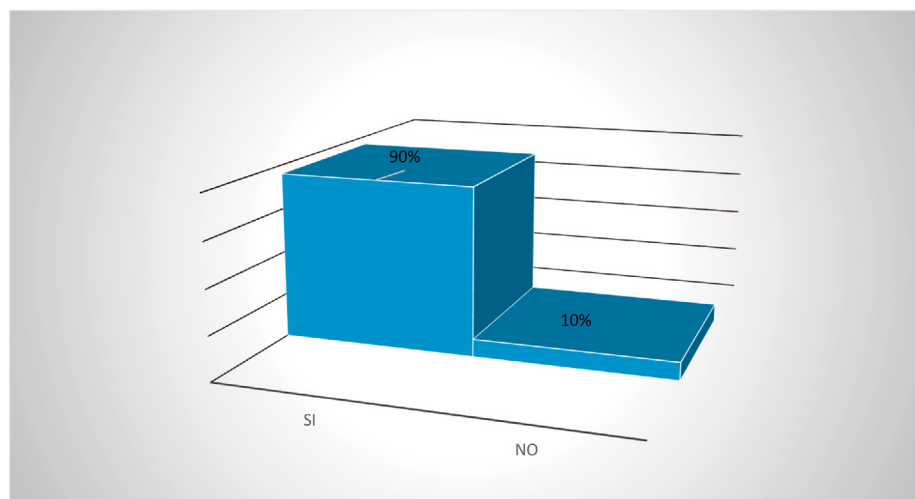
Un 93% de docentes de la UNAE señala que utilizan redes sociales con sus estudiantes para ayudarles en sus tareas y conseguir un mejor resultado académico, a través de trabajo independiente y colaborativo con uso de estrategias como el aula invertida, foros de discusión, aula virtual. Sin embargo, no se puede descuidar el 7% de docentes que no tienen constancia del uso de redes sociales con sus estudiantes.

Existe un criterio similar de los estudiantes: un 97% utiliza las redes sociales para interactuar con fines académicos, posición que fortalece la investigación, pues el uso de estas plataformas permite el intercambio de la información, la interacción y la colaboración entre los usuarios de la red, además de permitir el uso de estrategias metodológicas activas e innovadoras dentro del aula de clase. Sin embargo, se debe trabajar con el 3% de los entrevistados que manifiestan no utilizar las redes sociales con fines académicos. Al respecto, Herman (2012), citado por Valenzuela (2013: 145), señala:

La misión de la «escuela» en este nuevo contexto histórico deberá ser la de actor que oriente el uso de las redes sociales como estrategias para potenciar el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la conexión de redes académicas de manera global.

Se realiza una calificación promedio ponderada que se calcula en base del número de respuestas según la calificación otorgada. Así, el criterio de los docentes es que las redes sociales permiten generar nuevas experiencias de aprendizaje, ubicándose en primer lugar de preferencia con un 29,27% de respuestas, con un porcentaje de respuestas del 26,83% los docentes manifiestan que los estudiantes desarrollan sus competencias, en tercer lugar señalan que el uso de redes sociales como estrategias de aprendizaje genera una actitud proactiva en

Figura 2. Relación a través de redes sociales de docentes con estudiantes (Vélez, 2017)



los estudiantes y en cuarto lugar señalan que mejora las calificaciones de los estudiantes con un 19,51% de respuestas. A criterio de los docentes el uso de redes sociales son favorables para el aprendizaje de los estudiantes.

### 5.2. Variable: Redes sociales

Las redes sociales son una estructura social en línea, que se relacionan de distinta manera por medio de la interacción de las personas.

El 100% de los estudiantes de la UNAE posee una red social y dispositivos que facilitan su manejo; un 90% de docentes manifiestan tener relación con los estudiantes a través de una red social (Figura 2), lo que, unido a la experticia de los docentes en el manejo de la tecnología, permite generar estrategias utilizando las redes sociales en el aula de clase.

Respecto a la finalidad de uso de las redes sociales (Figura 3), los docentes dan una alta ponderación al uso de las redes sociales en el aula como parte de la enseñanza aprendizaje, en contraste con los estudiantes, quienes afirman que su uso es prioritario en la parte social como medio de comunicación válido con los docentes, aspectos que responden favorablemente a los indicadores de las dos variables de estudio. A este respecto, el directivo de la Universidad Nacional de Educación manifiesta «vincular el uso de la tecnología con la Neurodidáctica, el aprendizaje recibe la capacitación a través de cursos virtuales, páginas web, lo que permite desarrollar sus estructuras cognitivas. No es lo mismo una clase tradicional u otra a través de video o página web que utiliza modelos visuales, sensoriales, donde el estudiante se va a sentir motivado». El criterio del directivo

Figura 3. Finalidad de uso de las redes sociales (Vélez, 2017)

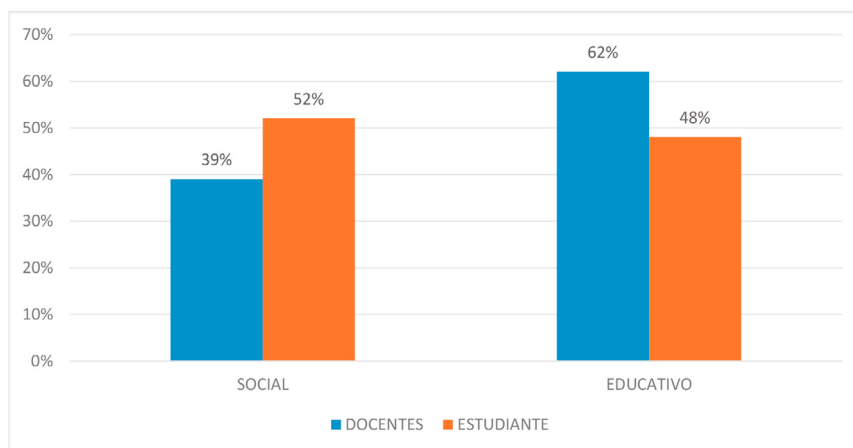
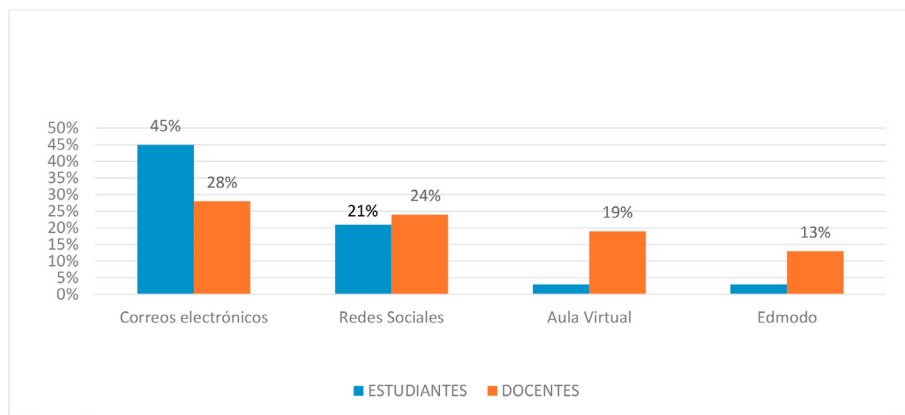


Figura 4. Medio de interacción entre docentes y estudiantes (Vélez, 2017)



de la Universidad Estatal de Cuenca es el siguiente: «La incorporación de la plataforma permitirá volverle didácticamente amigables a las redes sociales y que los estudiantes lo utilicen con sentido pedagógico, a través de diálogos y debates, subir textos, generar lectura compartida, conformar grupos de trabajo».

Al respecto del uso de redes sociales en el quehacer educativo, el directivo de la UNAE sostiene que:

«vincular el uso de la tecnología con la Neurodidáctica, el aprendizaje recibe la capacitación a través de cursos virtuales, páginas web, lo que permite desarrollar sus estructuras cognitivas. No es lo mismo una clase tradicional u otra a través de video o página web que utiliza modelos visuales, sensoriales, donde el estudiante se va a sentir motivado». El criterio del directivo

el uso de las redes sociales sí favorece el aprendizaje, existen varios estudios que plantean que el uso de las tecnologías dan un giro al sistema educativo, no solo como una herramienta o recurso, sino que la configuración puede generar proyectos educativos flexibles, en donde los estudiantes no se sujetan al tiempo ni a esquemas de las instituciones educativas sino a los tiempos y estilos de su aprendizaje, con trabajo colaborativo y personalizado.

Sobre el mismo tema, si es que las redes sociales facilitan la labor docente, el directivo de la Universidad Estatal de Cuenca manifiesta: «No, porque las redes sociales no han sido incorporadas como herramienta didáctica para el aprendizaje, pero estamos en ese proceso». Estos resultados permiten deducir que las redes sociales se están convirtiendo en una herramienta didáctica eficaz dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias, sin embargo, existen instituciones de educación superior, como la Universidad Estatal de Cuenca, en su Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, que todavía no incorporan a las redes sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje. De allí se deriva la siguiente pregunta: ¿El uso de redes sociales aporta para el aprendizaje de los estudiantes?, ¿el uso de correos electrónicos, redes sociales, aulas virtuales, por parte de docentes y estudiantes contribuye a esta investigación? A continuación, la Figura 4 presenta los resultados de cómo interactúan docentes y estudiantes de la UNAE (Figura 4).

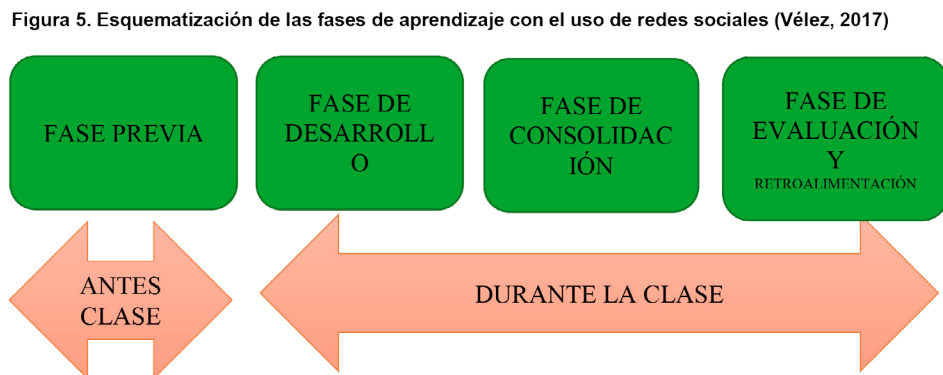
Esta interacción entre docentes y estudiantes a través del uso de la tecnología (Figura 4) da un aporte de factibilidad a esta investigación, al ratificar el uso de las redes sociales como medio de comunicación en el aula. Al respecto, el directivo educativo de la Universidad Estatal de Cuenca manifiesta: «El crear una plataforma digital que ofrezca recursos didácticos digitalizados que sirvan para facilitar el proceso de aprendizaje, con la ayuda de pizarras digitales que accedan y se conecten con la plataforma».

Por su parte, el directivo de la UNAE señala que «la UNAE, dentro de su modelo pedagógico, da el 30% del uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, lo que se plantea como una meta de delinarse como una institución superior para la era digital». Por tanto, las realidades universitarias de las dos universidades permiten un acceso favorable al uso de las redes sociales en los procesos de formación.

Por su parte, el directivo de la UNAE señala que «la UNAE, dentro de su modelo pedagógico, da el 30% del uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, lo que se plantea como una meta de delinarse como una institución superior para la era digital». Por tanto, las realidades universitarias de las dos universidades permiten un acceso favorable al uso de las redes sociales en los procesos de formación.

## 6. Propuesta

Vélez (2017) detalla la propuesta del uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje: se utilizarán las redes sociales como herramienta metodológica, apoyada en metodologías innovadoras, como el Aula Invertida, en las que se realizarán las actividades diseñadas por el docente para el aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, Paz et al. (2015: 398) explican en relación a la metodología de Aula Invertida:



---

El potencial de esta perspectiva radica en que el tiempo invertido en explicar la materia de manera magistral, queda relegado al trabajo que el estudiante realiza tranquilamente en casa a través de la explicación estratégica en grabaciones de vídeo. Dichos materiales son estudiados por los estudiantes en su casa, con la ventaja de que pueden hacerlo cuantas veces considere necesario. Las tradicionales tareas que el docente explica en clase y que luego son realizadas por el estudiante en casa, pueden ser realizadas en el salón de clase con el beneficio que esto tiene para el estudiante, debido a que las dudas, opiniones, y resoluciones de las mismas se pueden llevar a cabo mediante la interacción entre compañeros y docente, posibilidad que no se presenta al realizar este tipo de actividades en casa.

Partiendo de los resultados de esta investigación, al uso de metodologías que utilizan la tecnología y en base a las necesidades del contexto educativo, se delimitan las siguientes fases en el proceso de enseñanza aprendizaje (Figura 5).

Estas fases permitirán realizar actividades educativas en una red social, mediante un modelo de planificación a través de matrices que conectan la metodología y el aprendizaje y matrices de desempeño que comprueban el cumplimiento de indicadores en el aprendizaje.

## 7. Conclusiones

De los hallazgos resultados de la investigación, Vélez (2017) concluye que el uso de estrategias metodológicas innovadoras a través del uso de herramientas tecnológicas como las redes sociales permite que el estudiante se involucre en el aprendizaje, en el desarrollo de sus destrezas, competencias, mejora sus calificaciones y genera nuevas experiencias de aprendizaje, lo que potencia sus procesos formativos.

Los estudiantes conciben al aprendizaje como un resultado de la interacción y colaboración entre pares, sumado a ello el uso de la tecnología, lo que le permite desarrollar nuevas experiencias que fortalecen sus competencias por su actitud favorable al aprendizaje colaborativo, a la mejora de la comunicación entre estudiantes y docentes, descarga e intercambio de archivos, actitud proactiva, retroalimentación, que se refleja en la mejora de sus calificaciones y para ello utilizan herramientas informáticas como las redes sociales. Los docentes de la Universidad Nacional de Educación tienen experticia en el manejo de la tecnología, el 93% de ellos utilizan la tecnología, a través del manejo de las redes sociales, herramientas que les permite relacionarse con sus estudiantes para fines académicos, contribuyendo al desarrollo de competencias para el trabajo autónomo, colaborativo y de investigación.

El uso de estrategias innovadoras permite el uso de herramientas pedagógicas actualizadas, crear ambientes de aprendizaje innovadores y sobre todo generar nuevas prácticas docentes.

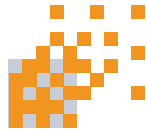
El desarrollo de la propuesta permitirá el uso de estrategias metodológicas en el proceso de formación de los estudiantes universitarios para que puedan trabajar desde su casa utilizando redes sociales.

## Referencias

- Álvarez, G., & López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *Edutec*, 43. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.8>
- Beltrán, P. (2020, April 8). Dialoguemos la academia en la comunidad. *Dialoguemos*. <https://bit.ly/3fvpro7>
- Constituyente, A. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial.
- De-la-Fuente D., Hernández, M., & Pra, I. (2013). El mini video como recurso didáctico en el aprendizaje de materias cuantitativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 177-192. <https://doi.org/10.5944/ried.16.2.9911>
- Del-Alcázar, J. (2015, January 27). Ranking y estadísticas redes sociales ecuador. *Mentirno*. <https://bit.ly/3fuD1Zd>
- Didriksson, A. (2016). La Universidad desde su futuro. *Pro-posições*, 15(3), 63-73. <https://bit.ly/3fkY8wO>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

- 
- LOES (Ed.) (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Reglamento de Régimen Académico Consejo de Educación Superior CES (Ed.) (2017). *Consultado 25 de abril de 2020*.  
<https://bit.ly/2Cz2eTX>
- Torres, C.I., & Alcántar, M.D.R.C. (2014). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3(2). <https://bit.ly/2YGmM4e>
- UNAE (Ed.) (2015). *Modelo Pedagógico UNAE*. <https://bit.ly/37tW8jh>
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista UNAM*, 14. <https://bit.ly/37vIpbC>
- Vélez, M. (2017). *Uso de las redes sociales como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de carrera de la Universidad Nacional de Educación de la ciudad de Azogues, en el semestre septiembre 2016 – febrero 2017*. [Unpublished master dissertation], Catholic University of Santiago de Guayaquil. <https://bit.ly/3e5ulrj>







## II. Redes sociales y escuela

### Redes sociales y Apps móviles como herramientas de apoyo en Educación Superior

Mg. Leticia Lozano-Ramírez

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

lettylozano82@gmail.com

### Resumen

La masificación de Internet y de la tecnología digital pone a disposición de las personas una variedad de redes sociales y aplicaciones móviles que facilitan la comunicación y realización de diversas tareas en el ambiente virtual. Su uso cotidiano ha impactado en varios ámbitos sociales, provocando cambios en el estilo de vida, en la forma de interactuar y de trabajar de los individuos. La educación, como disciplina social, no está exenta de la influencia de estas tecnologías e incluso puede llegar a aprovecharlas cuando se tienen claros sus beneficios y potencialidades. El objetivo de esta comunicación es exponer las líneas de trabajo y resultados preliminares de la investigación realizada en las ciudades de Chihuahua, México y Medellín, Colombia, mediante veinte entrevistas en profundidad a docentes y ocho grupos focales con estudiantes, para conocer sus percepciones sobre el uso de las mencionadas herramientas como soporte en las actividades académicas y de enseñanza–aprendizaje en la educación superior. Para el análisis de datos cualitativos, se utilizó el programa Atlas.ti. Los resultados muestran los siguientes hallazgos: 1) Aceptación y buena disposición en emplear redes sociales y aplicaciones móviles, por parte de docentes y estudiantes; 2) Reconocimiento de usos académicos diversos: pedagógicos, de operación y de comunicación; 3) Preferencia por ciertas herramientas, de acuerdo con la disciplina o área de estudio; y 4) Búsqueda de simplicidad, inmediatez y contenidos multimedia.

### Palabras clave

Redes sociales, aplicaciones móviles, educación superior, aprendizaje móvil, dispositivos móviles, percepciones.

---

## 1. Introducción

El uso de redes sociales y aplicaciones móviles en la educación superior representa una oportunidad para facilitar y enriquecer ciertas actividades académicas y, a su vez, genera retos e inquietudes que atañen a los diversos participantes del proceso. De acuerdo con Fardeeva et al. (2019), las redes sociales son ampliamente utilizadas en instituciones de educación superior, dando paso a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, mientras que las aplicaciones móviles han transformado las dinámicas de interacción propias de la comunidad universitaria (Pechenkina, 2017).

Moreira et al. (2017) afirman que las herramientas 2.0, tales como redes sociales y aplicaciones móviles, favorecen un enfoque educativo más orientado al estudiante, donde este se reconoce como elemento fundamental del proceso. Los jóvenes se identifican porque en lugar de textos extensos, se utilizan imágenes, símbolos, emoticonos, audios y videos, que captan su interés en mayor medida que los medios tradicionales (Gómez-del-Castillo, 2017). Entre los principales beneficios de las redes sociales y aplicaciones móviles en el ámbito educativo destacan la creación de documentos de manera colaborativa, el fortalecimiento de las relaciones con el equipo y la posibilidad de compartir la información en la red (Smith, 2017). Se les reconoce como herramientas de aprendizaje bajo la perspectiva del constructivismo social (Amin & Jegatheesan, 2018), porque facilitan el intercambio de ideas y retroalimentación dentro de los grupos, así como el trabajo colaborativo (Cabero et al., 2020). Zachos et al. (2018) afirman, por otro lado, que el uso de redes sociales contribuye a mejorar la autoestima de los estudiantes, así como sus habilidades de lenguaje; mientras que Villalonga y Marta-Lazo (2015) consideran que el uso de aplicaciones móviles en el contexto educativo permite la experimentación, simulación y el juego, como elementos facilitadores del aprendizaje. Otro de los usos más frecuentes de las redes sociales y aplicaciones móviles en la educación superior es fungir como canal de comunicación entre los participantes del proceso educativo (Aleksandrova & Parusheva, 2019). De acuerdo con Santos-Guevara y López (2020), el creciente uso de aplicaciones móviles en cursos académicos se debe a las nuevas demandas de comunicación, tanto de estudiantes como de docentes, quienes manifiestan un sentido de urgencia para obtener información.

A pesar de los beneficios analizados, se han identificado ciertas problemáticas derivadas del uso de redes sociales en la educación superior; principalmente los riesgos de perder la privacidad y confundir los límites entre actividades de ocio y actividades académicas (Cabrero et al., 2019). Otro reto que considerar es la distracción y procrastinación que puede generarse debido a que se pierde la atención por causa de las redes sociales o aplicaciones de juegos, lo cual hace complicado mantener la concentración cuando se están realizando actividades académicas, mientras que el plagio y la posibilidad de encontrar información no confiable constituyen otras problemáticas importantes (Razzaq et al., 2018).

Por otra parte, la selección adecuada del tipo de red social o aplicación móvil que se utilizará, así como el diseño y estructura del contenido, determinan su eficiencia en el logro del objetivo de aprendizaje. De acuerdo con Valencia-Arias et al. (2018), al decidir qué aplicaciones son las apropiadas para un determinado curso o programa universitario, deben ser consideradas tres perspectivas: pedagogía, usabilidad y adecuación tecnológica. Asimismo, el tipo de disciplina o campo de estudio también determina la forma en la que los docentes y estudiantes líderes utilizan las redes sociales y las aplicaciones móviles en el contexto educativo (Aleksandrova & Stoyanova, 2019).

## 2. Objetivos

El objetivo de la investigación es identificar las percepciones de docentes y estudiantes de educación superior, pertenecientes a instituciones de Chihuahua (México) y Medellín (Colombia), respecto al uso de

---

redes sociales y aplicaciones móviles en actividades académicas. Asimismo, se pretende establecer posibles similitudes y diferencias entre ambos contextos.

### 3. Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, la cual se enfoca en «dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales de las personas» (Cotán, 2016). Portilla et al. (2015) recomiendan este tipo de metodología para cuestiones educativas, porque toman en cuenta las percepciones y opiniones de los actores, lo cual puede generar propuestas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para conocer las percepciones de los docentes, se implementaron entrevistas en profundidad, diez en la Universidad Católica Luis Amigó, de Medellín (Colombia); y diez en el Tecnológico de Monterrey, Campus Chihuahua (México). Para recabar las opiniones de los estudiantes, se utilizaron grupos focales, siete de ellos en Chihuahua y uno en Medellín, con un total de 76 universitarios involucrados, pertenecientes a diferentes programas académicos de instituciones públicas y privadas. Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, se aplicó el muestreo por conveniencia, definido como «un esfuerzo de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos» (López & Ramírez, 2018).

Cabe mencionar que se utilizó el programa informático Atlas.ti para el análisis de los datos, a través del cual se establecieron dos categorías generales: 1) Percepciones docentes y 2) Percepciones estudiantiles, las cuales incluyeron las siguientes subcategorías específicas: redes sociales, aplicaciones móviles y riesgos asociados. Para facilitar la exposición de resultados de la presente comunicación, en adelante, a los docentes y estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó que participaron en la investigación, se les denominará: «docentes de Medellín» y «estudiantes de Medellín», respectivamente. Asimismo, a los docentes entrevistados del Tecnológico de Monterrey, se les denominará: «docentes de Chihuahua» y a los estudiantes de las siete universidades chihuahuenses participantes en los grupos focales: «estudiantes de Chihuahua».

## 4. Resultados

### 4.1. Percepciones de los docentes

#### 4.1.1. Redes sociales

Los docentes de Medellín consideran que las redes sociales pueden ser de utilidad para lograr diversos propósitos relacionados con las actividades académicas del nivel superior. Uno de los usos más frecuentes es compartir conocimientos e ideas, de forma multidireccional. De acuerdo con los docentes, través de Instagram, Facebook, YouTube y otras redes, el profesor puede transmitir datos o reflexiones sobre algún tema, pero, también, los estudiantes pueden compartir los resultados de sus proyectos, opiniones sobre los tópicos del curso. Por otra parte, comentan que, gracias a las redes sociales, es posible aprender de expertos ajenos a la clase, incluso desde diferentes partes del mundo.

Otro de los usos frecuentes de las redes sociales en el ámbito académico es la comunicación entre docentes y estudiantes. Comentan que, a través de estas herramientas, resulta sencillo compartir avisos de la clase y responder dudas que los estudiantes puedan tener respecto a tareas o actividades. Se detectaron opiniones divididas respecto al uso de WhatsApp para cuestiones académicas; sin embargo, la mayoría de los docentes manifestaron que este tipo de mensajería instantánea forma parte de la vida de los estudiantes y la consideran como su forma más natural y eficiente para comunicarse y que el docente debe adaptarse a dicha realidad. Algunos docentes manifiestan que las redes sociales pueden ser un buen instrumento para acercarse a los estudiantes de una manera más humana e incluso crear influencias positivas en ellos.

Por su parte, los docentes de Chihuahua expresaron que utilizan las redes sociales para hacer grupos de

---

trabajo, compartir videos y material de clase, para comunicarse con los estudiantes y para brindar retroalimentación. Consideran que cada red social ofrece diferentes tipos de beneficios, por lo cual pueden usarse para propósitos distintos; las redes más mencionadas fueron Facebook, WhatsApp y YouTube. Asimismo, opinan que es importante identificar cuando los alumnos cambian de preferencias respecto a las redes sociales, para estar actualizados y utilizar las que les resultan más familiares y prácticas.

De la misma manera que los docentes de Medellín, los docentes de Chihuahua consideran que las redes sociales representan una oportunidad para desarrollar una relación más fraterna con los estudiantes y propiciar una formación humana e integral.

#### *4.1.2. Aplicaciones móviles*

Los docentes de Medellín manifiestan que usan diversas aplicaciones como herramientas de apoyo, algunas de ellas con el propósito de administrar sus cursos, a modo de plataforma, en donde se sube y se recibe información, se retroalimenta y se calendarizan las sesiones, como en el caso de las Apps de Google (Google Classroom). También utilizan ciertas aplicaciones para evaluar el aprendizaje (Socrative o Quizizz), para dar asesoría o clase en línea (Webex y Zoom) y para reforzar conocimientos a través de juegos (Kahoot!) o realidad virtual.

Además de las aplicaciones antes mencionadas, de uso generalizado para cualquier curso, algunos docentes utilizan Apps específicas, de acuerdo con el programa académico que están impartiendo. Por ejemplo, un profesor de Mercadotecnia Musical manifestó su preferencia por aplicaciones como Metronome o Rock Band, que les permite a los estudiantes realizar pequeñas producciones musicales; por otra parte, un docente de Literatura expresó que ciertas aplicaciones de texto a voz le han sido muy útiles para lograr los propósitos de su clase y hacer el proceso más atractivo para los estudiantes.

Por su parte, los docentes de Chihuahua señalan los nombres de diversas aplicaciones que utilizan en sus cursos, cada una de ellas para propósitos distintos. Coinciden en su preferencia por las herramientas de Google para administrar cursos y compartir documentos; Socrative y Kahoot! para aplicar exámenes o juegos, Mentimeter para realizar encuestas, Videos TED para profundizar ciertos temas y otras Apps relacionadas con el aula invertida, tales como PlayPosit.

Al igual que los docentes de Medellín, se detecta la preferencia de ciertas Apps de acuerdo con el tipo de curso que se imparte. Los docentes de Idiomas resaltaron las ventajas de traductores tales como WordReference App para clarificar definiciones en inglés y los de Mercadotecnia mencionaron el uso constante de Google Forms o Survey Monkey para facilitar la realización de investigación de mercados a través de encuestas en línea.

Manifiestan que algunas aplicaciones les han permitido reforzar los conocimientos, mientras que otras facilitan asesorar a los estudiantes en tiempo real. Por otra parte, consideran que si el docente no selecciona y diseña adecuadamente las actividades que se realizarán a través de las Apps, se corre el riesgo de no lograr los objetivos de aprendizaje o llegar a provocar confusión en los estudiantes.

#### *4.1.3. Riesgos y retos*

En cuanto a los riesgos que conlleva el uso de redes sociales y aplicaciones móviles, los docentes de Medellín identificaron tres retos principales: 1) Invasión de la privacidad y el espacio personal, 2) Posibles desórdenes psicológicos, y 3) La necesidad de invertir más tiempo por parte del docente.

Respecto a la invasión de la privacidad y el espacio personal, los docentes manifiestan que es frecuente que los estudiantes los contacten vía WhatsApp en fines de semana o en horarios nocturnos, y que además esperan respuestas inmediatas, lo cual demanda al profesor una atención continua durante el día, a pesar de estar fuera de su horario laboral. Asimismo, consideran que trabajar con redes sociales puede exponer su informa-

ción y su vida privada, ya que los alumnos tienen acceso a sus perfiles personales. Algunos docentes manifestaron que puede generarse cierta informalidad, no propia de un grupo académico, debido a la falta de netiqueta por parte de algunos estudiantes.

Otro riesgo detectado por los docentes son los desórdenes psicológicos que pueden llegar a surgir cuando el dispositivo móvil se convierte en una adicción para el estudiante; mencionan

problemas como la nomofobia y el «phubbing»; además de otros riesgos como el «sexting» o el ciberacoso. Por otra parte, expresan que implementar estas herramientas en sus cursos les demanda más tiempo y dedicación, para buscar las aplicaciones más adecuadas, aprender a utilizarlas y diseñar los contenidos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

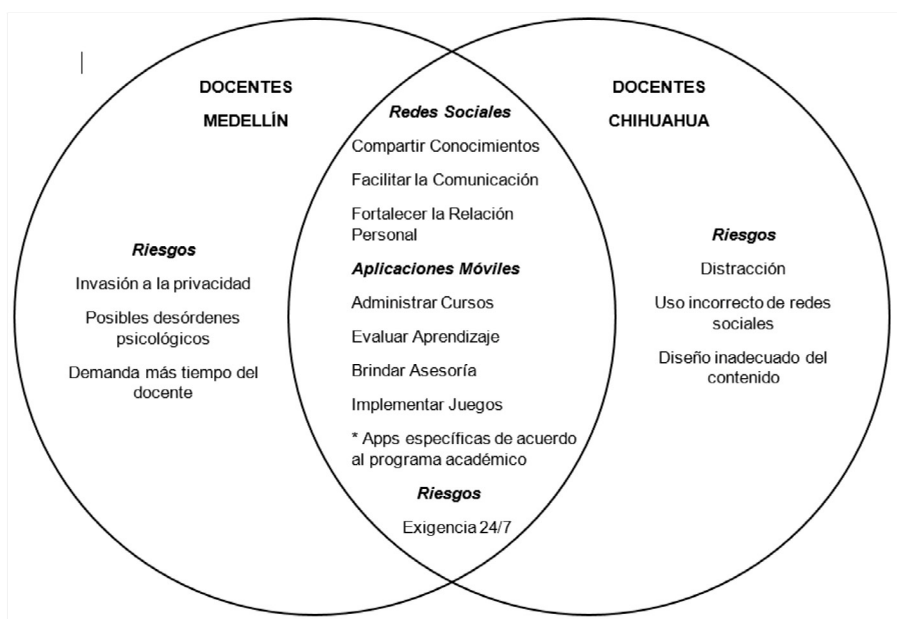
Por su parte, los docentes de Chihuahua expresaron también tres retos principales: 1) El dispositivo como distractor; 2) El uso incorrecto de las redes sociales por parte de los estudiantes; y 3) La exigencia de respuesta inmediata del profesor en cualquier momento del día.

Coinciden en que el principal riesgo es que el estudiante se distraiga con actividades, juegos y redes sociales ajenas al curso, lo cual impide que se concentre y pierda el interés, o que procrastine y posponga sus labores de aprendizaje. Otro riesgo que detectaron es el mal uso de las redes sociales, al realizar publicaciones incorrectas que pueden dañar su propia imagen, o la de sus compañeros y maestros, cuando no se tiene cuidado de lo que se sube a la red.

Por último, coinciden con los docentes de Medellín en que el uso de redes sociales para actividades académicas frecuentemente exige que el profesor esté conectado en todo momento del día para atender y resolver las dudas de los estudiantes, de lo contrario se genera un sentimiento de insatisfacción.

En la Figura 1 se muestran, de manera sintetizada, las percepciones de los docentes de Medellín y de Chihuahua, exhibiendo los puntos de coincidencia, de acuerdo con las entrevistas a profundidad implementadas.

Figura 1. Percepciones de los docentes



## 4.2. Percepciones de los estudiantes

### 4.2.1. Usos académicos de redes sociales y aplicaciones móviles

Tanto los estudiantes de Medellín como los de Chihuahua, consideran que una de las principales ventajas del uso de redes sociales en el ámbito académico es la facilidad de comunicarse con los docentes y con sus compañeros de clase. Los estudiantes de Chihuahua destacaron el uso del WhatsApp para resolver dudas

y agilizar trabajos en equipo; varios participantes manifestaron usar dicha herramienta como plataforma académica, a través de la cual envían y reciben materiales, actividades y tareas.

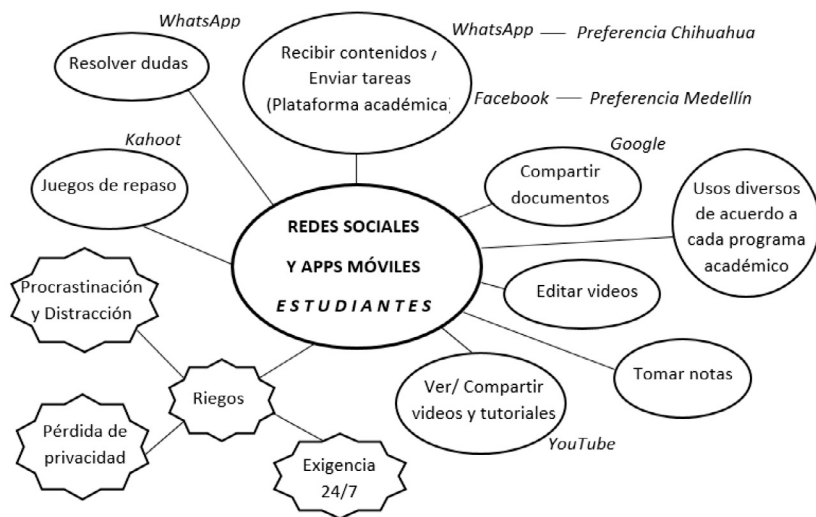
Los estudiantes de Medellín coinciden en la utilidad del WhatsApp como instrumento de comunicación, pero expresan mayor uso de Facebook como plataforma académica, a través de la creación de grupos cerrados donde se comparten materiales e información del curso. A pesar de que los estudiantes de Chihuahua también mencionan Facebook como una herramienta académica, la mayoría lo consideran menos apropiado, prefieren usarlo para cuestiones personales, y además comentan que están emigrando a otras redes sociales, como Instagram.

Los estudiantes de Chihuahua y Medellín consideran que las aplicaciones móviles les facilitan la realización de ciertas actividades escolares, como compartir documentos, traducir textos, editar videos y tomar notas; mencionan varias herramientas académicas de Google para estos propósitos. Por otra parte, manifiestan distintas preferencias, de acuerdo con el programa académico que están cursando; por ejemplo, para los estudiantes de Idiomas y Relaciones Públicas, los traductores son fundamentales, mientras que los de Psicología utilizan aplicadores de encuestas y los de Periodismo y Comunicación (estudiantes de Medellín) emplean frecuentemente las redes sociales para medir el impacto de sus publicaciones.

Perciben positivamente las dinámicas en clase implementadas por los docentes mediante el uso de aplicaciones móviles, como en el caso de juegos o prácticas. En este aspecto, Kahoot! fue una de las plataformas más mencionadas, tanto por los estudiantes de Chihuahua como los de Medellín. Ambos grupos coinciden en que permite el repaso de conceptos de una forma relajada y fomenta la competitividad. Sin embargo, algunos enfatizaron la importancia de planear apropiadamente los contenidos de dichos juegos, de lo contrario los pueden llegar a considerar como una pérdida de tiempo.

Otro de los usos frecuentes de las redes sociales, mencionados por los estudiantes de todos los grupos focales, es la posibilidad de ver y compartir videos y tutoriales. En este aspecto, destaca la preferencia por YouTube, donde buscan explicaciones de temas relacionados con su programa académico; por ejemplo, los estudiantes de Ingeniería manifiestan gran utilidad de esta herramienta para comprender la aplicación de fórmulas y resolución de problemas. Tanto los estudiantes de Chihuahua como los de Medellín coinciden en que los videos son una forma atractiva de aprendizaje, por ser breves y con estímulos multimedia.

Figura 2. Percepciones de los estudiantes



#### 4.2.2. Riesgos

Los estudiantes de Medellín y Chihuahua reconocieron ciertos riesgos asociados con el uso de redes sociales y aplicaciones móviles en actividades académicas; enfatizaron la falta de concentración y procrastinación ocasionada por la distracción en Apps o redes sociales no relacionadas con la clase, pérdida de privacidad de profesores y estudiantes, y necesidad de estar siempre conectado al dispositivo, pues el profesor o los alumnos esperan respuesta



inmediata a sus mensajes. Algunos estudiantes consideran necesario establecer reglas para el uso adecuado de las redes sociales, por ejemplo, fijar horarios para enviar mensajes de WhatsApp y enfocar su uso para cuestiones de clase, evitando compartir otro tipo de mensajes que pudieran distraerlos de los propósitos académicos. En la Figura 2 se muestra un mapa mental con los usos principales de las redes sociales y aplicaciones móviles en el ámbito académico, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes participantes en los grupos focales de Chihuahua y de Medellín.

## 5. Conclusiones

Los docentes participantes en la investigación, tanto de Medellín como de Chihuahua, perciben de manera positiva el uso de redes sociales y aplicaciones móviles en la educación superior. Mencionan diferentes tipos de beneficios, de acuerdo con las funciones de cada herramienta. Gracias a sus diseños específicos, las Apps ofrecen soluciones determinadas para muchas áreas del conocimiento (Soledad et al., 2019). Esta diversidad ha sido analizada por investigadoras como Villalonga y Marta-Lazo (2015) quienes proponen una clasificación de aplicaciones basada en las funciones que desempeñan, tales como buscar, construir, aplicar, analizar, compartir, etc. De acuerdo con las opiniones de los docentes, podría deducirse que existen dos tipos de aplicaciones: las de uso general (para investigar, comunicarse, compartir, evaluar) y las de uso específico para desarrollar habilidades y conocimientos propios de un determinado curso o programa académico. Al respecto, González-Astudillo et al. (2017) afirman que se cuenta con evidencia de universidades que han implementado Apps especializadas en ciertas áreas de conocimiento, y que han obtenido resultados pedagógicos positivos.

Por su parte, los estudiantes entrevistados en los grupos focales coinciden en los diversos beneficios que las redes sociales y aplicaciones móviles aportan en el ámbito académico; destacando los aspectos de comunicación, practicidad y la posibilidad de crear y compartir conocimiento, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. Kong et al. (2017) afirman que las Apps y redes sociales fomentan el aprendizaje constructivista porque proporcionan contextos en los que los estudiantes asumen un rol activo, crean, e interactúan constantemente con otros. No se identificaron diferencias fundamentales entre las opiniones de los participantes de Medellín y los de Chihuahua; solamente algunas preferencias distintas en cuanto a Apps específicas para ciertos usos, y énfasis en determinados tipos de riesgos al implementar las herramientas; por lo que se concluye que las percepciones de ambas comunidades son coincidentes, y asimismo reflejan los cambios de la era digital en la educación, en la cual, según Cabero (2017) el nuevo aprendizaje se caracteriza por ser visual, abierto, descontextualizado, ubicuo y móvil.

## Apoyo

Proyecto financiado por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, de CONACYT, México.

## Referencias

- Aleksandrova, Y., & Parusheva, S. (2019). Social media usage patterns in higher education institutions - An empirical study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(5), 108–121. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i05.9720>
- Amin, A., & Jegatheesan, R. (2018). The conflict between social media and higher education institutions. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 10(3), 499-510. <https://bit.ly/38jMIMQ>
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: Ambientes enriquecidos por la tecnología. *Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(1), 34-53. <https://bit.ly/2OzM5Rb>
- Cabero, J., Martínez, S., Valencia, R., Leiva, J.P., Orellana, M.L., & Harvey, I. (2020). La adicción de los estudiantes a las redes sociales on-line: Un estudio en el contexto latinoamericano. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 1-11. <https://doi.org/10.5209/rced.61722>

- Cabrero, J., Del-Petre, A., & Arancibia, M.L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED*, 22(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/ea19.2016.03>
- Fardeeva, I.N., Shakirova, I.A., Maltseva, E.N., Kuzmenko, V.I., & Smirnova, E.V. (2019). Features of pedagogical communication in social networks. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 5163-5165. <https://doi.org/10.35940/ijitee.A9221.119119>
- Gómez-del-Castillo, M.T. (2017). WhatsApp Use for Communication among Graduates. *REICE*, 15(4), 51-65. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.003>
- González-Astudillo, M., Coello, Y., Cáceres, M.J., Chamoso, J.M., & Hernández, E. (2017). El uso de aplicaciones Android para la enseñanza de la estadística. In *Congreso Universidad de Salamanca—Universidad Autónoma de Yucatán*. <https://bit.ly/31Cfv8L>
- Kong, X., Kongkasem, S., Teplitsky, F., & Khoo, B.K.S. (2017). Mobilizing Learning in Higher Education: Developments in Teaching and Learning Practice. In *2017 Wireless Telecommunications Symposium (WTS)* (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/WTS.2017.7943520>
- López, L.I., & Ramírez, W. (2018). La estrategia de operaciones como fuente de ventajas competitivas en la industria manufacturera de Caldas Colombia. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 8(1), 1049-1066. <https://bit.ly/3cUPB21>
- Moreira, F., Mesquita, A., & Peres, P. (2017). Customized X-Learning environment: social networks & knowledge-sharing tools. *Procedia Computer Science*, 121, 178-185. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.025>
- Pechenkina, E. (2017). Developing a typology of mobile apps in higher education: A national case-study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(4), 134-146. <https://doi.org/10.14742/ajet.3228>
- Portilla, M., Rojas, A., & Hernández, I. (2015). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100. <https://bit.ly/30K1fKy>
- Razzaq, A., Samiha, Y.T., & Anshari, M. (2018). Smartphone habits and behaviors in supporting students self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 94-109. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7685>
- Santos-Guevara, B.N., & López, A.A. (2020). Gamification and remind app: An applied experience in a professional competencies development workshop. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(2), 32-44. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.11632>
- Soledad, A., Calvo, G., Cazorla, L., Gamboa, P., Rizzaldi, S., Solari, F., & Viceconte, F. (2019). Uso de APPs en el Aula. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 43(21), 119-123. <https://bit.ly/37qpzT5>
- Smith, E. (2017). Social media in undergraduate learning: categories and characteristics. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(12), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0049-y>
- Valencia-Arias, A., Benjumea, M.L., Morales, D., Silva, A., & Betancur, P. (2018). University Professors' Attitudes toward the Use of Mobile Devices for Academic Purposes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 761-790. <https://bit.ly/3hsine6>
- Villalonga, C., & Marta-Lazo, C. (2015). Modelo de integración educomunicativa de «Apps». *Pixel-Bit*, 46, 137-156. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.09>
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E.A., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/educsci8040194>



## II. Redes sociales y escuela

### El impacto del proyecto Prometeo como nueva fuente de conocimientos en Universidades Ecuatorianas

**Dr. Vinicio-Alexander Chávez-Vaca**

Universidad Internacional del Ecuador (Ecuador)  
vchavez@uide.edu.ec

**Mg. María-Belén Castillo-Quintana**

Universidad Internacional del Ecuador (Ecuador)  
macastilloqu@uide.edu.ec

**Mg. Johanna-Rosali Reyes-Reinoso**

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador)  
jreyesr@ucacue.edu.ec

### Resumen

La generación y gestión de novedosas fuentes de conocimiento es uno de los principales objetivos de las instituciones de Educación Superior del Ecuador, precisamente, ese fue uno de los propósitos del proyecto Prometeo, impulsado por el gobierno para priorizar el apoyo de investigaciones en el área de las ciencias naturales, físicas, matemáticas y estadísticas, es decir, el área del conocimiento considerada estratégica dentro de la matriz productiva del país. De ahí la importancia del objetivo general del presente estudio, dirigido a evaluar el impacto del proyecto Prometeo en la generación de nuevas fuentes de conocimiento en universidades ecuatorianas. Para ello, se parte de un enfoque descriptivo, donde se implementaron técnicas cuantitativas como la encuesta a beneficiarios de ese programa en Ecuador, América Latina y España. Entre los resultados se encuentra la tendencia que existe en la nación andina a privilegiar las investigaciones y enfoques de contenido economicista, por encima del de las ciencias sociales, las ingenierías, la industria, la construcción, la agricultura y la pesca. Esto responde a la necesidad de potenciar el desarrollo de áreas estratégicas de la economía, pero desatiende otros sectores también determinantes para el progreso humano. El impacto deseado es poder visibilizar este desequilibrio científico y, con ello, rectificar la tendencia hacia una generación de conocimientos que respondan a las necesidades reales de la población.

### Palabras clave

Proyecto Prometeo, fuentes de conocimiento, universidades, desarrollo, educación superior.

---

## 1. Introducción

A partir de la promulgación de la Constitución del 2008, el gobierno comenzó a implementar las transformaciones a diferentes escalas y en diversas áreas de la producción, de la acción social y de los procesos institucionales que antes no existían. Entre esas transformaciones, la educación se convierte en un objetivo central de las estrategias de desarrollo orientadas hacia la transformación estructural de la matriz productiva. De manera que, el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2013-2017 definió que la base del cambio de la matriz productiva, será la inversión en Investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i), puesto que, la generación de conocimiento, ciencia y tecnología constituirían el fundamento para superar las condiciones de dependencia que establece la actual estructura productiva al ser de tipo primario-exportadora (Gobierno de Ecuador, 2013).

De acuerdo con los lineamientos de planificación estratégica del desarrollo de Ecuador, a partir del 2014, el país estaría atravesando la segunda fase de la transformación de la matriz productiva, en la que se preveía incrementar recursos financieros y humanos para consolidar el Sistema de Educación Superior, Investigación e Innovación. Específicamente, en el PND-BV 2013-2017 se menciona que la planificación estructural e institucional del cambio de la matriz productiva debe tener como base la formación de talento humano calificado en una serie de ámbitos y áreas de conocimiento definidas como estratégicas, que permita dirigir y apuntalar la ruta de la transformación de la matriz productiva (Santelices, 2016).

La Secretaría Nacional de Educación Superior de Ciencia y Tecnología (SENESCYT), definió políticas para impulsar la transformación de la matriz productiva, cuyo objetivo era incrementar las capacidades de investigación del país con equipamiento e infraestructura, institucionalidad y principalmente recursos humanos, por lo que, se destinó el 0,66% del PIB en dos grandes campos de acción: 1) investigación científica e innovación tecnológica y social y 2) Formación de recursos humanos altamente calificados (SENESCYT, 2015).

En relación con el segundo campo, se definieron planes programas y proyectos orientados a incorporar expertos de alto nivel a los institutos públicos de investigación, entidades públicas y sectores productivos priorizados. Específicamente, a partir de un diagnóstico que identifica como principales problemas nacionales en el área de ciencia y técnica se plantea el Programa Prometeo que apunta a promover la inmigración temporal y de retorno de personal calificado con el objetivo de afianzar y consolidar su capital social, tecnológico y cultural de las Instituciones de Educación Superior (Gobierno de Ecuador, 2013).

### 1.1. Conocimiento

El conocimiento es un factor importante para el desarrollo de las naciones. Actualmente, ha cobrado mayor relevancia la tecnología entendida como habilidades, conocimiento y procedimientos para crear, usar y diseñar productos y servicios que satisfagan necesidades humanas, pues la tecnología puede ser un conocimiento técnico, una tecnología específica, una máquina, un proceso, un código de software, un manual, una patente, una técnica, una persona, entre otras, como apunta Günsel (2015). El mundo está cambiando cada vez más rápido y la educación no es la excepción. El capital humano, al igual que la tecnología y los procesos son elementos claves para la innovación. Por ello, urge mejorar la calidad de la docencia y concebir las Instituciones de Educación Superior y los centros de instrucción práctica nodos esenciales, pues atraen al capital humano requerido para generar innovación. Además, el conocimiento extranjero aporta a la creación y difusión del conocimiento, lo cual, también tributa a la innovación y al desarrollo económico de las naciones (Alfaro, 2016).

## 1.2. Teoría de la administración / Gestión del conocimiento

También nombrada del inglés knowledge management, la gestión del conocimiento es un concepto aplicado en las organizaciones, que hace referencia a la transmisión del conocimiento y de la experiencia existente entre sus miembros. De este modo, ese conjunto de conocimientos puede ser utilizado como un recurso disponible para todos los integrantes de una misma empresa (Ramírez, 2016).

## 1.3. Sociedad del Conocimiento

Teniendo en cuenta que «las ciencias básicas e ingenierías son elementos fundamentales para crear sociedades sostenibles del conocimiento. El conocimiento que contribuye al desarrollo sostenible no se obtiene mediante una adquisición y acumulación pasiva de innovaciones e investigaciones externas sino requiere una sólida base científico-tecnológica local» (UNESCO, 2017). La UNESCO (2017) considera que la ciencia, tecnología e innovación (CTI) son elementos centrales para el desarrollo de sociedades del conocimiento sostenibles. Las capacidades nacionales de CTI son, por lo tanto, un importante motor de crecimiento económico y desarrollo social. Las políticas de CTI, regionales, nacionales, y subnacionales direccionan y promueven la inversión y la formación de recursos humanos, creando y fortaleciendo las capacidades necesarias para que la CTI esté al servicio del desarrollo sostenible.

## 1.4. Transferencia del conocimiento

Según la Universidad Autónoma de Barcelona (2017), la transferencia de conocimiento es el conjunto de actividades dirigidas a la difusión de conocimientos, experiencia y habilidades con el fin de facilitar el uso, la aplicación y la explotación del conocimiento y las capacidades en I+D de la universidad fuera del ámbito académico, ya sea por otras instituciones de I+D, el sector productivo o la sociedad en general.

## 1.5. Proyecto Prometeo

Dentro de las políticas públicas de Educación Superior se encuentra el Proyecto Prometeo, una iniciativa promovida por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), dirigida a universidades, escuelas politécnicas, institutos públicos de investigación y otras instituciones públicas o cofinanciadas que requieran asistencia para el desarrollo de proyectos de investigación en sectores prioritarios. Su propósito fue fortalecer zonas estratégicas del país, con el desarrollo de las capacidades de investigación de las instituciones públicas y educativas, a través de la vinculación de investigadores extranjeros y ecuatorianos residentes en el exterior (SENESCYT, 2015).

El Proyecto Prometeo tuvo como meta para el año 2017 la incorporación de 5000 investigadores/docentes de alto nivel en diferentes áreas estratégicas, con el objetivo de «fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos en temas especializados a través de la vinculación a instituciones de acogida de talento humano, ecuatoriano o extranjero, de alto nivel académico residente en el exterior» (SENESCYT, 2015). Este programa inició en 2010; no obstante, la mayor cantidad de expertos extranjeros que llegaron al Ecuador se alcanzó en 2013 con 253 personas y 2014, cuando se acogieron 468. Se publicaron 449 documentos científicos en revistas indexadas por Scopus por los expertos Prometeo durante los años 2010-2015, con el mayor número de publicaciones en 2014 y

<b>Año</b>	<b>Inversión anual</b>	<b>Inversión acumulada</b>
2013	\$9.556.987,18	\$9.556.987,18
2014	\$59.920.670,56	\$69.477.657,74
2015	\$84.011.831,13	\$153.489.488,87
2016	\$86.564.298,80	\$240.053.787,67
2017	\$20.203.833,84	\$260.257.621,51

2015 (123 y 234 respectivamente). Estas cifras contribuyeron significativamente a la producción ecuatoriana (Toscanini et al., 2016).

2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
71	521	1132	1746	1076	454	5000

## 1.6. Resultados de la investigación post Proyecto 2013–2017

Uno de los temas sensibles y controversiales del proyecto fue el presupuesto, \$260 millones, sin embargo, al final del proyecto los costos reales invertidos por el Ecuador en el Proyecto Prometeo fueron \$55 millones. De éstos, el 31,72% fue a parar a manos de los prometeos procedentes de España y el 18,39% les correspondieron a los investigadores venezolanos, alcanzando entre estos dos países el 50,11%. En este sentido, de los \$55 millones, \$27,56 millones, más de la mitad del costo real del proyecto fue distribuido entre

Área de investigación	Número de investigadores
Administración de empresas y derecho	25
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	72
Artes y humanidades	56
Ciencias naturales, físicas, matemáticas y estadística	383
Ciencias sociales, periodismo e información	107
Educación	28
Ingeniería, industria y construcción	105
Programas y certificaciones genéricos	3
Salud y bienestar	28
Servicios	2
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	39
Total	848

Nota. SENESCYT.

la academia española y venezolana. En la Tabla 1 se resume la inversión del proyecto para cada año desde el 2013 al 2017. En lo referente a la inversión mensual que se realizó para cada becario investigador fue de \$4320 y \$6000. Este valor no contempló algunos otros beneficios que el gobierno ecuatoriano también cubrió, tales como: los valores de los pasajes aéreos (ida y vuelta por una sola vez) \$3000,00, un valor de \$500,00 hasta por seis meses para vivienda, seguro de salud y vida \$2500e insumos y visitas científicas por hasta \$4000,00 (SENESCYT, 2014). A continuación, en la Tabla 2, se puede evidenciar el número de Prometeos aprobados por año.

Asimismo, se puede apreciar el monto millonario presupuestado para este proyecto, evidentemente, para muchos fue una oportunidad de oro, puesto que, obtuvieron beneficios fruto de investigar y desarrollar nuevos productos mediante la generación y transferencia de conocimiento y, por otro lado, al final del proyecto el número de publicaciones realizadas también aumentó el número en su currículo académico lo que les situó en una mejor posición como investigadores al volver a sus países de origen, claro está, que todo esto lo lograron con recursos del gobierno ecuatoriano. Según datos de la SENESCYT, gran parte de los becarios beneficiados fueron procedentes de la academia española, en total ingresaron 269 catedráticos, seguidos de 156 procedentes de Venezuela. También ingresaron un gran número de investigadores procedentes de Europa occidental, de América del norte, y no podían faltar en este proyecto catedráticos latinoamericanos (Plan V Hacemos Periodismo, 2020). De este grupo de catedráticos, la mayoría eran expertos en ciencias naturales, física, matemáticas y estadística, en total fueron 383, seguidos de 107 investigadores en ciencias sociales, periodismo e información, fueron 105 catedráticos que se enfocaron en temas de ingeniería y construcción, 72 en agricultura y pesca, 56 en artes y humanidades y 125 en otros temas que contemplaban las áreas de contribución (Plan V Hacemos Periodismo, 2020). A continuación, en la Tabla 3, se evidencia el número de investigadores por área de investigación.



## 2. Metodología y población

Se optó por un tipo de investigación cuantitativa con alcance descriptivo con procedimiento de modelo loglineal y estadístico chi cuadrado, en 321 investigadores de distintos países y ecuatorianos que participaron en el proyecto Prometeo.

### 2.1. Variables

Las variables que se utilizaron en el presente estudio: varia-

ble área de acogida «Arte y cultura» y el área de acogida «Ciencias de producción, vida y recursos» se incluyó ciencias de la vida, de la producción e innovación, básicas, de la educación y de recursos naturales. Los factores que intervinieron fueron: género, edad, se formó dos grupos «29 a 50 años» y «51 y más años», idioma- «inglés-español» y «otro». Por otro lado, también se utilizó la variable de la institución de acogida, en este caso de las 50 instituciones que recibieron a los investigadores se recodificó en dos categorías «Universidades públicas/privadas» y «Empresas públicas/privadas». En cuanto a, los resultados hallados y presentados por la SENECYT en función de los prometeos que realizaron publicaciones en su estadía en el Ecuador se han encontrado varios datos, de los 321 prometeos que ingresaron al Ecuador en el periodo 2013–2016, 254 corresponden al género masculino y 67 al femenino. De igual manera, la procedencia de los investigadores de España y Venezuela suman 136, es decir el 42,36%. Referente a la Institución de acogida, un gran número de becarios fueron acogidos en varias Instituciones de Educación Superior, entre las más destacadas: 37 fueron acogidos en la ESPE, 32 en la EPN, 27 en la ESPOL, 22 en la ESPOCH, 20 en la Universidad de Cuenca y un número igual en la Universidad Técnica de Machala, el resto de prometeos fueron acogidos en otras universidades e instituciones públicas. Por lo que concierne a las publicaciones, los 321 investigadores realizaron publicaciones en las diversas instituciones de acogida. En la Tabla 4 se presentan el número de publicaciones por país y género.

### 2.2. Método estadístico

Los resultados se presentan en frecuencias absolutas y relativas, de acuerdo con las tablas de doble entrada. Las diferencias en proporciones entre los factores de estudio, el análisis de las interacciones se realizó entre las variables estudiadas y un modelo saturado log-lineal.

Proyecto por Nacionalidad	Femenino	Masculino	Proyecto por Nacionalidad	Femenino	Masculino
Alemania	1	4	Holanda		3
Argentina	1	7	Hungría		1
Australia		2	India	1	10
Austria		2	Indonesia		1
Bélgica		2	Islandia		1
Bolivia		4	Israel		3
Brasil		3	Italia	1	9
Bulgaria	1		Marruecos		2
Canadá		1	México	1	10
Chile	3	3	Nigeria	1	
China		5	Perú	1	2
Colombia	2	6	Portugal	1	3
Corea del sur		1	Reino Unido		1
Costa Rica		1	República Checa	1	
Cuba	4	12	Rumania	4	1
Ecuador	5	22	Rusia		1
Egipto		7	Suecia		2
España	19	73	Turquía		1
Estados Unidos	3	8	Uruguay		3
Francia	2	5	Venezuela	15	29
Grecia		2	Vietnam		1
			Total general	67	254

Nota. Base datos actualizada hasta 2016 (Fuente: SENECYT).



Ciudad	Mujer		Hombre	
	n	%	n	%
Ambato	1	1,49	6	2,36
Machala	6	8,96	14	5,51
Manta	2	2,99	8	3,15
Milagro	0	0,00	1	0,39
Portoviejo	1	1,49	5	1,97
Puyo	2	2,99	4	1,57
Quevedo	1	1,49	5	1,97
Quito	16	23,88	69	27,17
Riobamba	4	5,97	24	9,45
Sangolquí	4	5,97	25	9,84
Santa cruz	0	0,00	1	0,39
Cuenca	4	5,97	21	8,27
Galápagos	0	0,00	2	0,79
Guayaquil	9	13,43	34	13,39
Ibarra	6	8,96	15	5,91
Jipijapa	0	0,00	1	0,39
La libertad	2	2,99	2	0,79
Latacunga	2	2,99	4	1,57
Loja	7	10,45	13	5,12

en la ciudad de Ibarra. Las ciudades con mayor acogida se deben a que se encuentran gran cantidad de instituciones o universidades.

De los 321 investigadores analizados, 9 (7,8%) de hombres se encuentran haciendo investigación en el área de «Arte y ciencias básicas» y dominan el idioma «inglés-español», mientras que ninguna mujer está en el área y no domina el mismo idioma que el sexo «Hombre».

Ahora bien, en el área «Ciencias producción y recursos naturales», 70 (60,3%) de hombres y 17 (63%) de mujeres hablan «inglés-español», mientras que 98 (71%) de hombres y 24 (60%) de mujeres hablan otro idioma (Figura 1).

De los 321 participantes que participaron en el proyecto Prometeo, la edad de las mujeres de «29-50 años» 36 (97,3%) y «51 y más años» 29 (96,7%) pertenecen al área de investigación «Ciencias de producción, vida y recursos», en relación a «Arte y cultura» que es un mínimo de investigadores, en tanto que los hombres de «29-50 años» 119 (95,2%) y «51 y más años» 121 (93,8%) pertenecen al área de investigación «Ciencias de producción, vida y recursos», en relación a «Arte y cultura» que es un mínimo de investigadores (Tabla 6).

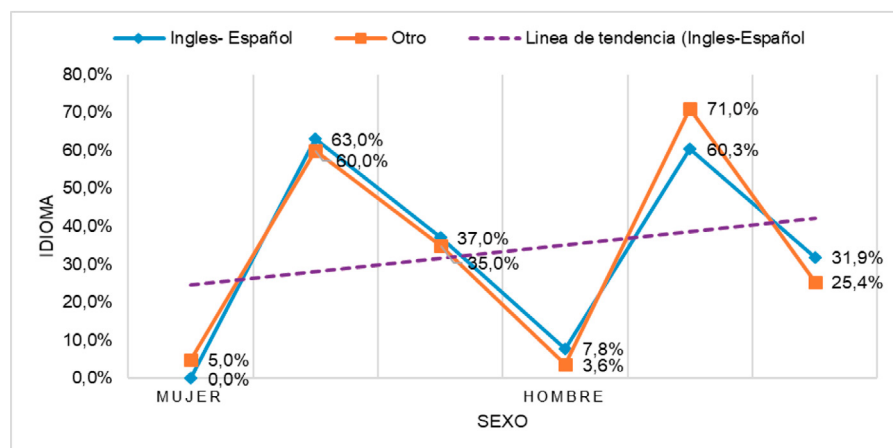
En la Tabla 7 se muestra la proporción de investigadores según el área y categoría de acreditación. Se observa que el género masculino perteneciente al área de «Ciencias de producción, vida y recursos», 87 (36,3%) realizan investigación en una universidad de carácter público/privado con acreditación «A», 92 (38,3%) categoría y 19 (7,9%) acreditación «C» con relación al área de investigación «Arte y cultura» que tiene una mínima aceptación de respuesta. Por otro lado, se observa que el género femenino perteneciente al área de «Ciencias de producción, vida y re-

### 3. Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presentan los resultados de los docentes/investigadores y características generales (Tabla 5).

De los 321 participantes que intervienen en el proyecto Prometeo, 69 (27,17%) de hombres y 16 (23,88%) de mujeres se encuentran en la ciudad de Quito cursando su investigación en una institución de acogida, mientras que 9 (13,43%) de mujeres y 34 (13,39%) de hombres se encuentran en la ciudad de Guayaquil. De igual manera 15 (5,91%) de hombres y 6 (8,96%) mujeres se encuentran

**Figura 1. Presentación de los resultados del área de investigación por el idioma y sexo**



cursos», 25 (38,5%) realizan investigación en una universidad de carácter público/privado con acreditación «A», 28 (43,1%) con acreditación «B» y 4 (76,2%) con categoría «C»

con relación al área de investigación «Arte y cultura» que tiene una mínima aceptación de respuesta.

En la Tabla 8 se presentan los resultados del modelo saturado log-lineal. Se encontró que el área de investigación depende del sexo y del idioma (  $\chi^2 = 3,39$ ; p-valor 0.06). El área de investigación depende del idioma y de la institución de acogida (  $\chi^2 = 3,90$ ; p-valor 0.05) ya que el docente/investigador se vincula con actividades según su experticia y área de conocimiento. Por otro lado, la institución de acogida tiene interacción con la ciudad (  $\chi^2 = 2,9,15$ ; p-valor 0,01). Las características de los investigadores/docentes tiene la iniciativa de promover, cumplir e investigar el desarrollo de cada una de las áreas en donde fueron asignados para realizar

**Tabla 6. Análisis bivariado del área de investigación por grupo de edad y sexo**

Sexo	Grupo de edad	Arte y cultura		Ciencias de producción, vida y recursos	
		n	%	n	%
Mujer	29-50 años	1	2,7	36	97,3
	51 y más años	1	3,3	29	96,7
Hombre	29-50 años	6	4,8	119	95,2
	51 y más años	8	6,2	121	93,8

**Tabla 7. Análisis bivariado del área de investigación por la categoría de acreditación de instituciones y sexo**

Sexo	Área de investigación	Categoría de acreditación					
		A		B		C	
		n	%	n	%	n	%
Mujer	Arte y cultura	1	50,0	1	50,0	0	0,0
	Ciencias de producción, vida y recursos	25	38,5	28	43,1	4	6,2
Hombre	Arte y cultura	6	42,9	6	42,9	0	0,0
	Ciencias de producción, vida y recursos	87	36,3	92	38,3	19	7,9

Nota. 52 participantes faltantes realizaron investigación en empresas públicas o privadas.

diferencias claras en la explicación de cada participante. Por otro lado, el área en la que fueron asignados tiene relación directa con la institución por sus conocimientos y experiencia, puesto que, todos los participantes deben cumplir un perfil de publicaciones en revistas de alto nivel.

## 4. Conclusiones

El Proyecto Prometeo, implementado como una iniciativa del gobierno ecuatoriano para fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos en temas especializados, a través de la vinculación de investigadores extranjeros y ecuatorianos de muy alto nivel residentes en el exterior. Entre los principales alcances del Proyecto están: 34 instituciones de acogida beneficiadas; 5.454 investigadores, docentes y estudiantes capacitados por los Prometeos; 78 cátedras dictadas por expertos nacionales e internacionales; 15 Instituciones de Educación Superior (IES) beneficiadas con la participación de los expertos del proyecto; 214 capacitaciones dictadas; 8 Institutos Públicos de Investigación (IPIs) potencializados; y, presencia en 11 ministerios y secretarías. Sin embargo, entre las deficiencias generadas podemos indicar que el sistema de comunicación que se generó para llegar hasta los investigadores desvirtuó el perfil académico que la política pública buscaba haciendo que su llegada responda más a la oferta de los postulantes que a la demanda del propio Programa. Uno de los objetivos también fue la repatriación de los investigadores ecuatorianos residentes en el extranjero lo cual no se alcanzó además en relación con el género, las relaciones asimétricas que se dan en el ámbito científico-tecnológico a nivel mundial, el esquema se repite en Ecuador, con una preeminencia financiera en las ciencias básicas y una hegemonía masculina.

## Referencias

Alfaro, Y. (2016). *La ruta del Buen Vivir a través del espejo de las Políticas Gubernamentales de Desarrollo e Innovación*. Universidad Autónoma de Zacatecas.

- 
- Álvarez-Muñoz, P., & Pérez-Montoro, M. (2015). Análisis de la producción y de la visibilidad científica de Ecuador en el contexto andino (2000-2013). *El Profesional de la Información*, 24(5), 577-586. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.sep.07>
- Gobierno de Ecuador. (2013). Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2013-2017. PNBV.
- Günsel, A. (2015). Research on effectiveness of technology transfer from a knowledge based perspective. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 207, 777-785. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.165>
- Pedone, C., & Izquierdo, I. (2018). Programas de atracción de académicos: Los casos del subprograma de cátedras patrimoniales en México y del programa prometeo en Ecuador. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 26(94), <https://bit.ly/2YAZpt5>
- Plan V Hacemos Periodismo (Ed.) (2020, March 2). *Historias Plan V Hacemos Periodismo*. <https://bit.ly/2zC4zj>
- Primicias (Ed.) (2020, April 30). *Primicias Política*. <https://bit.ly/2Bao53z>
- Ramírez, R. (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. SENESCYT-IELSALC.
- Salazar, M. (2019). *Análisis de la implementación del Proyecto Prometeo sobre las publicaciones de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador para el período 2011-2017*. [Doctoral dissertation, Universidad]. Universidad San Francisco de Quito.
- Santelices, M.C. (2016). *La Educación Superior en Ecuador: Análisis crítico*. Universidad de los hemisferios.
- SENESCYT (Ed.) (2014). *Proyecto Becas Prometeo*. Pichincha.
- SENESCYT (Ed.) (2015). *Bases de Postulación Proyecto Becas Prometeo «Becarios/as Investigador/ae expertol/as de alto nivel»*. <https://bit.ly/37wkbxN>
- SENESCYT (Ed.) (2015). *Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://bit.ly/3e7EfsQ>
- SENESCYT (Ed.) (2017, April 27). *Ficha Informativa de Proyecto 2017-Prometeo*. Pichincha.
- Toscanini, M., Aguilar, A., & García, R. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 161-178.
- UNESCO (Ed.) (2017). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo sostenible*.
- Universidad Autónoma de Barcelona (Ed.) (2017, March 7). *Transferencia de conocimiento*. <https://bit.ly/2N2tMmN>



## II. Redes sociales y escuela

### Redes sociales y la competencia mediática en adolescentes

Dra. Lilia-Rosa Ávila-Meléndez

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

lic.liliavila@gmail.com

#### Resumen

La formación integral de los estudiantes en todos los niveles implica necesariamente el acceso, selección, producción y consumo de información, mensajes y contenidos que hoy en día están al alcance de todos. Los profesores de escuelas públicas de educación básica en México se enfrentan a una población infantil y adolescente que cuenta principalmente con las habilidades para el uso de dispositivos móviles y computadores con un buen desempeño; sin embargo, esto no garantiza que adquieran la competencia mediática, considerada como el uso óptimo de contenidos que se consumen principalmente en circuitos de las redes sociales. Se busca formar estudiantes que distingan y seleccionen mensajes, den lectura de estos y que sean capaces de construir sus propios contenidos. La conexión en red permite contribuir al aprendizaje y a los procesos formativos de los estudiantes de educación básica, como a la recreación y a la socialización entre pares, aspecto esencial en esta etapa de desarrollo. El trabajo que se presenta muestra la exploración del nivel de desarrollo de la competencia mediática en las seis dimensiones propuestas por la Red Alfamed. El estudio se realizó en la región norte de México con grupos etarios adolescentes de educación secundaria. Estos datos marcan la pauta para diseñar propuestas de intervención y promover habilidades para el consumo y producción crítica de contenidos encaminados a empoderar a los estudiantes en el uso de medios.

#### Palabras clave

Competencia mediática, educomunicación, formación integral, educación básica, redes sociales, consumo de información.

---

## 1. Introducción

En la actualidad se establecen nuevas formas de relacionarnos con otros, ya que las experiencias de comunicación, recreación, aprendizaje, de mercado y laborales han cambiado. La tecnología está a la mano de todos los ambientes, edades y contextos, por lo que deriva en nuevas formas de consumo de la cultura, que van desde la construcción hasta la difusión y distribución de contenidos. En palabras de Bauman (2006) es transitar de la cultura sólida a la información líquida, refiriéndose a la cultura digital como un fluido de producción de conocimiento e información en constante cambio. Para este caso en específico, el desarrollo de los adolescentes, la relación con sus pares recobra especial importancia para reforzar lazos de identidad y pertenencia. Una autoestima saludable en el adolescente es saber expresar lo que siente y lo que piensa, aun cuando no esté de acuerdo. Una de las partes esenciales de la comunicación del ser humano, decanta en aprender a hacer amigos y se convierte en un pilar para el crecimiento de los adolescentes.

Hoy en día, las relaciones de los jóvenes se producen frecuentemente mientras miran una pantalla, no directamente a la persona. Por ello, surge la reflexión de que, quizás, los niños y adolescentes se están perdiendo de habilidades sociales primordiales, ya que, como lo expresan Steiner-Adair y Baker (2014), cuando la amistad se hace en línea los niños y adolescentes lo hacen en un contexto desposeído de algunos de los aspectos más personales y a veces intimidantes de la comunicación. Para algunos expertos preocupa que estas relaciones en línea y los mensajes de texto, estén promoviendo la ansiedad y disminuyendo la autoestima (Ehmke, 2020). Algunos datos muestran la conexión y el consumo de medios de los adolescentes, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) en México, el 40% de los hogares tienen acceso a Internet; el 21% corresponde a adolescentes de 12 a 17 años; de los cuales el 73% navegan en la red; y el 46% son estudiantes de educación básica, grupo que ocupa el uso de redes sociales. A través de estas plataformas se son visibles mediante la creación de una identidad, con información sensible, de datos personales, fotos, noticias, comentarios que, en muchos de los casos, pueden alertar riesgos. Por su parte, la Asociación de Internet en México (2018) da cuenta del tiempo de conexión en redes sociales estimado en tres horas con 28 minutos, siendo el acceso a Facebook y WhatsApp las actividades preferidas por los adolescentes; y el dispositivo más utilizado es el smartphone, seguido de la laptop. Esta exposición de los adolescentes a internet los convierte en el eslabón más sensible de estas plataformas. Este grupo de población se enfrenta a situaciones de ejercer o ser víctima de faltas en el ciberespacio.

Se reporta que el 6% de los agravios, corresponden a abuso contra niñas, niños y adolescentes, entre ellos el ciberbullying, sexting y extorsión; el 34% a fraude; el 30% a delitos como amenazas, difamación y trata de personas; y el 30% vulnerabilidades a los sistemas de seguridad (Info security México, 2017). Los datos anteriormente expuestos coinciden con la investigación realizada por De-Frutos y Marcos-Santos (2017) acerca de la experiencia diaria en redes sociales por los adolescentes y tienen en cuenta las situaciones desagradables a las que se enfrentan los jóvenes, dato que fluctúa entre el 17% y 34%. Además, solo uno de cada cuatro participantes en el estudio declaró no haber tenido ninguna experiencia negativa en redes sociales. Los adolescentes que tienen mayor percepción de riesgo en la red cuentan con más habilidades para protegerse ante los peligros (Ramos-Soler et al., 2018). Además, los adolescentes que hacen uso excesivo de redes sociales muestran menor autovaloración acerca de cómo son percibidos por su familia y profesores, además de menor nivel de comprensión de sus propias emociones (Malo-Cerrato et al., 2018).

Asimismo, cuanto mayor es el uso del móvil, mayor es el temor de los adolescentes a perderse experiencias, por ello se conectan para satisfacer necesidades psicológicas insatisfechas (Santana-Vega et al., 2019). Ante la información descrita sobre el uso de dispositivos móviles y acceso a internet en adolescentes, surge el cuestionamiento, ¿cuál es el dominio y el nivel de competencia mediática desarrollado para obtener el mejor provecho formativo? ¿Cuentan los adolescentes con un nivel de dominio deseable para el consumo de

---

contenidos y el acceso a medios a través de redes sociales? De igual forma, ¿cuentan con un nivel de desempeño para la producción de contenidos y mensajes seguros en la red? Para dar respuesta a estas preguntas es necesario establecer una diferenciación entre competencia digital y competencia mediática. Por una parte, la competencia digital trata de dotar a las personas de una relación con los medios para expresar mediante diversos lenguajes, sus propios sentimientos, emociones y experiencias. Esta relación con los medios se encamina hacia el uso de instrumentos tecnológicos como ordenadores, cámaras o reproductores de imagen y sonido, como elementos de comunicación, además del acercamiento a producciones audiovisuales como videojuegos, películas, dibujos animados (García-Ruiz et al., 2014). Por su parte, Wilson et al. (2011) exponen que la alfabetización digital hace referencia a la habilidad de hacer uso de la tecnología digital para buscar, interpretar, utilizar y producir información, así como entender y usar dicha información en diversos formatos, aplicando el conocimiento obtenido en entornos digitales.

Por otro lado, el concepto de competencia mediática va más allá del uso instrumental de la tecnología, se requiere el desarrollo y construcción de ciertos dominios como el diálogo, la negociación, la creatividad, la innovación, el análisis crítico y la colaboración; mismos que implican el protagonismo del estudiante movilizando recursos psicológicos, actitudinales, sociales, habilidades y destrezas en una cultura del ciberespacio. Una persona competente audiovisual es «capaz de llevar a cabo un análisis crítico de productos audiovisuales que consume, y al mismo tiempo la producción de mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces» (Ferrés, 2007:103). Por ello, se hace necesario diagnosticar el nivel de competencia mediática de los menores, para así poder elaborar programas que se desarrollen dentro de las aulas y con el total apoyo de padres, madres y maestros (Sánchez-Carrero & Cruz-Díaz, 2016). Algunos estudios recientes relacionados con la valoración de la competencia mediática en adolescentes reportan la necesidad de elaborar propuestas educativas para fortalecer el desarrollo de la competencia mediática en los jóvenes. Sánchez y Castro (2013) señalan que los nativos digitales se caracterizan por la habilidad y desenvoltura para acceder a la información en la red, la adaptación a las novedades tecnológicas de manera ágil e inmediata y el gusto y el disfrute por el aprendizaje lúdico, cooperativo, en red y a través de métodos interactivos. Sin embargo, es de reconocer que los medios de comunicación pueden ejercer una fuerte manipulación en las conciencias ciudadanas y que responden a intereses ideológicos y económicos de diversa índole. Este poder de persuasión y presión requiere ser mediado; empoderar a los adolescentes en los lenguajes digitales para el consumo crítico de los medios. Cuervo y Medrano (2013) coinciden en que los medios de comunicación son importantes agentes de socialización y educan de forma paralela a la escuela, lo que los convierte en un privilegiado espacio de intersección entre el mundo del conocimiento, la cultura y la ciudadanía.

Por su parte, en el estudio realizado por Foronda et al. (2018) encontraron deficiencias en el nivel de desarrollo de la competencia mediática en adolescentes, principalmente en la dimensión de procesos de producción y programación, solo en la dimensión de acceso al uso de los medios, se obtuvo una valoración de media ligeramente superior, mientras que en las otras dimensiones se alcanzó un nivel inferior. Datos que coinciden con Bonilla-del-Río y Aguaded (2018) que expresan que, un porcentaje significativamente bajo del alumnado reflexiona sobre los mensajes que se transmiten en los medios; los adolescentes no son capaces de producir contenidos de manera autónoma, responsable y crítica, dentro de un entorno mediatizado donde las redes sociales e internet absorbe el tiempo de los usuarios (Aguaded et al., 2018). La Red Alfamed, que integra la participación de varios países euroamericanos comprometidos con la enseñanza y aprendizaje de la educación mediática, tiene como propósito investigar de manera conjunta, en diferentes espacios educativos y con entornos multiculturales diversos. Los investigadores que integran la Red garantizan resultados que decantan en propuestas educativas orientadas a la promoción y fortalecimiento de competencias en comunicación mediática con distintos sectores de población. En este caso específico, el estudio realizado con adolescentes de la región norte de México permite visualizar el panorama formativo



en educación, y, además de obtener un diagnóstico, permite crear un punto de partida para diseñar propuestas de intervención con adolescentes y jóvenes con la finalidad de promover la autoexpresión y consumo crítico de contenidos mediáticos. Los datos que se reportan en la presente investigación se alinean con la propuesta de Alfamed, empleando para su análisis las seis dimensiones de la competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012): 1) Lenguaje; 2) Tecnología; 3) Recepción-interacción; 4) Producción y difusión; 5) Ideología y valores; 6) Estética. Los autores plantean ciertos dominios en cada una de las dimensiones para considerar a una persona competente en el uso de dispositivos, aplicaciones, consumo y producción de contenidos mediáticos, además de observar de manera responsable y crítica, el lenguaje y los valores con los que se transmiten mensajes y contenidos, así como la creatividad y la innovación con que se construyen.

## 2. Objetivo

El principal objetivo que se plantea es analizar el nivel de competencia mediática en adolescentes de la región norte de México de acuerdo con las dimensiones sugeridas por la Red Euroamericana de Competencia Mediática (ALFAMED, 2018) y con los resultados obtenidos inferir la correspondencia en el uso de redes sociales.

## 3. Metodología

Se convocaron estudiantes de nivel de educación secundaria de los Estados fronterizos de la región norte de México y con apoyo de los profesores se aplicaron los cuestionarios en línea. El instrumento fue diseñado por un grupo de expertos de la Red Euroamericana Alfamed, que consistió en un cuestionario de 19 preguntas de opción múltiple. Los primeros seis ítems corresponden a datos socio demográficos y tres preguntas se refieren al perfil del participante. Los ítems valoran el nivel de las seis dimensiones de la competencia mediática, clasificadas en básico, medios y avanzados. Las respuestas fueron depositadas en base de datos de Alfamed. Posteriormente se remitieron al grupo de México para su evaluación. Para el análisis de datos se utilizó el SPSS versión 20, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias, y se efectuó una clasificación de conglomerados de K medias en tres grupos, valorando las dimensiones de acuerdo con las preguntas y sus ítems, como se muestra en la Tabla 1.

## 4. Resultados

Se aplicaron 507 cuestionarios y se depuró la base de datos a 427 que cumplían con las especificaciones. Los participantes fueron de edades de 14 a 16 años de siete escuelas secundarias, cuya ubicación geográfica corresponde a cuatro estados fronterizos de la región norte de México. La Tabla 2 ilustra la proporción de colaboraciones por escuela. Asimismo, la Tabla 3 muestra la participación de estudiantes por sexo y edad.

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>
Lenguaje	P10; P16; P18
Tecnología	P8; P9; P17
Interacción	P11; P11-2; P14
Producción y Difusión	P4-2; P15; P19
Ideología y valores	P11-1; P14-1; P19-1
Estética	P12; P12-1; P13

Con respecto al perfil de los participantes, se describe el uso de dispositivos, aparatos y aplicaciones para comunicarse, los más empleados son la televisión (98%); el celular (92%); y la computadora el (82%), según



se muestra en la Figura 1. De igual manera la Figura 2, ilustra la formación recibida por los adolescentes, siendo la ayuda de profesores (63%), familiares (50%) y amigos (52%) la que más proporción obtuvo. La formación autodidacta se muestra como bastante (25%) y suficiente (42%). La parte de workshops es poco utilizada.

Estado	Escuelas	Número de participantes
Chihuahua	Esc. Secundaria Técnica N° 57	54
	Esc. Secundaria Técnica N° 46	28
	Esc. Secundaria Las Américas	77
	Esc. Secundaria Fray Felipe de Jesús	41
Baja California Norte	Esc. Secundaria N° 27 José María Morelos	91
Coahuila	Esc. Secundaria N° 7 José Vasconcelos	50
Sonora	Esc. Secundaria Héroes de Caborca	86
TOTAL		427

En la valoración de las seis dimensiones de la competencia mediática, se puede observar que la dimensión de tecnología fue la que obtuvo mayor nivel de desarrollo, ya que el 51% de los estudiantes hacen uso instrumental de dispositivos, aplicaciones, aparatos y navegadores en la red de una manera deseable, por ejemplo: los criterios para seleccionar un ordenador, para la búsqueda de información en el navegador; y para la edición de imágenes utilizando aplicaciones tecnológicas.

Sexo	Edad			Total
	14 años	15 años	16 años	
Masculino	109	78	24	211
Femenino	142	65	9	216
Total	251	143	33	427

En la dimensión de lenguaje, que evalúa la capacidad de dar lectura a códigos, símbolos y en general al lenguaje audiovisual para la construcción de contenidos, un 37%

alcanzó nivel básico, 30% avanzado y 33% medio (Tabla 4 y Figura 3). Para la dimensión de interacción se detecta una gran oportunidad para fortalecerla, ya que el 42% de los adolescentes obtuvo un nivel básico, un 22% medio y un 36% un nivel avanzado. La capacidad para analizar las intenciones que conllevan los mensajes al ubicarse como audiencia, requiere mayor impulso. Esta dimensión es de suma importancia para la interrelación en la red, con amigos, compañeros, familiares y también con personas menos conocidas. Los estudiantes requieren dar lectura para detectar los propósitos de la publicidad y analizar el contenido para saber cómo estos pueden llegar a ser ofensivos, inseguros, además de distinguir cuándo ameritan ser denunciados. De igual forma, la dimensión de producción y difusión se localiza en un nivel básico para el 43% de los participantes, 14% medio y el 43% se ubica en un nivel avanzado. Los datos proyectan el dominio que tienen los estudiantes evaluados

para: la construcción de mensajes y contenidos propios; la localización de la vía para manifestar su inconformidad o denuncia; y la capacidad para organizar una historia o contenido (Tabla 4 y Figura 3).

Para la dimensión de ideología y valo-

**Figura 1. Equipos o dispositivos que utilizan los estudiantes**

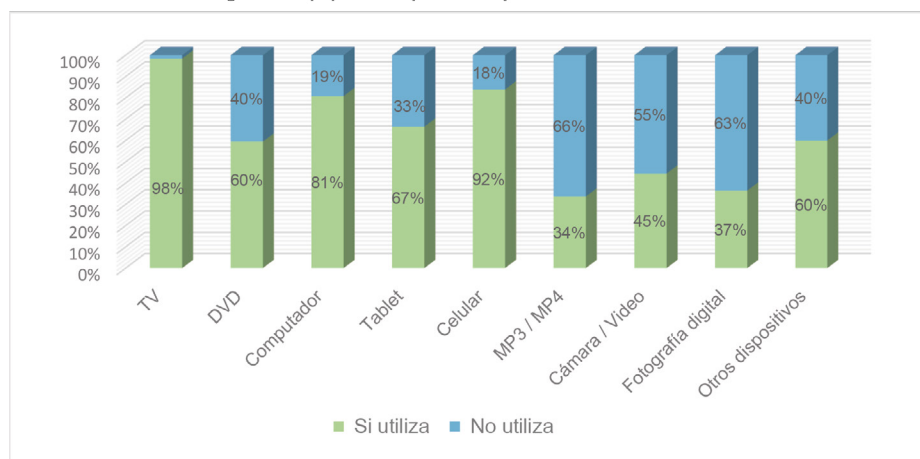
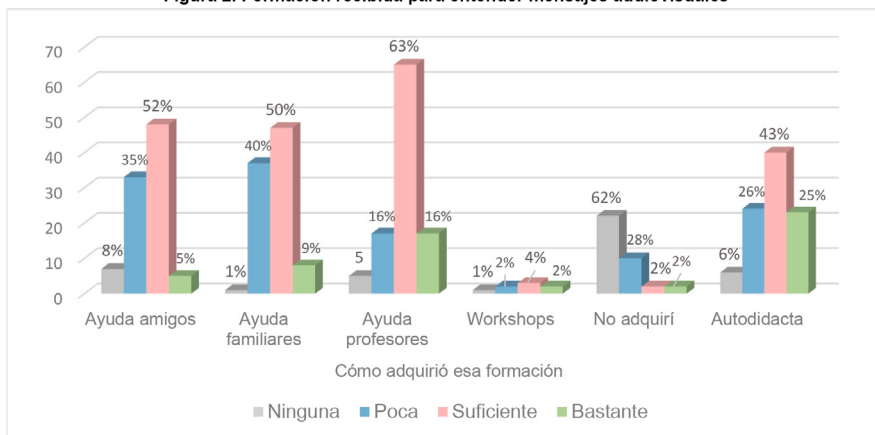


Figura 2. Formación recibida para entender mensajes audiovisuales



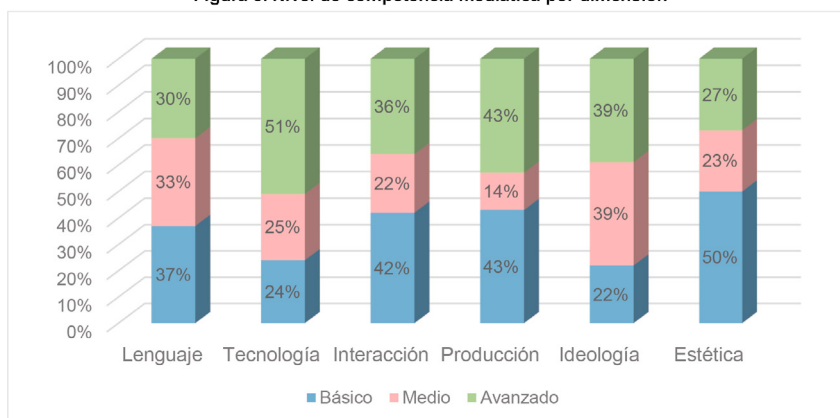
res, los adolescentes obtuvieron 22% en nivel básico y un rango de intermedio-avanzado con 39% para cada nivel. Un poco más del tercio de la población evaluada obtuvo un nivel que requiere mayor fomento para proteger su seguridad en la red: identificar los valores implícitos en los mensajes y contenidos que transitan en las redes sociales y en general en los sitios a los que acceden. Se hace evidente la necesidad de procesos formativos que desarrollen el pensamiento crítico, criterios deseables de protección, de análisis y reflexión para el consumo y producción de contenidos mediáticos.

La dimensión estética fue la que alcanzó un nivel más bajo, el 50% obtuvo un nivel básico, solo el 27% alcanzó un nivel avanzado. Esto representa que los adolescentes mayormente consumen contenidos de los que producen. Se detecta la carencia de apreciación y sentido artístico, de creatividad e innovación (Tabla 4 y Figura 3).

De los factores que requieren mayor impulso en la formación mediática son los dominios que involucran las dimensiones de lenguaje, interacción, valores y estética (asociado a la dimensión de producción).

En la Figura 3, se ilustran los resultados de todas las dimensiones en cada uno de los niveles de desarrollo de la competencia mediática. Con respecto a la seguridad en la red, los adolescentes manifestaron no denunciar contenidos o mensajes, aunque si los observen. La Figura 4 muestra que solo el 16% expresó actuar en consecuencia y denunciar. Esto pone de manifiesto que el consumo mediático por los adolescentes es poco selectivo, ya que detectan vulnerabilidad o mensajes inseguros y no hacen nada al respecto.

Figura 3. Nivel de competencia mediática por dimensión



De los contenidos que merecen ser denunciados opinaron que los motivos de seguridad y de valores los motivarían a hacerlo. De acuerdo con la apreciación de los estudiantes, el 42% expresaron que los elementos afectivos y emocionales, son los que más influyen para consumir un producto que se anun-

cia mediante comerciales o publicaciones. Otra parte de los adolescentes, el 18% manifiestan que son los valores. Se puede observar que los aspectos emocionales, cobran mayor importancia sobre los aspectos racionales de corte axiológico para consumir productos publicitados.

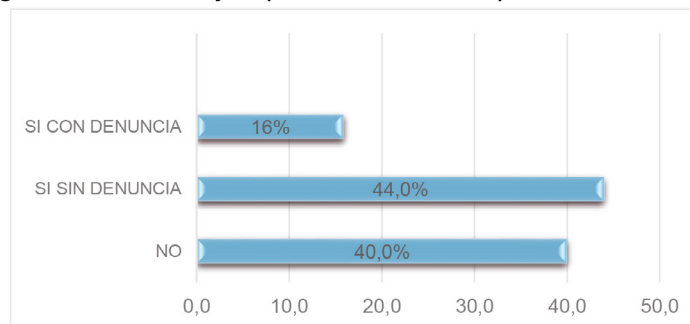
En general, los resultados encontrados en esta investigación

derivan en prestar atención al bajo desarrollo de la competencia mediática en cuatro a las seis dimensiones. La dimensión de tecnología fue la mejor evaluada, sin embargo, dimensiones como estética, interacción y producción obtuvieron un nivel de medio a bajo. Estas dimensiones se correlacionan con la producción de contenidos implicando la parte actitudinal, valorativa, artística, en definitiva, los aspectos relacionados con indicadores racionales. Es de reflexionar el tiempo que los adolescentes invierten a la exposición en redes sociales y el nivel de competencia desarrollado con el que cuentan. No solo se debería considerar el acceso a internet con el uso instrumental de la tecnología, sino también los mecanismos que resguarden su seguridad y protección.

## 5. Conclusiones

Los adolescentes por el solo hecho de contar con un dispositivo y manipularlo con niveles deseables, no implica que sean mediáticamente competentes. Son otros aspectos de sentido analítico, crítico, responsable y de compromiso consigo mismo y con los demás, los que, desde la parte axiológica, los encaminarían serlo. Los datos obtenidos en la investigación sostienen que los adolescentes cuentan con un nivel de competencia deseable en la dimensión de tecnología, es decir, el uso instrumental. Sin embargo, la capacidad de lectura en el consumo contenidos en la red, así como la capacidad para producir sus propios mensajes desde una perspectiva estética, evaluando las audiencias a quienes van dirigidos sus contenidos son aspectos que requieren mayor formación educocomunicativa. La necesidad de los adolescentes de estar conectados para obtener un estatus de identificación y reconocimiento no implica el uso excesivo de dispositivos móviles e internet y, por tanto, requiere una mediación para una vida saludable, además de promover la seguridad en el ciberespacio. Ante este argumento, se incluye a la mitad de los encuestados, ya que cuentan con un nivel deseable en la dimensión de valores y bajo en interacción. Los resultados obtenidos conllevan retos para los procesos formativos de los adolescentes, ya que se localizan algunas debilidades que no han sido atendidas y que representan una gran área de oportunidad para la educación mediática. Ante este escenario, se corrobora lo señalado en otras investigaciones como parte de sus conclusiones y aportaciones: crear estrategias y procesos educativos que desarrollen la competencia mediática. Finalmente se proyectan propuestas educativas para el fomento de la educocomunicación. Una de ellas, es el diseño de talleres didácticos interactivos, donde prealezca el acompañamiento entre jóvenes universitarios y adolescentes de escuelas secundarias. El principal propósito sería promover la seguridad en la red, además de fortalecer los valores y hacer uso responsable de los medios, implicando procesos reflexivos, críticos y autónomos encaminados a la participación activa, consciente y el empoderamiento social de los jóvenes. Este es un compromiso de nuestra Universidad como parte de las aportaciones a la sociedad.

Figura 4. Observa mensajes o publicaciones en la red que merecen denunciarse



---

## Referencias

- Aguaded, I., Marín-Gutierrez, I., & Caldeiro-Pedreira. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto Iberoamericano. *Letral*, 20, 156-182. <https://bit.ly/37uBiQB>
- Alfamed (Ed.) (2018). *Red Euroamericana de Alfabetización Mediática*. <https://bit.ly/2B9EJQE>
- Asociación de Internet en México (Ed.) (2020). *14º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. <https://bit.ly/2yJGoeT>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla-del-Río, M., & Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: Smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Píxel-Bit*, 53, 151-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Cuervo, L., & Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131. <https://bit.ly/2zxKasn>
- De-Frutos, B., & Marcos-Santos, M. (2017). Disociación entre las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. *El Profesional de la Información*, 26(1), 88-96. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.09>
- Ehmke, R. (2019). *Child-Mind-Intitute*. <https://bit.ly/37uf6Gf>
- Ferrés, J. (2007). Competence in media studies: its dimensions and indicators. [La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 29, 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Foronda, A., Martínez-Morentin, I., & Urbina, A. (2018). Grado de competencia mediática en alumnado adolescente de Esmeraldas Ecuador. *Píxel-Bit*, 52, 151-165. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.11>
- García-Ruiz, R., Duarte, A., & Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Píxel-Bit*, 44, 81-96. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- INEGI (Ed.) (2016). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. <https://bit.ly/2Xd8nx8>
- Infosecurity (Ed.) (2017). *Infosecurity México*. <https://bit.ly/2TU0OJs>
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M., & Viñas-Poch, F. (2018). Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents. [Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles]. *Comunicar*, 56, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour. [Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital]. *Comunicar*, 56, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-07>
- Sánchez, A., & Castro, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura*, 5(2), 6-15. <https://bit.ly/2XH9hB5>
- Sánchez-Carrero, J., & Cruz-Díaz, R. (2016). Construcción de una herramienta para la evaluación de la competencia mediática en primaria. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 10(2), 11-24. <https://bit.ly/3ew3bdp>
- Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A., & Feliciano-García, L. (2019). Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family communication. [Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes]. *Comunicar*, 59, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Steiner-Adair, C., & Baker, T. (2014). *The big disconnect: protecting childhood and family relationships in the digital age*. Harper.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional curriculum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/3ewPRW7>



## II. Redes sociales y escuela

### Factores influyentes en la mediación parental de niños de preescolar

**Dra. Catalina González-Cabrera**

Universidad del Azuay (Ecuador)  
cgonzalez@uazuay.edu.ec

**Gda. Melina Jara-Vázquez**

Universidad del Azuay (Ecuador)  
melinajara@uazuay.edu.ec

### Resumen

Actualmente, los dispositivos tecnológicos, las consolas o los Smartphones son utilizados para distraer a los niños pequeños cuando los padres necesitan concentrarse en otra actividad o para simplemente calmarlos. Sin embargo, pocas familias conocen el daño que puede provocar el mal uso de los medios y las tecnologías en edades tempranas. Por lo tanto, esta investigación se propuso identificar de qué manera los padres y madres de niños en edad preescolar median en la relación de sus hijos con los medios tradicionales y digitales. Asimismo, se examinó si influyen en el tipo de mediación las creencias positivas y negativas en cuanto al uso de los medios, así como ciertas variables sociodemográficas. A través de un cuestionario, se obtuvo información de 500 padres de familia de instituciones públicas y privadas. Los resultados identificaron diferencias en la mediación parental y en las creencias por tipo de institución (privadas vs. públicas), por género y nivel de instrucción. También se encontró una relación entre las creencias con las estrategias de mediación. De acuerdo con los resultados obtenidos, se demuestra la necesidad de realizar intervenciones de educación mediática y digital con los padres de preescolar, para que conozcan sobre los riesgos y beneficios de los dispositivos, las TIC y los medios en general y, así, avanzar en el correcto desarrollo de los más pequeños.

### Palabras clave

Mediación parental, TIC, preescolar, educación digital, educación mediática, riesgos.

---

## 1. Introducción

La investigación relacionada con la mediación parental pretende obtener información para mejorar la participación de los niños con los nuevos medios digitales, su compromiso social, así como, también, la expresión de su propia identidad (Bartrina, 2014). Resultados de estudios sobre mediación parental apuntan la necesidad de desarrollar la competencia parental digital y algunas implicaciones para la intervención educativa como promover la colaboración entre la familia y escuela para fomentar el uso adecuado y para evitar riesgos (Bartau-Rojas et al., 2018; 2020).

Por lo tanto, este estudio pretende conocer a través de un cuestionario aplicado a padres y madres de familia de niños en instituciones preescolares públicas y privadas, de qué manera ellos median el uso que le dan sus hijos a los dispositivos y medios, así como la relación entre la mediación parental con sus creencias hacia el uso de las pantallas en general. Además, se identificarán diferencias por grupos (género, tipo de institución-pública vs. privada- y por nivel de instrucción educativa).

### 1.2. Mediación parental

Cabe señalar que, en países en desarrollo, como es el caso de Ecuador, en donde se ha identificado una desigualdad en el acceso a las TIC y a Internet, y en donde el nivel de competencia mediática y digital depende de una inestable economía familiar y social (González-Cabrera et al., 2019; González-Cabrera & Ugalde, 2016; Tirado-Morueta et al., 2017) es importante mencionar que también se ha encontrado una falta de mediación positiva de los padres en el uso tecnológico que hacen sus hijos, quienes, además, afirman proporcionar un dispositivo electrónico a sus pequeños cuando no les pueden dedicar tiempo, para evitar berrioches y como recompensa a un buen comportamiento (Merelo, 2018). Asimismo, se ha evidenciado que desconocen cómo establecer reglas, regular la conducta de sus hijos y ejercer un control respetuoso con ellos a través del afecto, el involucramiento y la inducción positiva de mediación parental (Palacios et al., 2018). En cuanto a las estrategias de mediación parental, Garmendia et al. (2015), en un estudio realizado en España, identificó que las mediaciones más implementadas son la «activa» (ya sea de seguridad o de uso) y la «restrictiva», en donde los padres muestran una mayor preocupación. En otro contexto, los padres utilizan otras técnicas de mediación que incluyen limitaciones en el acceso a los juegos o a diferentes medios, también utilizan restricciones técnicas para prevenir riesgos, aunque en ocasiones tengan que desinstalarlas porque «obstaculizan sus propias actividades en línea» (Zaman et al., 2016: 9).

Por otro lado, estudios han observado una diferencia por género en la manera cómo los padres guían el uso de los medios, Wong (2010) identificó que las madres presentaban mayor satisfacción en la supervisión y realizaban un mayor control parental que los padres; mientras que los resultados de Smahelova et al. (2017) reflejaron una mediación positiva de los padres específicamente con la estrategia de «uso compartido».

También se han encontrado diferencias por tipo de financiamiento del centro educativo, en una institución privada la mayoría de los padres afirmó que supervisaba el uso que hacen sus hijos de los dispositivos y medios, y que creían que si sus hijos los utilizaban a edades muy tempranas no sería beneficioso para su desarrollo y, además, podrían hacer un mal uso de los mismos (Chambilla, 2018). Asimismo, Torrecillas (2012) encontró que el tipo de mediación dependía de la capacidad adquisitiva de las familias. Las familias de clase baja prácticamente no ejercían ningún tipo de mediación y consideraban a la televisión como una herramienta de aprendizaje para sus hijos, la definieron como una ventana al mundo para que sus hijos puedan explorar y conocer todo aquello a lo que ellos no tuvieron acceso.

Ante lo anterior expuesto, se plantean las siguientes hipótesis:



- H1: Los padres y madres de los niños en edad preescolar median o intervienen en las relaciones que sus hijos establecen con los medios. Sin embargo, (H1a) existe una diferencia de mediación por género, (H1b) por tipo de institución educativa (público vs. privado) y (H1c) por nivel de instrucción educativa de los padres.

### 1.3. Creencias de los padres frente a los efectos de los medios

En una investigación, los padres de familia de nivel socioeconómico bajo señalaron que sus hijos menores de ocho años son todavía muy jóvenes para usar de manera errónea los medios tecnológicos, creyeron que, al no saber ni leer ni escribir, tienen una limitación en cuanto a accesos peligrosos. Dada esta creencia, los padres acuden a las tablets y smartphones como medios distractores para sus hijos. Asimismo, padres y madres demostraron tener una creencia positiva al afirmar que los niños aprenden y desarrollan diferentes habilidades que les ayudará a futuro en el mercado laboral (Brito & Dias, 2016). García et al. (2015) coincidieron con esta investigación, pues en su estudio a padres con un nivel educativo medio, obtuvieron que la mayoría de los padres creía que el uso de los nuevos dispositivos tecnológicos en los niños en edad temprana no genera ningún daño o peligro, muy pocos consideraron lo contrario e indicaron creer que existen riesgos al permitir que los niños usen los medios a edades muy tempranas.

Por otra parte, en una investigación a padres y madres de familia de una institución particular privada, la mayoría de padres creyeron que los medios tecnológicos como, por ejemplo, tablets, smartphones, computadores o TV, son un elemento positivo en su hogar. Solamente un porcentaje menor de los padres reflexionaron sobre lo perjudicial que puede resultar el uso de las TIC a una edad muy temprana (Lazo & Mejías, 2018).

Con lo dicho, se plantea la siguiente hipótesis:

H2: Las creencias de los padres en cuanto a la relación de los niños y los medios digitales y tradicionales difiere por tipo de institución educativa (público vs. privado). Al encontrarse indeterminación en los resultados revisados, se lanzan las siguientes preguntas de investigación: ¿El género influye en el tipo de creencias en cuanto a los efectos de los medios?, y, además, ¿se relacionará el tipo de creencias que tienen los padres encuestados con sus estrategias de mediación?

## 2. Metodología

La investigación bajo enfoque cuantitativo y alcance correlacional-explicativo utilizó un cuestionario con escalas validadas en otros estudios similares. El cuestionario se aplicó a 500 padres de centros preescolares privados y públicos de la ciudad de Cuenca (Ecuador), con hijos de edades comprendidas entre 3 y 5 años. Por el tipo de alcance del estudio, se utilizó un muestreo probabilístico por racimos (Hernández et al., 2014). Se consideró una muestra aleatoria de centros privados y públicos, se envió una solicitud y se aplicaron los cuestionarios en los centros en los que se obtuvieron permisos. Por lo tanto, se aplicaron 252 cuestionarios en dos instituciones educativas públicas y 248 cuestionarios en cuatro instituciones privadas.

### 2.1. Variables

En el cuestionario se midieron variables sociodemográficas, tales como: edad, género y nivel de instrucción. Además, las variables que cuantifican tanto los niveles de las estrategias de mediación parental como las creencias positivas y negativas que tienen los padres sobre la relación de sus hijos con los medios.

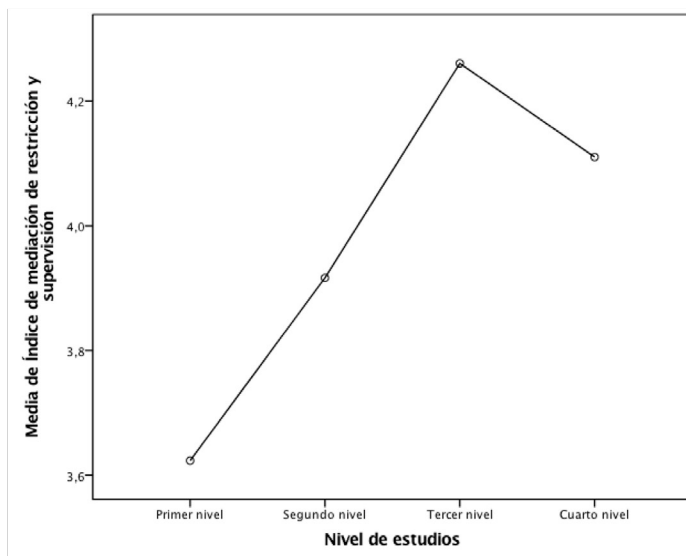


### 2.1.2. Mediación parental

Se evaluó la mediación parental utilizando la escala desarrollada por Nikken y Schols (2015), la cual ha sido validada en estudios previos (Nikken & Jansz, 2014). Cada uno de los 13 ítems son medidos con una puntuación que va desde 1=nunca a 5=siempre. Se realizó un análisis factorial exploratorio ya que esta escala no ha pasado por un análisis factorial confirmatorio

previo. Resultaron dos factores parecidos a los obtenidos en los estudios citados. El primer factor mide la mediación de restricción y supervisión con 10 ítems, por ejemplo: «Decirle al niño/a que se detenga cuando él o ella está usando un dispositivo demasiado tiempo» ( $\alpha=83$ ) ( $M=4,02$ ;  $DT=,75$ ). El segundo factor mide la mediación activa y compartida con ítems tales como: «Usan los medios juntos porque el padre /madre quiere hacerlo», ( $\alpha=74$ ) ( $M=3,30$ ;  $DT=,75$ ).

Figura 1. Diferencia de la mediación de restricción y supervisión por nivel de instrucción de los padres



### 2.2.2. Creencias hacia el uso que hacen los niños de los medios digitales y tradicionales

La escala utilizada para medir las creencias tanto positivas como negativas que tienen los padres, se obtuvo de la investigación de Vaala (2014), con un total de 30 ítems que evalúan 13 creencias positivas como por ejemplo: «Ayuda al niño/a a aprender», ( $\alpha=0,76$ ) ( $M=3,64$ ;  $DT=1,11$ ) y 17 creencias negativas como: «Daña la creatividad del niño/a» ( $\alpha=,91$ ) ( $M=4,34$ ;  $DT=1,47$ ). Cada uno de los ítems son medidos con una puntuación que va desde 1=nada probable a 7=totalmente probable.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis preliminares

La edad de los padres osciló entre los 18-55 años ( $M=32,54$ ;  $DT=6,57$ ). Del total de padres ( $N=500$ ), un 76% indicó ser de género femenino y un 24% de género masculino. En cuanto al nivel de estudios, el 35% de los padres señaló haber culminado el colegio (segundo nivel); seguido del 31% que afirmó contar con estudios universitarios (tercer nivel); el 18% indicó haber culminado un postgrado (cuarto nivel) y solo el 16% señaló haber finalizado la escuela (primer nivel).

### 3.2. Contrastación de hipótesis

La H1 postula: Los padres y madres de los niños en edad preescolar median o intervienen en las relaciones que sus hijos establecen con los medios. Sin embargo, (H1a) existe una diferencia de mediación por género,

(H1b) por tipo de institución educativa (público vs. privado) y (H1c) por nivel de instrucción educativa de los padres. A través de la prueba t de Student de muestras independientes no se pudo confirmar la H1a, ya que a pesar de que el promedio de mediación restrictiva y de supervisión resultó un poco más alto en las madres ( $M=4,04$ ;  $DT=,72$ ) que en los padres ( $M=3,98$ ;  $DT=,81$ ), la diferencia entre las medias no resultó estadísticamente significativa [ $t(459)=,717$ ;  $p=,474$ ]. Asimismo resultó con la mediación activa y compartida ( $M_{madres}=3,33$ ;  $DT=,74$ ) ( $M_{padres}=3,21$ ;  $DT=,80$ ) [ $t(484)=1,575$ ;  $p=,484$ ].

Sin embargo, con la prueba t de Student de muestras independientes se pudo confirmar parcialmente la H1b, ya que sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa [ $t(409.244)=-4,207$ ;  $p=,000$ ] en el promedio de mediación restrictiva y de supervisión que resultó superior en los padres de centros educativos privados ( $M=4,16$ ;  $DT=,65$ ) frente al promedio de los padres de los centros educativos públicos ( $M=3,87$ ;  $DT=,82$ ). Pero, la diferencia entre las medias de la mediación activa y compartida no resultó estadísticamente significativa [ $t(486)=-,714$ ;  $p=,476$ ] ( $M_{pública}=3,28$ ;  $DT=,75$ ) ( $M_{privada}=3,32$ ;  $DT=,75$ ).

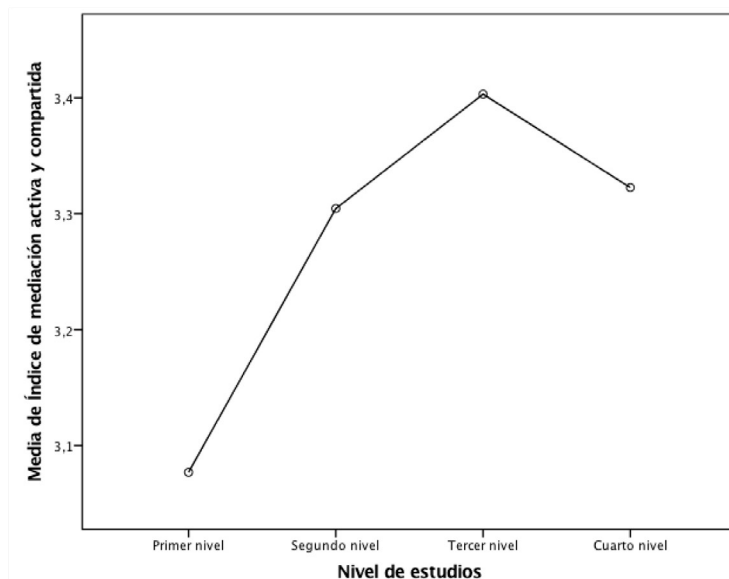
Por último, para contrastar la H1c, se obtuvo con el análisis de varianza de un factor (ONEWAY) que los padres con instrucción más alta, es decir, quienes han culminado el tercer y cuarto nivel de estudios realizan una mediación mayor, tanto de tipología restrictiva y de supervisión [ $F(3,457)=14,094$ ;  $p=,000$ ] como activa y compartida [ $F(3,482)=3,269$ ;  $p=,021$ ]. Además, la prueba post hoc T3 de Dunnet confirma que existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p<,001$ ) entre los promedios de mediación restrictiva y de supervisión, obtenidos en los padres que han culminado el tercer nivel, los cuales son más altos ( $M=4,26$ ;  $DT=,57$ ) que la media obtenida por los padres que han terminado estudios primarios ( $M=3,62$ ;  $DT=,99$ ) y secundarios ( $M=3,92$ ;  $DT=,75$ ); y también resultó un poco más alta que la media obtenida por los padres que han terminado el cuarto nivel ( $M=4,11$ ,  $DT=,62$ ) pero la diferencia no resultó estadísticamente significativa ( $p=,333$ ).

En cuanto a la mediación activa y compartida solo se observó una diferencia estadísticamente significativa ( $p=,019$ ) en el promedio obtenido en los padres que han terminado la universidad con quienes han terminado solamente la primaria ( $M_{tercer\ nivel}=3,40$ ;  $DT=,75$ ) ( $M_{primer\ nivel}=3,08$ ;  $DT=,79$ ). Es decir, los promedios obtenidos de los padres que han terminado segundo, tercer y cuarto nivel han resultado similares, solo se diferencian los padres de menor instrucción, que nuevamente tienen la media más baja (Figuras

1 y 2).

La H2 postula: Las creencias de los padres en cuanto a la relación de los niños y los medios digitales y tradicionales difiere por tipo de institución educativa (pública vs. privada). Para contrastar esta hipótesis, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, así se confirma la hipótesis H2, ya que sí se encontraron diferencias estadísticamente

Figura 2. Diferencia de la mediación activa y compartida por nivel de instrucción de los padres



significativas por tipo de centro educativo. Los padres de los centros públicos tienen creencias más positivas sobre el uso de los medios ( $M=3,92$ ;  $DT=1,19$ ) [ $t(427,308)=5,263$ ;  $p=,000$ ] y menos creencias negativas ( $M=3,77$ ;  $DT=1,51$ ) [ $t(397,873)=-7,993$ ;  $p=,000$ ], y con los padres de los centros privados se obtuvo lo contrario ( $M$  positivas= $3,38$ ;  $DT=1,33$ ) y ( $M$  negativas= $4,83$ ,  $DT=1,23$ ).

Para responder a la pregunta ¿El género influye en el tipo de creencias en cuanto a los efectos de los medios?, se aplicó la prueba  $t$  de Student para muestras independientes y sí se encontró diferencia por género en cuanto a las creencias negativas, más no en las positivas. Los padres presentan creencias más negativas en cuanto al uso de los medios ( $M=4,62$ ;  $DT=1,33$ ) que las madres ( $M=4,25$ ;  $DT=1,50$ ) y la diferencia entre estos promedios resultó estadísticamente significativo [ $t(231,877)=-2,451$ ;  $p=,014$ ].

Por otra parte, para encontrar respuesta a la pregunta ¿Se relaciona el tipo de creencias que tienen los padres con sus estrategias de mediación?, se obtuvo, a través de la correlación de Pearson, una relación positiva pero débil ( $r=,095^*$ ) entre las creencias positivas y la mediación de restricción y supervisión, pero se obtuvo una relación positiva y menos débil con la mediación activa y compartida ( $r=,233^{**}$ ). Lo que quiere decir que, mientras más creen los padres que la relación de sus hijos con las pantallas conduce aspectos positivos, también es mayor la mediación activa y compartida que hacen con sus hijos y los medios. También se obtuvo una relación positiva, pero débil ( $r=,126^*$ ), entre las creencias negativas con la mediación de restricción y supervisión. Lo que explica que los padres que creen que los medios también tienen consecuencias negativas son los que realizan un mayor control o mediación parental de restricción y supervisión.

#### 4. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha obtenido como resultado que tanto los padres como las madres de los niños en edad preescolar intervienen en la educación mediática de sus hijos. Resultado similar obtenido por Bartau-Rojas et al. (2020) quienes no encontraron diferencias en la mediación parental por género. Asimismo se relaciona con los resultados obtenidos por Garmendia et al. (2015), quienes en su investigación encontraron que, tanto el padre como la madre, en conjunto, restringen y supervisan los medios tecnológicos.

En cuanto a la diferencia en la mediación parental por tipo de institución educativa (pública vs. privada), sí se encontró una diferencia estadísticamente significativa, sobre todo en la mediación restrictiva y de supervisión, ya que los padres de instituciones privadas ejercen más este tipo de mediación. Tal como lo menciona Torrecillas (2012), los padres de instituciones educativas públicas no suelen tener la necesidad de mediar y, si lo hacen, las estrategias de mediación aparecen de manera improvisada. También los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden con los de Chambilla (2018) quien encontró que los padres de instituciones educativas privadas supervisan el uso que sus hijos dan a las TIC y, además, consideran perjudicial su uso excesivo y temen que sus hijos hagan un uso erróneo al dejarlos usar por su cuenta.

La mediación activa y compartida resultó diferente en los padres que han terminado la universidad, quienes presentan un promedio más alto que los padres que han terminado solamente el colegio. Sobre esto, Torresillas (2012) explica que los padres de familia de nivel socio-económico bajo ven a la tecnología como una herramienta de aprendizaje que no necesita ser controlada. Asimismo, González-Cabrera et al. (2019), encontraron en su investigación que el nivel de competencia mediática dependía del nivel de instrucción educativa de cada individuo.

Por otra parte, las creencias de los padres resultaron ser diferentes tanto por género como por tipo de institución (pública vs. privada). Son los padres quienes presentan creencias más negativas que las madres y, además, son los padres de las escuelas públicas quienes tienen creencias más positivas y menos negativas que los padres de las instituciones privadas, mientras que Lazo y Mejías (2018) encontraron resultados totalmente opuestos, en tanto que los padres de instituciones privadas reflejaban más creencias positivas. Pero

sí se coincide con lo obtenido por García et al. (2015), quienes mencionan que los padres de instituciones públicas presentan creencias más positivas que negativas.

Por último, se encontró una relación entre las creencias con las estrategias de mediación. Cabe señalar que aún queda mucho por estudiar sobre qué factores influyen para que los padres medien de manera más proactiva con sus hijos, pero es importante haber identificado que las creencias de los padres sobre los efectos que pueden ocasionar el uso de los medios va acorde con el tipo de mediación que realizan: si creen que los medios son positivos, su mediación es más activa y compartida que restrictiva y de supervisión. Asimismo, si las creencias son más negativas, los padres realizan una mediación de mayor restricción y supervisión. Gracias a los resultados obtenidos en este estudio, se podrán realizar propuestas de intervención de educación mediática y digital para llegar a los padres y madres de familia que contengan información sobre el buen uso de los medios en general y, además, consejos sobre la forma correcta de mediar con sus hijos y los medios. Asimismo, se recomienda que se refuercen las diferentes estrategias educativas y comunicacionales considerando las diferencias obtenidas por nivel de instrucción y por NSE (Nivel Socio Económico) que lleva a matricular a los niños en centros públicos o privados.

## Apoyos

Estudio realizado dentro del proyecto de investigación de la Universidad del Azuay «De la alfabetización mediática y digital a la transmedia» con código: INV-PCOM-P01.

## Referencias

- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2020). Mediación parental del uso de Internet desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2075>
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: beliefs, strategies and difficulties. [Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades]. *Comunicar*, 54, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Barrina, M.J. (2014). Cyberbullying behaviour in children and adolescents: Education and social awareness as a way out. *Educar*, 50(2), 383. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.672>
- Brito, R., & Dias, P. (2016). La tecnología digital, aprendizaje y educación; prácticas y percepciones de niños menores de 8 años y sus padres. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 23-40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.1001>
- Chambilla, S. (2018). *Relación del uso de las nuevas tecnologías y conductas disruptivas en niños y niñas de 3 y 4 años de la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín UNSA, Arequipa-2018. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.* <https://bit.ly/3fcUDs6>
- García, Y., Álvarez, C., Cruz, O., & Mejías, M. (2015). Utilidad y riesgo en el consumo de nuevas tecnologías en edad temprana, desde la perspectiva de los padres. *Humanidades Médicas*, 15(1), 88-106. <https://bit.ly/3f7CnR2>
- Garmendia, M., Casado, M.Á., & Martínez, G. (2015). Parental mediation strategies in Spain: Predicting factors for different strategies. *Zer*, 20(39), 13-27. <https://doi.org/10.1387/zer.15513>
- González-Cabrera, C., Sánchez, C.U., Piedra, L., & Loja, J. (2019). Diferencias en el nivel de competencia mediática por tipo de sistema educativo. *Contratexto*, 32, 95-111. <https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4612>
- González-Cabrera, C., & Ugalde, C. (2016). Inequality in ICT Access and its Influence on Media Competency. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 9(4), 41-54. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v09i04/41-54>
- González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Piedra, L. (2019). Media Competence Inequality in Regular and Flexible/Distance Education Systems. In A. Rocha, C. Ferrás, & M. Paredes (Eds.), *Information Technology and Systems* (pp. 891-900). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11890-7\\_83](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11890-7_83)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/37fBa7C>

- 
- Lazo, P., & Mejías, C. (2018). *Estilos de mediación parental en el uso de TIC que hacen los niños(as) de cuarto básico de un colegio particular de la comuna de Colina*. [Master dissertation, University of Finis Terrae]. <https://bit.ly/2UvGVJ1>
- Merelo, F. (2018). *El uso de la tecnología y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de niños de 3-4 años del centro de educación inicial particular Iliniza sur, durante el periodo lectivo 2017-2018*. [Degree dissertation, Vicente Rocafuerte Lay University] <https://bit.ly/2AXH6G4>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250-266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Palacios, M.D., Conforme-Zambrano, E.G., Villavicencio, F., Arpi, N., Clavijo, R., & Mora, C. (2018). Manifestaciones de control de padres y madres de familia en Cuenca, Ecuador, sobre sus hijos de entre 5 y 12 años. *Perspectivas*, 2(1), 44-58. <https://doi.org/10.22463/25909215.1423>
- Smahelova, M., Juhová, D., Cermak, I., & Smahel, D. (2017). Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective. *Cyberpsychology*, 11(3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-4>
- Tirado-Morueta, R., Mendoza-Zambrano, D.M., Aguaded, I., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador. *Telematics and Informatics*, 34(4), 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.12.012>
- Tirado-Morueta, R., Mendoza-Zambrano, D., Marín-Gutiérrez, I., & Mendoza-Zambrano, M. (2017). The Relativity of Sociodemographic Determinism on the Digital Divide in High School Students in Ecuador. *International Journal of Communication*, 11, 24, 1528-1551. <https://bit.ly/2YiQJra>
- Torrecillas, T. (2012). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 27-54. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2013-968>
- Vaala, S.E. (2014). The Nature and Predictive Value of Mothers' Beliefs Regarding Infants' and Toddlers' TV/Video Viewing: Applying the Integrative Model of Behavioral Prediction. *Media Psychology*, 17(3), 282-310. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.872995>
- Wong, Y.C. (2010). Cyber-Parenting: Internet Benefits, Risks and Parenting Issues. *Journal of Technology in Human Services*, 28(4), 252-273. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.562629>
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., Ferrer, E., & Looy, J.V. (2016). A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127240>



## II. Redes sociales y escuela

### WhatsApp como medio efectivo de comunicación interna en la carrera de Comunicación Social de UNACH

Mg. Andrés Rodríguez-Galán

Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)  
andresrodriguez86@unach.edu.ec

Lcdo. David Isin-Vilem

Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)  
misin@unach.edu.ec

### Resumen

El presente artículo tuvo como principal objetivo analizar la efectividad de los grupos de WhatsApp como medio de comunicación interna entre los estudiantes y docentes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chimborazo. Se realizó una investigación descriptiva en conjunto con la revisión bibliográfica. Se utilizó un enfoque cuantitativo y, como instrumento de investigación, se desarrolló una encuesta virtual que fue aplicada a una muestra de 87 estudiantes de los distintos semestres. Los principales resultados muestran que los alumnos pertenecen a grupos de WhatsApp en la mayoría de las asignaturas que cursan, en gran porcentaje afirman que la información recibida es confiable y destacan esta aplicación por su facilidad de uso. Otro hallazgo importante fue que la mayoría de los encuestados aseguran que su principal medio de información sobre eventos y noticias respecto a la academia es WhatsApp, frente a la página oficial de Facebook de la carrera. La inmediatez y la presencia del docente en los grupos conformados genera confianza en las noticias recibidas y se constituye en un canal directo de información, por tal razón, los estudiantes prefieren este medio de comunicación. Al final del estudio se concluye que los grupos de WhatsApp tienen mayor efectividad sobre otros medios que utiliza la carrera por lo que se recomienda potenciar esta herramienta para el manejo adecuado de la comunicación interna.

### Palabras clave

Redes sociales, comunicación interna, estudiantes, Comunicación Social, WhatsApp, dispositivos móviles.



---

## 1. Introducción

La comunicación humana ha sufrido un sin número de cambios con la llegada de las nuevas tecnologías. La aparición de dispositivos móviles inteligentes, las redes sociales y la red inalámbrica han creado una nueva necesidad de estar permanentemente conectados. Esta necesidad se ha extendido a todos los ámbitos de nuestra vida y la educativa no es la excepción. La búsqueda y el acceso a la información es una necesidad nata entre los seres humanos que busca ser satisfecha. El mundo está más interconectado que antes y ha sido gracias a la apropiación de la tecnología.

Para Lemus (2000), la comunicación implica un proceso en el cual una persona se conecta con otra esperando que esta responda a través de una acción, mensaje u opinión, de esta manera, se espera que la comunicación sea bidireccional y retroalimentada. La comunicación interna supone un patrón de mensajes compartidos por los miembros de una institución (Marañón et al., 2006) y pretende mejorar los procesos a fin de cumplir los objetivos propuestos, permite mejorar las relaciones interpersonales y establecer acuerdos mutuamente convenientes.

Al igual que las personas, las instituciones también requieren de la comunicación, sin embargo, muchas veces no tienen claros sus objetivos ni el porqué de la necesidad de mantenerse en contacto con sus clientes internos, de manera que la comunicación se convierte en una responsabilidad compartida entre los miembros de una organización.

En el ámbito educativo ocurre algo similar. La aparición de nuevas plataformas para comunicarse ha favorecido su integración en el aula para facilitar la conexión entre alumnos, docentes y autoridades, principalmente, para enviar avisos de tareas, exámenes, asistencia a clases, entre otros. Si bien es cierto los grupos de WhatsApp pueden convertirse en un dolor de cabeza para los docentes por la cantidad de mensajes que muchas veces deben responder y que incluso cuestionan la metodología del docente (Sánchez, 2016), para los estudiantes son justificados, ya que sienten que tienen un espacio donde consultar sus dudas y obtener información de primera mano y de forma inmediata sin la necesidad de realizar una llamada telefónica al profesor.

En este contexto, WhatsApp se ha posicionado como una de las herramientas de comunicación más utilizada por la facilidad que brinda al momento de compartir, imágenes, audio y video en tiempo real. En Ecuador, en el año 2018, la aplicación móvil era utilizada por el 89,8% de los jóvenes entre 15 y 25 años, según un estudio elaborado por Latinobarómetro (2018), tan solo un puesto por debajo de la red social Facebook (91,1%). En ese mismo rango, el 47,1% utiliza Internet para aprender nuevas habilidades y conocimientos. WhatsApp proviene de las palabras «What's up», que significa «Qué pasa», y App, una abreviatura de aplicación (Benedetti, 2011), y es una aplicación de mensajería instantánea gratuita que funciona por conexión a Internet. Entre las principales ventajas de la herramienta destaca el poder chatear con los contactos a través de una red wifi de manera gratuita y la facilidad de crear grupos de trabajo u ocio, mientras que, en el espacio educativo, permite a los docentes enviar recordatorios a los estudiantes, de igual manera que puede brindar pequeñas tutorías grupales o personales (Padrón, 2013). Una de las pocas desventajas que presenta la aplicación posiblemente sea el hecho de que los contactos puedan sustraer imágenes publicadas por los usuarios con solo obtener el número de teléfono de la persona, y, al no existir controles rigurosos sobre uso de la red social, se puede utilizar para enviar publicidad, falsa información e incluso extorsionar. La sociedad actual ha propiciado que cada vez dispongamos de menos tiempo personal (Cardoso, 2018), esto también se traslada al entorno educativo en la que el docente y el estudiante prefieren escribir un mensaje a realizar una llamada telefónica. Por otro lado, se debe recalcar que los actuales estudiantes universitarios han crecido con los nuevos medios de comunicación como las redes sociales y los dispositivos móviles por lo que esperan un tipo de enseñanza que incluya estos medios (Gomez, Roses, & Farias, 2011).



En base a estos antecedentes, la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chimborazo ha implementado la aplicación WhatsApp como medio de información entre docentes y estudiantes desde hace algunos años, aprovechando que la red social se ha posicionado como un medio de comunicación integral, con el fin de mejorar la relación entre sus actores y evitar confrontaciones y malentendidos (Pintor, 2008). De igual manera, los propios estudiantes crean grupos de WhatsApp de cada asignatura en la cual incluyen al docente para compartir información académica, tareas e inconvenientes que pudieran presentarse en el proceso, si bien no se han llevado a cabo estudios que midan la efectividad de este medio de comunicación interna.

"La aplicación WhatsApp es un medio efectivo para manejar la comunicación interna y que la decisión de crear grupos de comunicación entre docentes, estudiantes y autoridades es acertada".

De la revisión bibliográfica se destaca el estudio elaborado por Mamani (2019) sobre el «Uso de WhatsApp en la comunicación entre docentes y estudiantes de la Escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa», en el que la autora concluye que, tanto docentes como estudiantes, utilizan WhatsApp como principal medio de comunicación entre ellos y que la función educativa es su objetivo final, realizándose través del intercambio de archivos. Por otra parte, se encuentra el estudio denominado «El marketing digital y su potencial aporte a la comunicación interna de las instituciones de educación superior» (Rodríguez et al., 2017), en el que concluyen que existe una correlación positiva entre el uso de herramientas digitales, como las redes sociales, y la comunicación interna. De manera general, no existen demasiados estudios que traten sobre la efectividad de los grupos de WhatsApp en la comunicación entre docentes y estudiantes en los centros educativos, sin embargo, existen publicaciones del uso de WhatsApp en la educación que nos brindan ciertas guías para llevar a cabo este trabajo.

Esta investigación nace como una necesidad de recopilar información sobre la efectividad de los grupos de WhatsApp para el manejo de la comunicación interna entre los docentes y autoridades de la carrera de Comunicación Social y sus estudiantes.

## 2. Objetivos

La presente investigación tuvo como objetivo el análisis de la efectividad de los grupos de WhatsApp como medio de comunicación interna en los estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chimborazo. Con el objetivo de analizar el impacto de la aplicación en el manejo de la comunicación interna se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Es efectivo pertenecer a los grupos de WhatsApp en los que está incluido el docente?
- b) ¿Cómo perciben los estudiantes las noticias recibidas?
- c) ¿Qué tipo de información esperan recibir los estudiantes a través de este medio?

## 3. Metodología

Para elaborar la investigación se aplicó un estudio no experimental con enfoque descriptivo, ya que el objetivo principal era analizar la efectividad de la herramienta WhatsApp en la comunicación interna entre docentes y estudiantes de la carrera con base a la información que se observa en ese instante (Lemus, 2000). Además, se empleó una metodología cuantitativa en la cual se pretende obtener datos medibles (Íbid) y posee un diseño transversal, ya que se aplicó en una sola ocasión el instrumento. Todo este estudio se complementó con la revisión bibliográfica. La población a la que se dirigió el estudio son estudiantes de la carrera

---

de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chimborazo. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que se seleccionaron a los participantes por la accesibilidad (Malhotra, 2008): 87 estudiantes de entre 19 y 22 años, que participaron en la investigación respondiendo a la encuesta.

"WhatsApp debe ser utilizado como uno de los principales medios de comunicación aprovechando la percepción que existe entre los estudiantes como un medio que se caracteriza por su inmediatez, rapidez y utilidad".

Como instrumento de investigación se desarrolló una encuesta virtual a través de formularios que fue enviada por los diferentes grupos de WhatsApp de los que era parte el autor. El documento constaba de 7 preguntas planteadas en escala de Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 representaba que estaba «totalmente en desacuerdo» y 5 que está «totalmente de acuerdo» con el enunciado. Las preguntas tenían como objetivo recolectar información sobre 6 dimensiones: 1) Pertenencia a los grupos de WhatsApp; 2) Utilidad de la herramienta para la comunicación interna; 3) Rapidez con la que

llega la información; 4) Confiabilidad de las noticias; 5) Facilidad de uso de la aplicación móvil; 6) Preferencia de la red social sobre otros medios de comunicación. Una vez recogida la información se tabuló con un software de procesamiento de datos.

## 4. Resultados

Mediante la tabulación de los datos obtenidos se pudo observar la percepción de los estudiantes sobre el uso de la aplicación como medio de comunicación interna, temas compartidos a través de la red, confiabilidad, rapidez y utilidad. Para la tabulación se han considerado las respuestas: «muy de acuerdo» y «de acuerdo» como una respuesta afirmativa y las opciones restantes como repuestas negativas, los resultados obtenidos se muestran a continuación:

El 92% de los encuestados pertenece a los grupos de WhatsApp creados para las asignaturas, los cuales se han constituido con el fin de compartir noticias e información de ámbito académico, por otro lado, el 8% no pertenece a algún grupo correspondiente a la asignatura lo que dificulta que el alumno tenga acceso a cierta información.

Respecto a la dimensión acerca de la utilidad de los grupos de WhatsApp, los estudiantes en su gran mayoría (80%) consideran que son ventajosos para mantenerse informados sobre actividades relacionadas con la carrera, el 20% restante no está de acuerdo con su utilidad, esta percepción varía entre estudiantes de diferentes semestres, los alumnos que se encuentran en cursos superiores defienden la utilidad, quizá apoyados por la experiencia y utilidad en los semestres anteriores.

Al consultar sobre la rapidez de acceso a la información, el 95% concuerda que WhatsApp es una herramienta que informa con mayor velocidad sobre otros medios, tan solo el 5% de los estudiantes están dentro del grupo que no coincide con esta afirmación. Al ser WhatsApp una aplicación de mensajería muchas veces la información no necesita de una imagen prediseñada tal como ocurre en plataformas como Facebook o Instagram.

Además, se observa que el 79% de los encuestados considera que la información recibida a través de la red social es confiable. Por el contrario, el 21% no considera que la información sea fiable. Este resultado es percibido dependiendo de la persona que comparte la información considerándose más fiable aquella información compartida por un docente o autoridad que si esta fuera compartida por un compañero de curso. Los grupos de WhatsApp tienen gran acogida entre los estudiantes de la carrera de Comunicación Social en un 46%, sin embargo, otro medio informativo de preferencia es la página oficial de Facebook de la carrera con el 31% y en menor porcentaje las páginas web de la universidad, de la carrera, Instagram y Telegram.

---

También se aprecia que el 93% de la muestra considera que la aplicación móvil es fácil de usar y el 7% restante no está de acuerdo que sea una herramienta de fácil uso.

Con un 77% las noticias académicas tales como horarios de clases, exámenes, tareas o asistencia son el tipo de información que los estudiantes prefieren recibir en los grupos de cada una de las asignaturas, seguido por las noticias culturales con un 12% y las sociales con el 9%, este resultado coincide con la opinión de Padrón (2013) quien manifiesta que los dispositivos móviles favorecen la conectividad entre docentes y estudiantes en cualquier momento o lugar.

Las redes sociales se han convertido en parte de la vida diaria de las personas, pertenecer al mismo grupo que el docente afianza la comunicación de manera positiva según varios estudios (Kolek & Saunders, 2008) los docentes ahorran tiempo al enviar mensajes, las autoridades evitan convocar a largas reuniones, mientras que para los estudiantes en especial los considerados «tímidos» es una ventaja que les permite preguntar lo que en clase no lo pudieron realizar.

Al analizar los resultados se identificó que generalmente los docentes en conjunto con los estudiantes forman grupos de WhatsApp para cada asignatura con el objetivo inicial de que el profesor difunda información referente a la carrera y a la asignatura, de manera paralela los alumnos suelen conformar un grupo único de estudiantes del semestre administrado generalmente por el presidente en el cual se discuten diversos temas, incluso los más personales. Esta tendencia ha obligado a que los teléfonos inteligentes sean medios utilizados por los docentes (Martinez & Raposo, 2006) y obliga a los profesores a estar en constante actualización e innovación.

Macia (2016) expresa la necesidad de crear canales de comunicación bidireccionales, en este panorama la carrera de Comunicación Social gestiona la comunicación interna a través de varios medios, entre ellos, la página oficial de Facebook y la página web de la carrera, además de diversos grupos de WhatsApp que pretenden ser un medio directo entre docentes, estudiantes y autoridades. La comunicación digital es de suma importancia para el posicionamiento de marca de la institución por lo que requiere de una planificación (Orbea & Papí, 2017), sin embargo, la carrera no cuenta con un profesional exclusivo para gestionar la información por los canales de Facebook y la página web que, generalmente, es administrada por los docentes de la misma carrera en su tiempo libre, lo que provoca que la información no sea generada al instante. Por tal razón, la aplicación WhatsApp se ha convertido en el principal medio de comunicación interna de la organización.

Se identifica una forma de comunicación tanto vertical como horizontal, que se distribuye de la siguiente manera: a) Directora-docentes; b) Docentes-estudiantes; c) Directora-presidentes de curso; d) Presidentes de curso-estudiantes.

La mayoría de los estudiantes coincide en que WhatsApp es una herramienta muy útil y efectiva para la comunicación interna, tanto con los docentes como con las autoridades. El uso cotidiano de teléfonos inteligentes y la fácil accesibilidad en el campus a las redes inalámbricas han cambiado la forma de comunicación de los alumnos, lo que ha desembarcado en nuevos canales de comunicación que deben ser aprovechados por el instituto para beneficio propio y común, si bien se debe instituir como política institucional el uso de herramientas como WhatsApp para la comunicación interna en la cual se establezcan reglamentos que incluyan normas y reglas de uso.

## 5. Conclusiones

Al final del estudio y en base a la información obtenida se concluye que:

La aplicación WhatsApp es un medio efectivo para manejar la comunicación interna y que la decisión de crear grupos de comunicación entre docentes, estudiantes y autoridades es acertada. Las nuevas redes sociales permiten formar parte de una comunidad más participativa y dinámica (Turán, Durdu, & Goktas,

---

2020), por lo que deben ser parte del trabajo y la cotidianidad. Sin embargo, se ha detectado que existen varias falencias como la falta de reglamentación sobre el manejo de la información a nivel interno. De manera similar, en caso de producirse una crisis por desinformación, no existe un manual que regule el manejo de los problemas que se puedan presentar. Se debe reforzar la estructura de los grupos y establecer normas para el manejo de la comunicación sin caer en la censura.

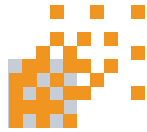
La carrera de Comunicación Social, por su naturaleza, es productora de información y comunicación continua, por lo que debe reforzar la gestión de este proceso interno involucrando a todos sus integrantes. WhatsApp debe ser utilizado como uno de los principales medios de comunicación aprovechando la percepción que existe entre los estudiantes como un medio que se caracteriza por su inmediatez, rapidez y utilidad. La aplicación permite llegar a un gran número de personas en corto tiempo y con pocos recursos, por lo que la carrera debe promover acciones de concienciación sobre el buen uso de este medio, especialmente, entre los estudiantes, a fin de que se puedan cumplir los objetivos institucionales y, una vez convertida en una herramienta efectiva, la aplicación se pueda utilizar como instrumento de aprendizaje digital.

Con la declaratoria de pandemia del COVID-19 por la Organización Mundial de la Salud en marzo de 2020, la academia ha dado paso a la era digital, lo que exige mayor comunicación y conexión entre docentes, autoridades y estudiantes. La percepción mayoritaria de los estudiantes permite asegurar que WhatsApp es un medio confiable de información, siempre que esta sea difundida por alguna persona con autoridad como el docente, la directora o el presidente del curso. Las noticias académicas como horarios, tareas, lecciones, exámenes o asistencia a clases, deben ser prioridad al momento de difundir noticias. Se ha demostrado que los grupos de WhatsApp tienen mayor efectividad sobre otros medios utilizados por la carrera, por lo que se recomienda potenciar esta herramienta para el manejo adecuado de la comunicación interna. Los resultados del estudio no permiten asegurar si la pertenencia a los grupos de WhatsApp tiene efectos negativos.

## Referencias

- Benedetti, F. (2011, September 29). ¿Qué es eso de WhatsApp, Wassup? *Softsonic*. <https://bit.ly/2XUVt7p>
- Cardoso, A. (2018). *Alimentación saludable y comunicación familia-escuela. Propuesta de comunicación a través de WhatsApp*. Universidad de Valladolid.
- Gómez, M., Roses, S., & Farias, P. (2011). El uso académico de las redes sociales en universitarios. [The academic use of social networks among university students]. *Comunicar*, 38, 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2011-03-04>
- Kolek, E., & Saunders, D. (2008). Online disclosure: An empirical examination of undergraduate Facebook profiles. *NASPA*, 45, 1-25. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1905>
- Latinobarómetro (Ed.) (2018). *Redes sociales que utiliza*. <https://bit.ly/30CjKAU>
- Lemus, R. (2000). *La investigación en la Comunicación Organizacional*. Universidad Rafael Landívar.
- Macía, M. (2016). La comunicación familia escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, 73-83. <https://bit.ly/2MTflb6>
- Malhotra, N. (2008). *Investigación de mercados*. Pearson.
- Mamani, H. (2019). *Uso de WhatsApp en la comunicación entre docentes y estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, en el primer semestre 2019*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Marañón, E., Bauzá, E., & Bello, A. (2006). La Comunicación Interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4052488>
- Martines, F., & Acosta, Y. (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2(1), 43-58. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2011.2.03>

- 
- Martínez, M., & Raposo, M. (2006). Las TIC en manos de estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 165-176. <https://bit.ly/30CQmua>
- Orbea, J., & Papi, N. (2017). *Claves en la planificación de la publicidad online: Fundamentos, herramientas y retos*. AIMC.
- Padrón, C. (2013). Estrategias Didácticas basadas en Aplicaciones de Mensajería Instantánea WHATSAPP exclusivamente para Móviles (Mobile Learning) y el uso de la Herramienta para promover el Aprendizaje Colaborativo. *Eduweb*, 7(2), 123-134. <https://bit.ly/3cPXQMU>
- Pintor, Á. (2008). La CI como pieza estratégica de la gestión empresarial (III). Política de comunicación. *Revista de Comunicación*, 7, 54-58.
- Rodríguez, A., Sánchez, J., Sandoval, M., & Pazmiño, D. (2017). *El marketing digital y su potencial aporte a la comunicación interna de las instituciones de educación superior*. MKT Descubre.
- Sánchez, D. (2016, January 2). Los grupos de WhatsApp de padres, la última pesadilla para los profesores. *El diario*. <https://bit.ly/2XVfZ7F>
- Turán, Z., Durdu, L., & Goktas, Y. (2020). Ser o no ser amigos de los profesores en redes sociales: Las perspectivas de los estudiantes universitarios. [To-friend or not-to-friend with teachers on SNSs: University students' perspectives]. *Comunicar*, 63, 87-96. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-08>





## II. Redes sociales y escuela

### Los reporteritos y otros medios de comunicación consciente: Actividades extracurriculares con redes sociales

**Mg. David Peña-Morales**

Recreación, Educación y Deporte, Compensar (Colombia)  
profedavid@gmail.com

**Mg. Liliana Rincón-Quijano**

Recreación, Educación y Deporte, Compensar (Colombia)  
artecompensar@gmail.com

**Mg. Liceth-Rocío Bejarano-Arias**

Recreación, Educación y Deporte, Compensar (Colombia)  
investigar.compensar@gmail.com

### Resumen

Las redes sociales se han transformado en una de las formas de comunicación más usada por niños, niñas y jóvenes, convirtiéndose en una herramienta importante para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, permitiendo desarrollar habilidades comunicativas, socioemocionales y ciudadanas. La presente investigación tiene como fin reconocer y sistematizar el proyecto «Reporteritos y otros medios de comunicación consciente», en el marco de la ejecución del convenio para la Jornada Única y Uso del Tiempo Escolar entre Compensar y la Secretaría de Educación Distrital en Bogotá (Colombia), a partir de la implementación de actividades extracurriculares para el aprovechamiento del tiempo libre, que apuntaban a la resignificación de la escuela como escenario vinculante, crítico, participativo y democrático, mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y el enfoque STEAM, logrando así, la interacción entre tecnología, literatura y comunicación. Los resultados consistieron en el acercamiento de los estudiantes a encuentros intra e interinstitucionales, donde a través del uso consciente de las redes sociales se logró cubrir, transmitir y comunicar las experiencias y opiniones de la comunidad educativa, por medio de producción de contenidos escritos y audiovisuales innovadores, utilizando herramientas digitales y análogas. Como principales conclusiones, se logró evidenciar avances significativos en el aprendizaje colaborativo, el análisis de las problemáticas del contexto, el valor de expresar sus pensamientos con argumentos y se contribuyó a la proyección personal y profesional de los estudiantes.

### Palabras clave

Comunicación, ocio, redes sociales, innovación pedagógica, habilidades para la vida, TIC.



---

## 1. Introducción y estado de la cuestión

Diferentes organismos internacionales han declarado que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son una herramienta estratégica para que las sociedades contemporáneas logren alcanzar diversas oportunidades de crecimiento y garantizar, así, una oportuna y adecuada participación de los estudiantes en el mercado laboral actual, contribuyendo con su desarrollo personal y social (OECD, 2019; United Nations, 2015; World Bank, 2018). El desarrollo que han alcanzado las TIC en los últimos años, demanda al sistema educativo una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información (UNESCO, 2013). De la mano con estos avances, los estudiantes han migrado muchas de sus metodologías de comunicación hacia redes sociales donde encuentran toda clase de contenido que en muchos casos puede no ser utilizado de manera consciente no solo por los niños, niñas jóvenes y adolescentes, sino por los adultos que acompañan su proceso de formación tanto en la escuela como en otros escenarios.

La utilización de las redes sociales, entendidas como sistemas que permiten establecer relaciones con otros usuarios (Prato & Villoria, 2017), como recurso TIC para la enseñanza, ha generado gran interés por parte de las instituciones educativas, incorporándolas en diferentes espacios académicos que impactan el quehacer docente y los procesos formativos de los estudiantes (Pérez Alcalá et al., 2015) según los reportes de We Are Social y Hootsuite en 2019, en Colombia existen más usuarios de teléfonos celulares (60,38 millones) que ciudadanos (50,61 millones), adicionalmente cerca del 69% de la población utiliza internet y redes sociales, de los cuales en la Figura 1 se observa las preferencias de las personas entre 16 y 64 años (Kemp, 2020).

En Colombia cerca del 20% de la población (diez millones de personas) son menores a 13 años y posiblemente se encuentran en edad escolar tanto primaria como secundaria, de los cuales un alto porcentaje dedica varias horas al día para el uso de las redes sociales como recurso de obtención de información e intercambio de opiniones a partir de diversos tipos de publicaciones que se comparten entre los usuarios (Pérez Alcalá et al., 2015), permitiendo así la incorporación de estrategias y proyectos educativos, culturales y sociales, que apunten al uso consciente de estos medios de comunicación en pro de aprovechar las posibilidades de expansión y distribución de la información masivamente.

Por otra parte, Internet es un espacio de creatividad (Duart, 2009; Geser, 2007), lo fue desde sus inicios y se está intensificando cada día más con los recursos, herramientas y espacios «on-line» (del inglés en línea o con conexión) que permiten a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes expresarse con diferentes técnicas multimedia y transmitir el mensaje deseado por diferentes canales como audio, vídeo o a partir de imágenes con altos estándares de calidad y con un sentido innovador que fomenta espacios de aprendizaje colaborativos y comunicativos. No obstante, varias de estas oportunidades de crear «contenidos digitales» no son vistas con buenos ojos en la academia, dada la concepción de escuela socioculturalmente enmarcada en la educación formal utiliza técnicas rigurosas, estrictas y conservadoras en las que normalmente la voz del estudiante ocupa el último lugar. Como señala Sarmiento (2011), las escuelas no tratan con niños, niñas, jóvenes y adolescentes, sino con alumnos: «En cierto modo, para la institución el niño «desaparece» como un ser concreto, con conocimientos, emociones, aspiraciones, sentimientos y voluntad propios, y se sustituye por el alumno o el destinatario de las acciones del adulto, como un agente con comportamientos impuestos que son evaluados, recompensados o sancionados» (Sarmiento, 2011).

Es en el tiempo de ocio o «tiempo libre» donde el estudiante puede acercarse a dichos contenidos, sea para crear o consumir, se puede considerar como la mejor oportunidad para enfocar el uso de este tiempo en acciones pedagógicamente estructuradas, de tal forma que el estudiante asuma la extensión de su jornada escolar regular al mismo tiempo que flexibiliza los espacios académicos, cambiándolos por ambientes de aprendizaje vincu-

lantes mediados por la emoción, en donde se puede crear y compartir al mismo tiempo que se aprende y se desarrollan diferentes habilidades o competencias disciplinares, comunicativas, socioemocionales y ciudadanas en el marco de la formación integral. Tradicionalmente

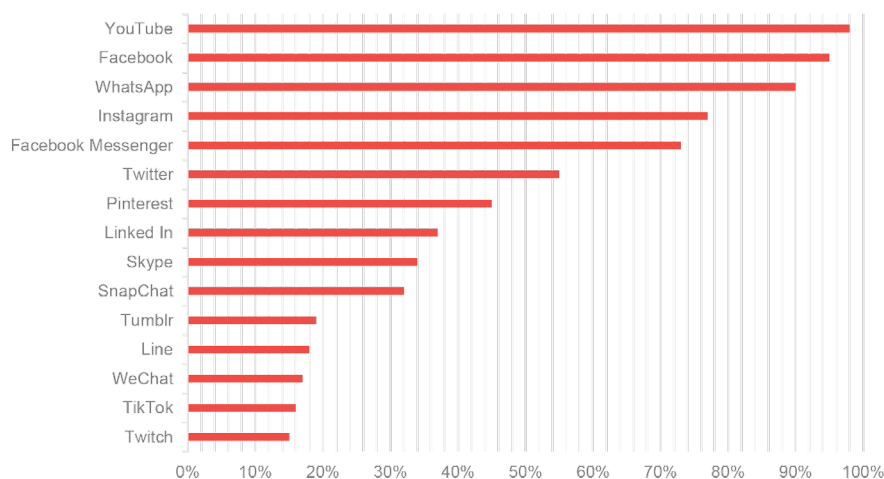
el ocio o tiempo libre ha sido considerado un aspecto residual de la vida, una parte poco significativa, secundaria, un lujo, algo externo Sin embargo, y resignificando este espacio, dándole valor a su uso, con actividades divertidas, lúdicas y experimentales, se propone el proyecto «Reporteros y otros medios de comunicación consciente» en donde se llega al estudiante con diferentes contenidos que propenden por expandir sus conocimientos al mismo tiempo que aprovecha y enfoca esos espacios de ocio hacia el desarrollo de competencias básicas para la vida, a través del uso consciente de las TIC y un ejercicio de reportaría infantil, en donde con recursos análogos y digitales, se promuevan espacios de comunicación para la comunidad educativa con contenidos innovadores, creados por estudiantes para estudiantes, docentes, padres de familia, etc.

En este artículo, se pretende mostrar las posibilidades de las redes sociales en el ámbito educativo y más concretamente, como herramienta tecnológica, a través de la cual, se trabajan distintos contenidos curriculares, mediante la creación y distribución de propuestas comunicativas que impacten a la comunidad educativa y reflejan las posibilidades de aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes de los colegios distritales de la ciudad de Bogotá.

## 2. Metodología

La metodología empleada en este estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo, específicamente en el método de sistematización de experiencias, debido a su pertinencia interpretativa, el carácter epistemológico para comprender los fenómenos sociales cambiantes y el papel que juega este método, en las disciplinas de intervención social, como es el caso del campo educativo. Ahora bien, la sistematización de experiencias surge como método de investigación en Latinoamérica a partir de la necesidad de hacer interpretaciones teóricas de las condiciones particulares de la realidad social, con la finalidad de producir conocimiento científico, por medio del intercambio de experiencias, situaciones, acciones y sentires de los sujetos sociales. Este método promueve el intercambio y la reflexión de la comunidad, como elemento fundamental para la producción académica, caracterizándose por su rigurosidad interpretativa, descriptiva, documental y crítica, en donde se revisan a profundidad las condiciones del contexto, las situaciones particulares de los actores que intervienen en la investigación y las relaciones que se construyen entre las personas. Jara (2018) la define como:

Figura 1. Preferencias de redes sociales en Colombia para el Q3 de 2019, tomado de Global Web Index con base en los reportes mensuales de usuarios activos en internet (Kemp, 2020)



---

Ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido... procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un dinamismo e interdependencia permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones (Jara, 2018: 55).

Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias es un proceso de reflexión individual y colectiva, que reconstruye lo vivido desde una mirada crítica sobre la experiencia, para la producción de conocimiento significativo y la toma de consciencia desde una mirada histórica y transformadora. De acuerdo con Jara (2018) las fases de la sistematización de experiencias consisten en:

- El punto de partida: La experiencia.
- La formulación de un plan de sistematización.
- La recuperación del proceso vivido.
- Las reflexiones de fondo.
- Los puntos de llegada.

En los siguientes títulos se esclarece el desarrollo de cada una de las fases planteadas desde el método de la Sistematización de experiencias.

### 2.1. El punto de partida

En la actualidad, las formas de comunicación entre las personas han tomado nuevos rumbos y el contexto educativo debe dar respuesta a la demanda tecnológica del siglo XXI, especialmente cuando se trata de las nuevas generaciones denominados como nativos digitales, quienes se muestran inclinados por el uso de tecnologías para la comunicación y la implementación de redes sociales para expresar sus pensamientos, emociones y percepciones del mundo. En Colombia desde el 1999, las políticas públicas nacionales han promovido la implementación de la jornada extendida complementaria (Vargas & Rubio, 2015), la cual, de acuerdo a los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Caidedo et al., 2014) una estrategia dirigida a estudiantes de colegios públicos que funciona en el horario contrario de la jornada escolar y busca fomentar espacios de aprendizaje en las modalidades de formación artística y cultural, educación ambiental, escuelas deportivas, ciencia y tecnología, plan Nacional de Lectura y bilingüismo. Para ello las Secretarías de Educación y las Cajas de Compensación Familiar realizan convenios de asociación para la implementación de dicha estrategia. Desde esta perspectiva, la Caja de Compensación Familiar Compensar y la Secretaría de Educación Distrital, desde hace varios años han aunado esfuerzos para llegar a los estudiantes de los colegios distritales en diferentes modalidades.

### 2.2. La formulación de un plan de sistematización

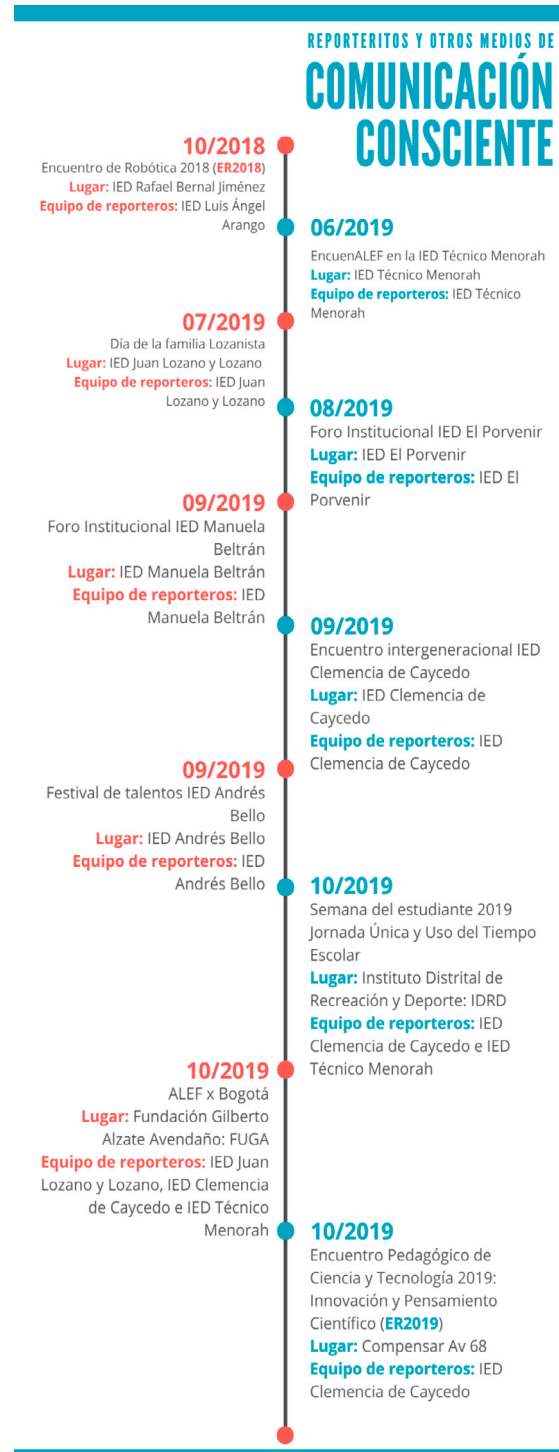
La sistematización del proyecto inicia en el 2018 tras la necesidad de crear espacios de interacción entre los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y el uso adecuado de medios tecnológicos con la finalidad de generar espacios de comunicación entre las familias, el contexto y los estudiantes, posibilitándoles su expresión de opiniones, sentires y reflexiones críticas, frente a las situaciones cotidianas en las que se encuentran inmersos, además, de motivarlos a explorar las TIC como espacios para desarrollar un sentido vocacional pertinente de acuerdo a las profesiones que demandan la sociedad del siglo XXI. Inicialmente el proceso de sistematización se realizó a partir de la documentación de los proyectos adelantados por los docentes que hacían

parte del proceso, por medio de entrevistas informales y la sistematización en herramientas digitales, tales como formularios que se encuentran en plataformas de la Suite Essentials de Google. Luego, por medio de la asignación de categorías de análisis relacionadas con el desarrollo de las competencias (socioemocionales, básicas - comunicativas y ciudadanas), la implementación didáctica de la metodología del aprendizaje basado en proyectos y el impacto del desarrollo de los proyectos en el proceso pedagógico entre los estudiantes, la comunidad y su contexto. Finalmente, la sistematización se realizó a partir de la reflexión de un juicio de expertos, frente a la incidencia que tiene el proyecto de «Reporterritos» en los estudiantes, teniendo como punto de partida la comunicación consciente haciendo uso de herramientas digitales y análogas, como lo son las redes sociales.

### 2.3. La recuperación del proceso vivido

Si bien, el proyecto de «Los Reporterritos» ha aportado al desarrollo de las competencias y habilidades para la vida de los estudiantes. En particular el proyecto «Los Reporterritos y otros medios de comunicación consciente: actividades extracurriculares para el aprovechamiento del tiempo libre a través del uso de redes sociales en la escuela» consiste en la articulación entre las modalidades de Ciencia y tecnología, Plan Lector y la modalidad de Formación artístico cultural, como estrategia de integración curricular que le permitirá a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, descubrir sus talentos y enfocarlos a la creación de proyectos basados en las necesidades contextuales, el uso de las TIC y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, básicas y ciudadanas. Desde esta perspectiva, se implementa la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como didáctica adecuada para orientar las inquietudes e intereses de los estudiantes para la construcción de productos basados en procesos pedagógicos, en donde el estudiante ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es desde esta metodología donde surge el proyecto de Reportería, al descubrir los talentos comunicativos de los estudiantes

y su cercanía con la implementación de la tecnología para informar acerca de encuentros, que inicialmente se realizarían dentro de las instituciones educativas, pero que durante el progreso pedagógico se extenderían a encuentros locales y distritales. La experiencia inició en el 2018 con la Institución Educativa Distrital



---

(IED) Luis Ángel Arango de la localidad de Fontibón en la ciudad de Bogotá, colegio con el que se propone un proyecto articulado dentro de la modalidad de Ciencia y Tecnología y el Centro de Interés de TIC, tomando fuerza al escuchar la voz de los estudiantes en el ejercicio de exploración y definición de los parámetros del proyecto a ejecutar en el espacio académico, adicionalmente durante el mes de octubre del mismo año se logró vincular al equipo de reportería a un evento externo a su colegio, el primer Encuentro de Robótica 2018: Innovación y Pensamiento Tecnológico, el cual tuvo lugar en la IED Rafael Bernal Jiménez, de la localidad de Barrios Unidos, lo cual invitó a los estudiantes a reconocer un contexto diferente y materializar al poner en práctica ejercicios y actividades que se simulaban en el aula, realizando así reportajes fotográficos, transmisiones en vivo por las redes sociales de los dos colegios y entrevistas a sus pares académicos y a los adultos que acompañaban el espacio que congregó a cerca de 600 niños que buscaban presentar sus robots al mismo tiempo que se promovía una sana competencia que estimulaba el aprendizaje desarrollado durante la jornada escolar complementaria.

Durante el 2019, el proyecto toma un rumbo de carácter comunicativo, en tanto se articula con la Modalidad de Plan Lector, extendiéndose a instituciones educativas distritales como IED El Porvenir, IED Técnico Menorah, IED Clemencia de Caicedo y el IED Juan Lozano y Lozano. El enfoque entonces estaba basado en la generación de espacios de comunicación consciente, en donde los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y la comunidad educativa, indagaban acerca de las problemáticas contextuales, creaban escenarios para la reconstrucción histórica de su territorio, formulaban tensiones respecto al significado de la identidad juvenil en términos políticos y de identidad de género, así como también empoderaban a personajes significativos de la comunidad educativa para generar producciones comunicativas que reconocieran la labor de los mismos.

Desde esta misma perspectiva, se realizaron proyectos de argumentación crítica en donde se reflexionaba acerca de las causas y consecuencias de problemáticas locales y nacionales, como lo son la violencia, la defensa de los derechos humanos y la participación juvenil en espacios educativos. Las producciones realizadas por los estudiantes en la modalidad de Plan Nacional Lector consistieron en la elaboración de piezas comunicativas desde lo digital y lo análogo. Desde lo digital, se realizaron radionovelas en el IED Técnico Menorah en la localidad de Los Mártires, las cuales estaban basadas en la creación de podcast que transmitían narraciones literarias con guiones enfocados en la expresión de situaciones cotidianas o cercanas al contexto sociocultural de los estudiantes, permitiendo la expresión de experiencias autobiográficas que fomentaban la reflexión en torno a la toma de decisiones y resolución de conflictos, fortaleciendo el desarrollo de la competencia socioemocional. Las producciones mencionadas fueron publicadas en plataformas distritales como Red Académica.

#### 2.4. Emisoras y blogs institucionales

También desde la línea digital en el IED El Porvenir de la localidad de Bosa, se adelantaron reportajes publicados en redes sociales como YouTube, basados en entrevistas realizadas por parte de niños y niñas a actores representativos de la comunidad educativa. Las entrevistas realizadas estaban orientadas a tomar conciencia frente a los procesos de paz en Colombia y las acciones cotidianas que lograrían cambios relacionados con la promoción de la ciudadanía. El proyecto realizado con los estudiantes consistía en la organización de una sala de redacción, en donde las preguntas, personajes, intencionalidades e interacciones se preparaban con anterioridad de acuerdo con la lectura de contexto realizado por los estudiantes y sus inquietudes frente a las tensiones evidentes en los mass media. Finalmente, las entrevistas se publicaban en la plataforma de YouTube.

Desde lo análogo y relacionado con las redes sociales, se hizo el lanzamiento de ALEF x Bogotá con la participación de 12 instituciones educativas distritales de 10 localidades de Bogotá, con la asistencia de 622

---

actores de la comunidad educativa y 31 niños, niñas y jóvenes conferencistas que presentaron sus proyectos realizados con relación a la comunicación consciente y la importancia de las posiciones argumentadas en temáticas enfocadas a la identidad de género, la participación de los jóvenes en espacios de ciudadanía, la reivindicación de los derechos humanos en los espacios escolares, la inspiración que tienen los niños y niñas frente a referentes históricos que demarcan cambios sociales y la socialización del empoderamiento de la mujer, la juventud y la infancia con relación a la tecnología. De igual forma, dentro de este encuentro se realizó una producción audiovisual, socializada en las instituciones educativas.

La metodología implementada en el encuentro consistió en fortalecer las competencias básicas y habilidades para la vida, a partir de estrategias de comunicación narrativa como lo es el storytelling, permitiendo la presentación de conferencias tipo TED por parte de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Así mismo, los estudiantes participantes del proyecto interactuaron en encuentros institucionales, entrevistando a diferentes actores de la comunidad educativa frente al concepto del territorio y la revitalización de la lengua, como es el caso del IED Juan Lozano y Lozano en la localidad de Suba. También en el IED Manuela Beltrán, los reporteros tuvieron la oportunidad de entrevistar a personajes de la comunidad educativa y de entidades del gobierno distrital, en torno al papel de la mujer en la lucha por la independencia colombiana, en el marco del Bicentenario. Desde esta misma perspectiva en el IED Clemencia de Caycedo se realiza un encuentro intergeneracional en donde las reporteras de la institución entrevistaron a padres de familia en torno a los derechos de los niños y los procesos de crianza.

## 2.5. Las reflexiones de fondo

La sistematización de la experiencia de «Los Reporteritos» dio como resultado la importancia que tiene la implementación de políticas públicas en educación para el aprovechamiento del tiempo libre, con relación al fortalecimiento de proyectos que inciden en el desarrollo de las competencias comunicativas en escenarios alternos al de la escuela y el uso de la TIC, como espacios alternativos, orientados a la expresión crítica, la lectura del contexto social y el fomento por orientar la vocación de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes hacia profesiones relacionadas con la comunicación, que emergen en el contexto actual.

Así mismo, las TIC y específicamente el uso de las redes sociales aplicadas a los contextos educativos, posibilitan la creación de proyectos que apuntan a generar relaciones de comunicación consciente que trascienden de la información y la visibilización de los sujetos, para generar escenarios de reflexión crítica frente a las problemáticas sociales, la participación de los jóvenes como ciudadanos activos, la construcción de identidad juvenil frente a la historia de su comunidad y del territorio.

La generación de encuentros interinstitucionales como el de ALEF x Bogotá, la vinculación del proyecto a espacios locales y distritales y la oportunidad de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de participar en espacios diferentes al escolar, les permite comprender el aprendizaje como un proceso cultural y entenderse como sujetos que logran intervenir en la construcción de sociedad, cumpliendo un papel activo en donde sus acciones transforman las visiones del mundo de la comunidad que los rodea. Además, el hacer uso de las redes sociales, como herramienta democratizadora de la información y del conocimiento, fomenta en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes la responsabilidad de crear material comunicativo de calidad y hacer un uso adecuado de la información que pueden encontrar o construir en dichos medios de comunicación. Uno de los hallazgos más interesantes consiste en superar la visión de ocio y el uso de redes sociales, normalmente relacionados con tiempo improductivo, para entenderlos como oportunidades en donde la comunidad educativa comunica sus inquietudes, proyecta su visión de posibles realidades y fomenta el intercambio de conocimientos intergeneracionales, así como también, permite expresar sus emociones haciendo uso de diferentes lenguajes audiovisuales.



## 2.6. Los puntos de llegada

La sistematización de la experiencia del proyecto «Los reporteritos» permite concluir la importancia del aporte que tienen las TOC en la democratización del conocimiento y por lo tanto el acceso de la comunidad educativa a la información, pero también a la producción de contenidos críticos y contextualizados a sus realidades inmediatas y futuras. Así mismo, es de considerar importante la generación de otros espacios educativos alternativos que surgen a partir de la utilización de las TIC, como herramientas que articulan al sujeto con su contexto y permiten configurar el tiempo libre como una oportunidad para la creación de contenidos comunicativos conscientes y de expresión de sus pensamientos y emociones, especialmente cuando se trata de las nuevas generaciones. Si bien, se logró articular los procesos de comunicación consciente a partir de las TIC en los diferentes encuentros institucionales y distritales, es conveniente pensar en espacios para compartir las prácticas pedagógicas, sus límites y alcances a nivel internacional, en donde los niños, niñas, jóvenes y adolescentes tengan la oportunidad de socializar sus experiencias con estudiantes de otros países, haciendo uso de la tecnología y creando redes articuladas de estudiantes de educación básica y media que realizan producciones comunicativas similares, lo cual permitirá un aprendizaje globalizado y fortalecerá el conocimiento de aplicaciones, culturas y herramientas para el fortalecimiento de los proyectos. Como propuesta de trabajo futuro, se plantea la integración de un enfoque artístico y de producción audiovisual, en donde se permita a los estudiantes contar con nuevos lenguajes desde el arte como expresión, además del manejo de nuevas herramientas que potencialicen la producción de contenidos que apoyados con las herramientas tecnológicas logren un incremento de calidad y capacidad de comunicar con nuevas propuestas tanto en imágenes como en audio o video. Un proyecto integrado entre modalidades permite abarcar mayor número de estudiantes y al mismo tiempo incrementa las posibilidades de utilizar las redes sociales con una finalidad de comunicación consciente, fortaleciendo redes interinstitucionales que den cabida a que los reporteritos estén inmersos en otros contextos y realidades.

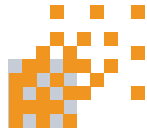
## Referencias

- Caicedo, J.A., Arteaga, J., Villamizar, M.V., Chávez, M., & Betancourt, R.D. (2014). *Aula Alterna. Lineamientos para la implementación de la Jornada Complementaria Educativa y Cultural*. Fundación Carvajal. <https://bit.ly/2AAoGvm>
- Geser, G. (2007). Prácticas y recursos de educación abierta: La hoja de ruta OLCOS 2012. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), 4-13. <https://doi.org/10.7238/rusc.v4i1.295>
- Duart, J.M. (2009). Internet, redes sociales y educación. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v6i1.30>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. In *Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE*. <https://bit.ly/2Y2C5FC>
- Kemp, S. (2020). *Digital 2020: Global Digital Overview—DataReportal—Global Digital Insights*. *Datareportal.Com*. <https://bit.ly/37sHWXA>
- OECD (Ed.) (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pérez Alcalá, M., Ortiz Ortiz, M., and Flores Briseño, M. (2015). Redes sociales en educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 188–206. <https://bit.ly/2Y1pPF9>
- Prato, L.B., & Villoria, L.N. (2017). Aplicaciones Web 2.0 Redes Sociales. *Eduvim*, 19(2), 39-43. <https://doi.org/10.5260/chara.19.2.39>
- Sarmento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. <https://bit.ly/2YE8hOm>
- UNESCO (Ed.) (2013). *Enfoque estratégico sobre TICs en educación en América Latina y El Caribe*. Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe. <https://bit.ly/2Y1xUd9>
- United Nations (Ed.) (2015). *The millennium development goals report*. United Nations.
- Vargas, J., & Rubio, J.V. (2015). *Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://bit.ly/3e0UVSQ>
- World Bank (Ed.) (2018). *Technology offers new possibilities for teaching and learning*. <https://bit.ly/3frvx90>



### III. CIBERCONEXIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA







### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Emociones y afectividades. El motor de las interacciones digitales

Dr. Joan Ferrés-Prats

Universitat Pompeu Fabra (España)

joan.ferres@upf.edu

### Resumen

Dicen los expertos que, desde que apareció el género humano, hace 2,4 millones de años, el ser humano ha vivido 84.000 generaciones como cazador-recolector, siete generaciones en la era industrial y solo dos generaciones corresponden a la era digital. Esto significa que el ser humano se enfrenta a las interacciones digitales con un cerebro modulado durante la era de cazador-recolector, un cerebro evolucionado a lo largo de siglos de enfrentamiento con todo tipo de desafíos en bosques y sabanas. Conocer nuestra evolución es, pues, un requisito esencial para comprender nuestra realidad actual, sobre todo nuestra realidad mental. El educador ha de ser capaz de conectar todo aquello que representa un valor, comenzando por la propia educación mediática, con el cerebro emocional de los educandos. El gran reto sigue siendo sintonizar con sus emociones para lograr una educación eficaz. Y conectar con sus emociones para lograr que se muevan por unas emociones de un nivel cada vez superior.

### Palabras clave

Emoción, afectividad, interacción digital, ciudadanía, educador, tecnología.

---

## 1. La evolución como ayuda para la comprensión

Dicen los expertos que, desde que apareció el género humano, hace 2,4 millones de años, el ser humano ha vivido 84.000 generaciones como cazador-recolector, siete generaciones en la era industrial y solo dos generaciones corresponden a la era digital (Cosmides & Toobi, 1997: 12).

Esto significa que el ser humano se enfrenta a las interacciones digitales con un cerebro modulado durante la era de cazador-recolector, un cerebro evolucionado a lo largo de siglos de enfrentamiento con todo tipo de desafíos en bosques y sabanas. “Nuestros cráneos modernos albergan mentes de la edad de piedra” (ibídem). Conocer nuestra evolución es, pues, un requisito esencial para comprender nuestra realidad actual, sobre todo nuestra realidad mental.

Cuando se habla del moderno entorno digital se suele hacer referencia a la saturación de informaciones a la que se enfrentan los sentidos, pero también el cazador-recolector que se desplazaba por bosques y sabanas en busca de alimento se enfrentaba a una cantidad de estímulos muy superior a la que su cerebro era capaz de procesar.

Fue en aquel entorno hostil donde el ser humano aprendió a encarar los estímulos, clasificándolos, de una manera automática, en dos grandes categorías: amenazas y oportunidades. Los demás estímulos (la mayor parte de ellos) quedaban relegados a la categoría de lo indiferente, del «yamiqué» y, en consecuencia, permanecían relegados al ámbito de lo inconsciente.

Los primeros informativos de la historia fueron seguramente las historias que se explicaron los primeros seres humanos en torno a los primeros fuegos. Sin duda, estarían centradas en los incidentes vividos por los adultos durante las intensas jornadas de caza y de exploración de nuevos territorios. La materia prima de estas historias informativas serían sobre todo experiencias vinculadas al miedo y al deseo, a la amenaza y a la oportunidad.

Poco a poco estos mensajes informativos se irían convirtiendo en mensajes de entretenimiento. La información se mezclaría con la ficción y acabarían apareciendo las primeras «fake news». En la narración de las experiencias vividas las expectativas de la audiencia y la necesidad humana de impresionar y fanfarronear llevarían a la exageración y, a partir de ahí, a la invención.

Es muy probable que al oyente no le preocupara demasiado saber dónde acababa lo real y comenzaba la ficción. Seguramente le bastaba que las historias narradas le ayudaran a vivir de manera vicaria unas experiencias gratificantes.

Es lógico pensar que tanto ahora como entonces, y tanto en las experiencias reales como en las vicarias, el miedo fuera el elemento movilizador más potente. En investigaciones recientes se ha comprobado que el miedo tiene el doble de fuerza movilizadora que el deseo. Y es lógico: ante la satisfacción de un deseo solo está en juego una mejora en la calidad de vida, mientras que ante un riesgo puede estar en juego la vida entera. «¿Por qué el conejo corre más de prisa que el zorro? El zorro corre para cenar. El conejo, para salvar su vida» (Aberkane, 2016: 82).

La pandemia sanitaria del covid-19 ha provocado que el miedo recuperara el protagonismo social que había perdido. Antes de la pandemia, para atrapar y retener a la audiencia, los medios se veían obligados a buscar, con más o menos acierto, informaciones que impresionaran al consumidor. Con la aparición de la pandemia la naturaleza volvía a ser, como en la era de los cazadores-recolectores, una amenaza, una fuente de informaciones inquietantes vinculadas al miedo. La pandemia provocó que también los medios de masas recuperaran una buena parte de la cota del protagonismo que habían perdido durante los últimos años, dándose la mano con las redes sociales para mantener informado y orientado al ciudadano, en su lucha contra el miedo y la incertidumbre.

## 2. El ser humano como amenaza

Durante los siglos de evolución como cazadores-recolectores la naturaleza no fue la única amenaza para el ser humano. Durante este período histórico una de cada tres personas moría a manos de otro ser humano (Bargh, 2018). De ahí que los expertos hablen de que la supervivencia como especie fue posible gracias a que los humanos se organizaron siguiendo la fórmula «nosotros contra ellos». Nosotros eran la familia, el clan, la tribu. Ellos eran los demás, los extraños, los diferentes, los forasteros. Ellos representaban una amenaza para el territorio, para la estabilidad, para los recursos de supervivencia, para la propia vida.

En la era digital el exogrupo no representa ya una amenaza. Hoy solo muere a manos de un ser humano una de cada cien mil personas (y en muchos de estos casos no es precisamente a manos de una persona extraña).

A pesar de todo, la vieja fórmula del «nosotros contra ellos» parece estar incrustada en lo más profundo del psiquismo, hasta el punto de que incluso los bebés de pocos meses tienden a mirar más a las personas de su propio grupo étnico que a los diferentes. Y prestan más atención a las conversaciones que se mantienen en su propia lengua (Bargh, 2018). Parece que perciben instintivamente

al distinto como una amenaza. El instinto separador permanece, pues, grabado en el cerebro, más allá de toda lógica racional. La pandemia del coronavirus ha puesto de manifiesto esta tendencia instintiva a la separación, a la división. En un momento histórico en el que la humanidad debería haber estado más unida que nunca, hermanada por un enemigo externo común (el virus), han aflorado y se han potenciado sentimientos disgregadores. Primero fueron sentimientos xenófobos contra los chinos, considerados los causantes del mal. Paradójicamente, más adelante, cuando China parecía haberse liberado del virus y éste se extendía por el resto del mundo, los propios chinos recibieron de uñas a los compatriotas que años antes habían abandonado el país para enriquecerse en el extranjero y que ahora volvían para encontrar refugio, poniendo en riesgo la salud del colectivo.

En una línea distinta pero similar, China y Estados Unidos han tratado en todo momento de sacar partido de este período trágico en la historia de la humanidad para disputarse la hegemonía mundial, poniendo los intereses nacionales por encima del bien de la humanidad. La adversidad ha incentivado la rivalidad.

También en el ámbito local se ha reactivado la fórmula del «nosotros contra ellos». Lejos de unirse en la búsqueda de soluciones comunes, los partidos políticos y sus seguidores han desencadenado una feroz batalla de supremacía, aprovechando la pandemia para consolidar los intereses propios y socavar los contrarios. El éxito en las redes sociales de un vídeo en el que un antiguo militar practicaba el tiro al blanco con las imágenes del presidente y el vicepresidente del gobierno español es una metáfora excelente de este juego político destructivo (La Vanguardia, 2020; El País, 2020).

Cabe recordar, finalmente, que en Estados Unidos la crisis del coronavirus coincidió en el tiempo con la crisis social provocada por la muerte de George Floyd a manos de cuatro policías blancos, un grave incidente que desencadenó una oleada de protestas y de disturbios, primero en Estados Unidos y luego en todo el mundo.

La indignación provocada por la brutalidad de algunos miembros de la policía estadounidense ha servido para sensibilizar a la ciudadanía, pero el enfoque del problema no siempre es el correcto, en el sentido de

"Las redes sociales propician que a veces se cree un conflicto dialéctico entre la búsqueda de la aceptación social y la voluntad de autenticidad. La necesidad de ser socialmente aceptado puede derivar en una obsesión enfermiza por incrementar el número de *likes* o de seguidores y, como consecuencia, en la creación y la difusión de una imagen idealizada de uno mismo".



---

que no siempre se toma conciencia de la dosis de racismo latente incluso en las personas que no se consideran racistas y que no quieren ser racistas.

En una conocida investigación realizada en Estados Unidos, a unos voluntarios blancos sometidos a reso-

nancia magnética se les mostraron fotografías de rostros de personas tanto de piel blanca como de piel negra. En la mayor parte casos, a la vista de las personas de color se tendía a activar la amígdala, área cerebral asociada con las actitudes de miedo y los sentimientos negativos. La activación no se producía si el rostro observado era el de una persona de color conocida y bien valorada. Y la activación de la amígdala era más intensa en aquellas personas que habían mostrado, en una prueba previa, unos índices superiores de tendencia explícita al prejuicio racial (Phelps et al., 2000: 1-10).

En otra investigación clásica los voluntarios asumían el rol de policía y tenían que disparar lo más rápido posible cuando aparecía en pantalla la fotografía de una persona armada. Los sujetos de las fotografías tenían en todos los

casos algo en la mano, pero no siempre era una pistola. Por otra parte, la mitad de las veces eran blancos y la mitad negros. Pues bien, los voluntarios blancos disparaban por error a un negro desarmado más veces que a un blanco desarmado, y disparaban correctamente a un blanco armado menos veces que a un negro armado (Bargh, 2018).

"El educador ha de ser capaz de conectar todo aquello que representa un valor, comenzando por la propia educación mediática, con el cerebro emocional de los educandos. El gran reto sigue siendo sintonizar con sus emociones para lograr una educación eficaz. Y conectar con sus emociones para lograr que se muevan por unas emociones de un nivel cada vez superior".

### 3. El ser humano como oportunidad

La interiorización de la vieja fórmula «nosotros contra ellos» tiene otro efecto significativo, también en torno al factor relacional, pero en el otro extremo del arco.

Esta interiorización explica por qué, según los antropólogos y los neurobiólogos, en todas las épocas y en todas las culturas el miedo primordial tanto de los primates como de los seres humanos ha sido y sigue siendo el miedo a ser rechazados, a no sentirse parte del grupo. Esta ha sido, durante siglos, la peor condena posible, porque en un entorno hostil ser excluido del grupo podía representar una condena a muerte.

La pandemia del covid-19 ha reavivado estos sentimientos, porque ha comportado la aparición, no solo de los miedos derivados del virus, sino también los miedos añadidos por el confinamiento: el aislamiento, la reclusión, la pérdida del contacto social.

En este contexto las tecnologías, y sobre todo las redes sociales, han cumplido una función compensatoria, aportando presencias donde había ausencias, tejiendo relaciones donde había aislamientos y amortiguando el dolor de la soledad.

Pero las redes sociales cumplen su función de relación de manera paradójica, porque, aunque son una gran oportunidad para que la persona se sienta arropada por el grupo, comportan también el riesgo de propiciar que sea rechazada por el grupo.

Por otra parte, las redes sociales propician que a veces se cree un conflicto dialéctico entre la búsqueda de la aceptación social y la voluntad de autenticidad. La necesidad de ser socialmente aceptado puede derivar en una obsesión enfermiza por incrementar el número de «likes» o de seguidores y, como consecuencia, en la creación y la difusión de una imagen idealizada de uno mismo, en los comportamientos de postureo, en la elaboración de una identidad digital maquillada, basada en la venta de humo, en la amplificación de la nada.

---

Una última consideración, también de carácter paradójico. Durante el período de confinamiento, mientras se incrementaba considerablemente el uso de las redes sociales para compensar la imposibilidad del contacto social, se incrementaban en un 88% las denuncias por violencia de género, seguramente como consecuencia del mayor contacto entre las parejas.

#### 4. En el origen de las «fake news»

Los bulos no son una realidad nueva. Los ha habido siempre. Siempre ha habido rumores. Siempre se ha jugado con las exageraciones, con las medias verdades y con los infundios, tanto para beneficiar los propios intereses como para desprestigiar los del oponente. Esto ha ocurrido siempre en todos los ámbitos de la experiencia humana: social, político, cultural, artístico, religioso...

La pandemia del coronavirus, surgida en un entorno comunicativo dominado por los medios de masas y las redes sociales, ha sido una oportunidad para llevar al paroxismo esta tendencia. Ha habido una auténtica infodemia, recurriendo a una expresión de la propia Organización Mundial de la Salud (OMS), una explosión de coronabulos.

Para poder explicar la eclosión de «fake news», de bulos, de desinformaciones y de infobasura no basta recurrir a los intereses de los países, de los partidos políticos o de las organizaciones sociales. Para explicar su proliferación y su difusión hace falta tener en cuenta también la tendencia humana a rechazar, sin verificarlas, las informaciones que conectan con nuestros puntos de vista y a difundir, también sin verificarlas, las informaciones que alimentan nuestras fobias.

Y es que, a tenor de lo que aseguran los expertos en neurociencia, el cerebro humano no ha evolucionado para comportarse como un juez o un jurado, sino como un abogado defensor (Fine, 2006). En otras palabras, el cerebro humano no se ha evolucionado con el objetivo de encontrar la verdad, sino con el de servir los intereses de su propietario.

En cualquier caso, las situaciones de pánico son un terreno abonado ideal tanto para que proliferen las teorías conspiratorias como para que se alimenten falsas esperanzas de curaciones milagrosas, sin base científica. Nada más fácil que gestionar el miedo en beneficio de unos intereses.

A veces detrás de las «fake news» hay sentimientos que necesitan una explicación más compleja. El día 15 de junio, por ejemplo, se convertía en «trending topic» durante casi 24 horas en España la noticia de la aparición del virus Nipah, con un índice de letalidad mucho más alto que el del covid-19. El supuesto brote habría surgido en India y, a consecuencia de él, habrían fallecido 16 de las 17 personas contagiadas. La Organización Mundial de la Salud tuvo que intervenir para indicar que este brote endémico databa del año 2018, no de 2020, y había sido controlado en su momento. ¿Qué perversos sentimientos pueden mover a una persona, en tiempos de dolor, a propalar informaciones falsas que pueden tener otro efecto que incrementar el dolor? ¿Se trata de aprovechar las redes sociales para ganar los minutos de gloria de los que hablaba Andy Warhol? ¿Aunque fuera a costa del dolor de los demás?

#### 5. La interacción mediática

Si la evolución ha querido que las emociones y afectividades sean el motor de la vida humana, tanto en las experiencias reales como en las virtuales, la educación mediática solo será efectiva si mediante ella se consigue la educación de las emociones y los afectos.

La experiencia derivada de la crisis sanitaria del covid-19 pone de manifiesto que solo podemos comprender a fondo las dinámicas sociales y solo podemos comprendernos a fondo a nosotros mismos si comprendemos lo que nos mueve. Conocerse para comprenderse, comprenderse para controlarse, regularse y gestio-



---

narse (Ferrés, 2014). Si lo que mueve al ser humano son las emociones, uno de los retos primordiales de la educación es la capacidad de vencer la indiferencia de los educandos, de superar su yamiqué (Ferrés & Masanet, 2017). El educador ha de ser capaz de conectar todo aquello que representa un valor, comenzando por la propia educación mediática, con el cerebro emocional de los educandos.

El gran reto sigue siendo sintonizar con sus emociones para lograr una educación eficaz. Y conectar con sus emociones para lograr que se muevan por unas emociones de un nivel cada vez superior.

## Referencias

- Aberkane, I. (2016). *Libera tu cerebro. Los secretos de la neurosabiduría*. Planeta.
- Bargh, J. (2018). *¿Por qué hacemos lo que hacemos? El poder del inconsciente*. Ediciones B.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (1997). *Evolutionary psychology: A primer*. California University.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Paidós.
- Ferrés, J., & Masanet, M.J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 134-153. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Fine, C. (2006). *A mind of its own. How your brain distorts and deceives*. Norton & Company.
- Phelps, E.A., O'Connor, K.J., Cunningham, W.A., Funayama, E.S., Gatenby, J.C., Gore, J.C., & Banaji, M.R. (2000). Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 1-10.



### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Percepciones del escenario costarricense ante la Pandemia por Covid-19

Dra. Carolina Ávalos-Dávila

Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (Costa Rica)

cavalos@uned.ac.cr

### Resumen

¿De qué forma la sociedad costarricense vive el cambio Cibersocial y el activismo en red ante la pandemia por el coronavirus Covid-19? y ¿Cómo las medidas que se han tomado desde diferentes disposiciones del gobierno costarricense han posibilitado qué escenarios como el educativo y social se hayan visto al día de hoy, dentro de una situación todavía encaminada y no al punto de una crisis de paro total, como las vividas en países de Europa y América del Norte? A partir de las interrogantes anteriores, el escrito pretende enfatizar, las percepciones que se tienen en el escenario costarricense desde el aspecto educativo y social vivido en estos momentos de pandemia producida por el coronavirus Covid-19 y cómo estos dos escenarios de una u otra forma, han seguido movilizándose tomando en cuenta diferentes medidas impulsadas por entidades de gobierno, que a su vez, han implicado un uso más provechoso y estratégico de la tecnología, en aras de no perjudicar y en cierta forma no atrasar, los procesos formativos en educación formal y no formal, como a su vez, propiciar la socialización de las personas a pesar de las sugerencias de un distanciamiento social físico y en su defecto, tomando en cuenta la gama de herramientas y recursos digitales de las que se puede hacer uso para la convivencia en red de la sociedad costarricense.

### Palabras clave

Cibersocial, activismo en red, costarricense, educación, covid-19, pandemia.

---

## 1. Covid-19 y su comportamiento en Costa Rica

Las enfermedades y en particular los virus, son un común denominador de todas las sociedades; durante años, los seres humanos en razón de ver fortalecido el sistema inmunológico, estamos a diario expuestos a diferentes tipos de padecimientos, algunos más potentes otros realmente leves, los cuales permiten desde un razonamiento de selectividad natural, propiciar la permanencia de aquellos seres más fuertes y con posibilidades de permanecer en el planeta.

Fran Castillo, en un insumo publicado en Blogthinking.com el pasado 13 de marzo del presente año sobre ¿Sabes cuáles son los virus más peligrosos?, se refiere a un conglomerado de virus como Ébola, gripe aviar, dengue, gripe porcina o H1N1, entre otros, explicando, que con el pasar de los años, tales virus pusieron a prueba la condición de salud humana, alertaron a las economías de diferentes países, golpearon el sistema y, en consecuencia, poco a poco se fueron encontrando las medidas para contrarrestar los padecimientos, más no eliminarlos. Como bien afirmó Einstein, «las crisis nos permiten sacar lo mejor de cada situación y fortalecernos ante estos escenarios» (Torrent, sf). Cabe mencionar que un virus nunca nos deja, la sociedad lo aprende a controlar, cada sistema inmunológico aprende a sobrellevarlo y para ello, se crean las vacunas de refuerzo que vienen a hacer más tolerable la convivencia con estos tipos de enfermedades. En el caso del coronavirus, de acuerdo con información de la Organización Mundial de la Salud (OMS) éste es un tipo de virus de corte respiratorio, que afecta tanto a personas como animales, sus afecciones causan problemas en el sistema respiratorio principalmente, ya anteriormente existía, y había sido conocido como Síndrome respiratorio de oriente medio (MERS) o bien, Síndrome respiratorio agudo severo (SRAS) (OMS, 2020). Tal coronavirus se podría decir que con el pasar de los años mutó, dando a conocer para finales del año 2019 e inicios del 2020, una nueva versión del coronavirus, llamado Covid-19 cuyos síntomas son muy similares a un resfriado común y de fácil contagio entre personas (Mohamed et al., 2020); dando inicio en China, en la localidad de Wuhan y en menos de seis meses, ha venido a infectar a 1.973.715 personas y a propiciar la muerte de 125.910 personas alrededor del mundo, según datos de Universidad Johns Hopkins, última actualización 14 de abril de 2020 a las 18:51 GTM. A día de hoy, 14 de abril del 2020, El Ministerio de Salud en Costa Rica contabiliza 618 casos de personas infectadas por Covid-19, con un rango de edad entre 1–87 años, 3 fallecidos y se han descartado más de 6000 personas a quienes se les realizó la prueba y cuyo resultado fue negativo. En este momento, Costa Rica se encuentra a nivel mundial como el tercer país con mejor servicio de salud, datos de la revista International Living desde el estudio Annual Global Retirement Index 2020, publicado el pasado 21 de enero del presente año (Hazle, 2020).

## 2. Medidas de acción para controlar el virus Covid-19 en Costa Rica

Desde el pasado 6 de marzo, día en que Costa Rica confirmó el primer caso de Covid-19 en el país, varias han sido las acciones o lineamientos que se han venido tomando por el Gobierno de la República en conjunto con el Ministerio de Salud, Ministerio de Seguridad y Ministerio de Educación Pública. El Gobierno de la República de Costa Rica, en su documento sobre lineamientos generales para establecimientos, actividades y eventos de concentración masiva de personas en el marco de la alerta sanitaria por Coronavirus (COVID-19) Versión 2-12 marzo 2020: 5, establece algunos lineamientos con la idea de informar a la población costarricense y poder controlar la masiva expansión del virus Covid-19, entre las que se pueden detallar:

- El distanciamiento social: evitar el contacto cercano con personas, sobre todo aquellas enfermas.
- Evitar tocarse los ojos, nariz y boca.
- Quedarse en casa si está enfermo.
- Cubrirse al toser o estornudar con un pañuelo desechable e inmediatamente lavarse las manos.

- Lavado de manos regular con agua y jabón.

Informarse de la situación que acontece en el país y el mundo de fuentes oficiales y evitar difundir información falsa de fuentes no confiables.

Sumado a ello, el Gobierno de la República de Costa Rica, considerando los eventos desarrollados en otros países, ha dispuesto medidas que de una u otra forma pretenden velar por el cuidado de la ciudadanía, su desarrollo laboral, económico, social y educativo. Sobre esto, periódicos nacionales como La República, informan de las medidas que lanza el Gobierno para proteger a los trabajadores y empresas ante el Coronavirus (Sequeira, 14 de marzo, 2020). Entre las medidas a tomar se mencionan: aseguramiento y cargas sociales, proyecto de ley para pago de impuestos, mejora en tasas de interés. Otras disposiciones presentes desde la página de la presidencia de la república en comunicado de prensa con fecha 14 de marzo, señalan medidas para la protección del empleo, ampliar la modalidad de teletrabajo, rebaja en pago de seguro y mora temporal para el pago de deudas. Por otro lado, las regulaciones del Ministerio de Seguridad ampliadas al 30 de abril del presente año, se han enfocado en las medidas de restricción vehicular

"La situación actual nos demanda adelantarnos en el tiempo y empezar a valorar cómo desarrollar tales destrezas una década antes, a brincos y saltos, pues es una época para aprender sobre la marcha, reflexionar, innovar producir a prueba y error y sin derecho a decir ¡no quiero o estoy exento!".

con horarios específicos, cierre de fronteras, alta vigilancia 24 horas, restricción de establecimientos con permiso de funcionamiento y atención al público y restricciones migratorias.

Finalmente, el Ministerio de Educación Pública (MEP), emitió los primeros lineamientos para sobrellevar el Covid-19 desde el pasado 06 de marzo; así la actual Ministra de Educación Doña Guiselle Cruz, emitió una serie de lineamientos recomendados por el Ministerio de Salud, ya mencionados anteriormente y que iba de intensificar el lavado de manos, limpieza en centros educativos, conservar la higiene en servicios sanitarios y comedores. Ya para el 09 y 10 de marzo, se emite la orden de suspender lecciones en algunos centros educativos, aquellos donde hubiese más riesgo de contagio. A partir del 16 de marzo, según datos del Ministerio de Salud, se declara por orden del Gobierno, estado de Emergencia Nacional en estado de alerta amarilla y, por ende, el cierre y suspensión de centros educativos en todo el país, así como disposiciones para que los comedores escolares y redes de cuidado sigan funcionando.

En el comunicado de prensa de casa presidencial, publicado el pasado 03 de abril, se estableció que para el 13 de abril del presente año, se emplearía un plan de capacitación para el personal docente del Ministerio de Educación con la iniciativa de que las clases sigan su curso, empleando para ello la modalidad de educación a distancia y educación virtual, bajo estrategias como: "Aprendo en casa" que con apoyo de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y del SINART Costa Rica Medios, canal 13, hacen posible el desarrollo de programas educativos para estudiantes y profesores, manteniendo una relación docente-estudiantado, empleando además, el uso de materiales didácticos específicos de apoyo, e involucrando el uso de tecnologías digitales y plataformas educativas específicas, entre las que se pueden mencionar: Teams, WhatsApp y YouTube del MEP.

### 3. Cambio cibernético y activismo en red desde el escenario social y educativo costarricense ante el Covid-19

Si bien es cierto, desde los años 80, Costa Rica ha sido un país que se ha esmerado por propiciar una serie de herramientas tecnológicas y digitales que impulsen y mejoren los procesos de desarrollo laboral, conviven-

cia y aprendizaje en diferentes escenarios (Mayorga, 2018). Es de esta forma como la tecnología ha tenido en más de 20 años un interés de inclusión como recurso de apoyo a los procesos de desarrollo, formación y aprendizaje. Sin embargo, como bien se ha destacado en diferentes informes y estudios del Estado de la

"Lo cierto de todo es que, las medidas tomadas por el sector socio-educativo han demostrado que, a pesar de la carencia de conocimiento de los diferentes actores en el uso de diferentes recursos y herramientas digitales, se han logrado explorar modelos que, por el momento, han permitido mitigar la carencia de clases presenciales".

Educación (VI y VII informe) e informe del Estado de la Nación (2019), al día de hoy, el uso dado a la tecnología había sido de forma meramente instrumental, no maximizando el potencial uso de cada una de las herramientas y recursos, sobre todo en lo que se refiere en procesos de aprendizaje; dejando entrever, algunas carencias de alfabetización tanto digital como mediática por parte de educadores, padres de familia y estudiantado por diferentes razones, entre las cuales se pueden mencionar:

- El poco tiempo de los docentes dentro de su carga académica para poder innovar en la exploración, uso de recursos y herramientas digitales, combinando las clases presenciales con actividades virtuales.
- En algunos casos, el real desconocimiento por parte del cuerpo docente, ante el uso de diferentes herramientas y recursos digitales que maximicen el aprendizaje cognitivo del estudiantado.
- Problemas de conectividad y acceso a recursos tecnológicos por parte de la institución educativa para poder hacer efectiva la exploración, uso de recursos y herramientas digitales en las aulas.
- Limitaciones en cuanto a la conectividad y acceso a internet por parte de las familias.
- El desconocimiento por parte de los encargados o padres de familia de los y las estudiantes para poder dar continuidad a los procesos de aprendizaje desarrollados en el centro educativo desde los hogares.
- Las limitaciones presentes en nuestro sistema educativo ante el desconocimiento para ejecutar la educación virtualidad en procesos de aprendizaje, así como procesos de seguimiento, evaluación formativa y sumativa, que fue más notorio en estos momentos de pandemia.

Aunado a lo anterior, se tiene actualmente un escenario de incertidumbre de índole sanitario, económico, social, psicológico e incluso educativo, pues en razón las recientes alternativas experimentales para abordar los procesos de aprendizaje por parte del MEP, el distanciamiento social del Ministerio de Salud, restricciones vehiculares, cierre de establecimientos por el Ministerio de Seguridad y aumento del teletrabajo en diferentes empresas del país, se suma a ello, una modificación en la dinámica intrafamiliar de la sociedad costarricense. Haciendo más evidente la continua interacción familiar en los espacios de vivienda, una necesaria gestión del tiempo y si hay infantes entonces, una estratégica distribución de roles, calendarios de trabajo escolares-laborales y de entretenimiento, con tal de motivar a diario las bases de una sana convivencia, a pesar del encierro y poco espacio personal, elevando los altos niveles de valores para no perder la tolerancia, amor, respeto y aprender a ceder, en un contexto donde todos y todas estamos responsabilizados a mantener la paz, armonía, equidad, así como el buen desarrollo integral de cada individuo en cada hogar. El escenario descrito ha permitido de forma muy estratégica que gran parte de la economía del país todavía siga en movimiento. Sin embargo, los efectos de estas disposiciones han venido a cambiar la forma de convivencia de las personas, de aprendizaje para el cuerpo docente y estudiantado, de seguimiento y mediación por parte de padres de familia y encargados y de trabajo en empresas, además de los aspectos sociales y emocionales vividos individual y colectivamente por parte de cada persona, lo cual ha significado este gran cambio Cibersocial y a su vez, de un activismo con mucha más presencia en la red.

¿A qué nos referimos con el cambio Cibersocial? El estudio sobre «Los Centros de Competencias Digitales del Futuro», elaborado por la Junta de Castilla y León (2020) refiere a que la Cibersociedad es aquella que se encuentra conectada en red, desarrollando sus procesos formativos, sociales y de entretenimiento, desde

---

el uso de diferentes recursos, aplicaciones, dispositivos, herramientas y plataformas, quienes conectados en red ya sea de forma sincrónica o asincrónica conviven, aprenden, se entretienen e informan, gracias a las posibilidades que el mismo Ciberespacio puede brindar.

En razón de ello, las propuestas de este cambio Cibersocial vendrán encausadas visionando una educación de corte futurista que permita:

- La reducción de la brecha digital, esto a través de la alfabetización digital, desde un uso más estratégico de los recursos.
- Mejor empleabilidad, fomentando las competencias tecnológicas y de emprendimiento.
- Mejora de la calidad de vida y la promoción de un envejecimiento activo, desde una activa participación en comunidades en red y de aprendizaje.
- Dinamizar la economía en las provincias, pues las posibilidades de expansión se ven cada vez más posibles de realizar, con la gama de herramientas digitales en la actualidad.
- Reducción de la brecha de género: desde el uso equitativo en el Ciberespacio, permitiendo el desarrollo integral de las personas sin esa distinción.

Las acciones anteriores nos hacen repensar en la calidad de educación a futuro que se promueve con el uso masivo y estratégico de las tecnologías digitales, de la adquisición de nuevas competencias y experticia visionada para el 2030. Sin embargo, la situación actual nos demanda adelantarnos en el tiempo y empezar a valorar cómo desarrollar tales destrezas una década antes, a brincos y saltos, pues es una época para aprender sobre la marcha, reflexionar, innovar producir a prueba y error y sin derecho a decir ¡no quiero o estoy exento!, la avalancha de cambios se vino con la pandemia actual y trajo consigo procesos de mejora, en torno a las habilidades obtenidas en temas de tecnología, calidad de vida, organización del tiempo, educación a distancia, educación virtual entre otros aspectos de desarrollo integral del ser humano.

A raíz de las medidas dispuestas desde el pasado 6 de marzo del 2020, día en que se detectó el primer caso de coronavirus en el país, el gobierno fue enfático en atender medidas de distanciamiento social de inmediato, así como sugerir a las empresas medidas como incremento de teletrabajo y en escuelas y colegios considerar otras medidas de formación con tal de no detener los procesos formativos en educación primaria, secundaria y universitaria.

Tales medidas en las siguientes semanas se fueron incrementando, al punto de activar estrategias de implementación diferentes a las que usualmente se venían trabajando en las escuelas, colegios y universidades, como, por ejemplo: el uso de herramientas de comunicación colaborativa como el WhatsApp, que, de primera mano, es una herramienta a la que toda la población tiene fácil acceso, y de ahí cada docente podría idear una comunicación más cercana con el estudiantado y padres de familia, mientras se iban estableciendo en el camino, otras estrategias de formación para el estudiantado y poder seguir avanzando en los procesos de aprendizaje con el apoyo de otras herramientas.

Situación que se dio por parte de muchas escuelas y colegios públicos, por lo que el Ministerio de Educación Pública, tomó medidas en cuestión de pocas semanas de iniciada la situación de emergencia de salud en el país, para idear un plan básico de capacitación a sus docentes sobre otras herramientas y recursos digitales, de los cuales pudieran hacer uso y promover mejores estrategias de aprendizaje considerando aspectos de la educación a distancia y virtual.

Otras instituciones de educación primaria y secundaria privadas, con más recursos y por ende acceso a otras herramientas tecnológicas como plataformas y herramientas de comunicación colaborativa, tuvieron la posibilidad de activar este proceso de educación virtual desde la realización de diferentes actividades de seguimiento y una evaluación formativa, posibilitando que estudiantado se sumara a un proceso de aprendizaje de alto seguimiento y mediación por parte de la institución educativa, lo que facilitó continuar el proceso de aprendizaje dentro de los horarios establecidos en la jornada académica propuesta por la institución.

En ese sentido, el estudiantado de estas instituciones, no percibió retrasos ni disminución de sus actividades

---

en procesos de aprendizaje, sin embargo, al haber un uso más alto y de mayor frecuencia en las diferentes plataformas educativas, también se dio la situación de que ninguna de estas plataformas estarían acondicionadas en el corto plazo, para un exagerado ingreso masivo de estudiantes, padres de familia y docentes lo que generó que algunas de ellas colapsaran, situación similar ocurrida en otras partes del mundo como la mencionada en El País (Lucas, 2020), dejando a la vista, que tampoco estas herramientas estaban preparadas para una afluencia masiva de usuarios en tiempo sincrónico y menos, en una situación de pandemia. En el caso de la educación superior, la perspectiva de cambiar la educación presencial a la educación virtual y a distancia no es una medida que se pueda tomar a la ligera y con unas semanas de capacitación, así lo detalló para La Nación, el actual rector de la Universidad Estatal a Distancia de la UNED, Rodrigo Arias Camacho, quién enfatizó en la necesidad de además de contar con los recursos tecnológicos es fundamental «un adecuado andamiaje conceptual y logístico de educadores preparados, el conocimiento profundo en el uso de las diferentes herramientas y recursos, así como la conceptualización fundamentada en los cimientos de la educación a distancia» (Cerdas, 2020). Razón por la cual, más del 90% de universidades tanto públicas como privadas del país, estarían ideando medidas para sostener hasta lo posible, procesos de formación virtual en aquellas carreras donde se pueda ofrecer la alternativa, mientras que en otras carreras donde necesariamente los laboratorios y el trabajo de campo son necesarios, serán espacios en donde tanto los coordinadores de departamento como sus profesores, deberán idear a lo sumo, propuestas de desarrollo teórico de los contenidos y dejando para más adelante el trabajo práctico según aportes de La República (Barquero, 2020).

Otras instituciones de educación no formal aprovecharon las bondades del ciberespacio e incurrieron en el desarrollo de estrategias de mediación altamente efectivas, logrando la participación del colectivo completo, por ejemplo: academias deportivas y de danza, que maximizaron el desarrollo de sus clases, por medio de espacios y plataformas de comunicación como: Zoom, Instagram o Facebook Live, lo cual permitió hacer un seguimiento de evaluación de los ejercicios desarrollados y promover el involucramiento de los participantes y sus familias, lo cual viene a hacer un ejemplo claro del cambio social evidenciado como resultado de la actual situación a nivel mundial. Otros aprovecharon las bondades de los MasterClass para aprender alguna actividad en particular, hobbies o proceso formativo.

Como bien se puede notar, la presencia en otros espacios además de Redes sociales aumentó considerablemente, el encierro por la cuarentena vino a incrementar la exploración de otras herramientas además de las habituales usadas como: WhatsApp, Twitter, YouTube, Facebook, TikTok o Instagram y en su defecto, la presencia en otros espacios como: clases en línea, webinar, MasterClass, repositorios de universidades, bibliotecas en línea, museos en línea, videotecas, Podcasts, audiolibros, videojuegos, repositorios de música como Spotify, documentales o películas en línea, plataformas streaming como Netflix, HBO, Apple TV y tiendas virtuales, son algunas de las opciones que medios de comunicación como La Nación dejan a disposición del público en este momento (Sánchez, 2020).

Desde el activismo red, Rovira lo percibe desde la acción cotidiana de grupos, colectivos y comunidades existentes, que van sembrando sentidos culturales facilitando la lucha, movilizaciones y demandas por derechos considerados a ser defendidos (Rovira, 2016). Es así como instancias que ya particularmente generaban una alta presencia en redes sociales y noticieros como el caso de instituciones para la salud, protección de la mujer, de la familia, los infantes y medio ambiente (Rocha & Muñoz 2020). Desarrollaron campañas masivas con mensajes alusivos a la situación evidenciada en este tiempo, recomendando el quedarse en casa, disfrutar en familia, ofreciendo alternativas y consejos para la salud mental y sana convivencia e incluso, números de teléfono para denunciar alguna situación que atentara contra la protección de los aspectos ya mencionados, estableciendo así, campañas de mensajes enviados vía telefónica a cada una de las familias para promover la sana convivencia. Tales acciones, que ya se habían venido trabajando habitualmente en el país, tuvieron un incremento de divulgación durante los meses de distanciamiento social.



---

Otras instancias que también se sumaron para ofrecer sus servicios en pro de la calidad y el bienestar de las personas, mereciendo esta presencia activista en red, de acuerdo a datos de La República, fueron diferentes expertos liderando sus conocimientos de Coaching (Canales, 2020), de diferentes países y con flexibilidad de horarios, quienes por medio de webinar y plataformas como YouTube y Zoom, se dieron a la tarea de ofrecer consejos para asumir con tranquilidad y bienestar esta crisis mundial sanitaria, así como brindar espacios para una colaboración individualizada a aquellos que quisieran probar la experiencia de poder trabajar algunas sesiones de autoayuda mediante el coaching, en estos días de distanciamiento social.

## 4. Conclusión

Algo valioso que se resalta de la actual crisis, es que, retomando el inicio del escrito y rememorando a Einstein, toda crisis, promueve cambios, que, de una u otra forma, nos deja ver las debilidades a trabajar, miedos que se puedan transformar en oportunidades de crecimiento, así como maximizar aquellas potencialidades que se tienen y se desarrollen producto de estos momentos de vulnerabilidad a causa de la pandemia. Lo cierto de todo es que, las medidas tomadas por el sector socio-educativo han demostrado que, a pesar de la carencia de conocimiento de los diferentes actores en el uso de diferentes recursos y herramientas digitales, se han logrado explorar modelos que, por el momento, han permitido mitigar la carencia de clases presenciales, aún sin maximizar su uso del todo, pero sobre la marcha, se ha dado esa milla extra por parte de los educadores, estudiantado y padres de familia para desaprender, reaprender y poder desarrollar un proceso educativo formal y no formal acorde con las demandas del gobierno y de los ministerios, en beneficio de la formación del estudiantado y sobre todo del bienestar integral de todos y todas.

Desde la óptica de los padres de familia o encargados, se resalta indiferentemente del centro educativo, el interés que se ha dado para el cumplimiento de los trabajos y seguimiento de las actividades de la población estudiantil, así como la anuencia a la exploración de las diferentes herramientas, hechos que de una u otra forma, nos han sumado al cambio de paradigma social donde la tecnología es un recurso ubicuo y quizás muchos sin entender a profundidad el concepto, están en este momento desarrollando de forma empírica, procesos de aprendizaje importantes al interactuar con diferentes recursos y herramientas a disposición en el Ciber espacio.

En suma, el comportamiento Cibersocial ha dado un giro de 180 grados en el último mes, lo mismo que el activismo en red, resaltando el cuidado y mantenimiento de la salud, bienestar integral del ser humano, del compartir, explorar, aprender y en esencia construir un conglomerado de habilidades y actitudes que nos permitan ser más sensibles con el medio, rescatando lo humano, donde las tecnologías son un complemento importante que como andamiaje, han permitido en estos días esta interacción social en red con las familias, educadores, colaboradores y compañeros, de estas y otras fronteras.

## Referencias

- Barquero, K. (2020, 16 March). Educación virtual se posiciona ante alerta por coronavirus). *La República*. <https://bit.ly/3eo6HqV>
- Canales, D. (2020, 10 April). Vibremos positivo le ayuda a sobrellevar mejor la cuarentena. Programa le ayuda con temas de meditación, deportes, educación y trabajo desde casa, diseño, cocina y creatividad. *La república*. <https://bit.ly/2xwtosx>
- Casa presidencial (Ed.) (2020a). *Gobierno presenta medidas para proteger a los trabajadores y empresas ante efectos económicos por Covid-19*. [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3crjFmh>
- Casa presidencial (Ed.) (2020b). *MEP inicia con acciones de educación a distancia después de Semana Santa para apoyo de estudiantes y familias*. [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/34DatbD>
- Castillo, F. (2020). *¿Sabes cuáles son los virus más peligrosos?* [Publicación en Blog]. <https://bit.ly/2wGvYM6>
- Cerdas, D. (2020, 7 April). Rector de la UNED. Desarrollar alguna modalidad de educación en línea no es tarea fácil. *La Nación*. <https://bit.ly/2xwSOGu>

- 
- Dirección de Prensa y Relaciones Públicas (Ed.) (2020a). *Orden sanitaria obliga a la suspensión de clases de la Escuela Rdo. Francisco Schmitz de Desamparados*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/2RGoiRe>
- Dirección de Prensa y Relaciones Públicas (Ed.) (2020b). *Suspensión de clases alcanza también al Liceo Nocturno de Desamparados*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3el4Gfg>
- Hazle, N. (2020). 5 Countries with the Best Healthcare in the World. *International Living Magazine*. <https://bit.ly/2VyUOWv>
- Hopkins, J. (2020). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University. April 14, 2020: 18:51 GTM*. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Junta de Castilla y León (Ed.) (2020). *Los Centros de Competencias Digitales del Futuro. Somos digital*. <https://bit.ly/3a6OHY4>
- Lucas, B. (2020, 17 March). Plataformas que fallan, familias multitarea y brecha tecnológica: El drama de la cuarentena educativa. *El país*. <https://bit.ly/2z6GSfb>
- Mayorga, G. (2018, 18 May). Costa Rica da pasos esperanzadores en materia de Tecnologías de la Información y el Conocimiento. *UCR*. <https://bit.ly/2K46D1I>
- Ministerio de Salud de Costa Rica (Ed.) (2020a). *Lineamientos generales para establecimientos, actividades y eventos de concentración masiva de personas en el marco de la alerta sanitaria por Coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/2RBWZaM>
- Ministerio de Salud de Costa Rica (Ed.) (2020b). *Nuevas medidas de restricción aplicarán del 13 al 30 de abril*. [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/3eqB5kI>
- Ministerio de Salud de Costa Rica (Ed.) (2020c). *Gobierno declara estado de Emergencia Nacional, impide llegada de extranjeros y se suspende lecciones en todos los centros educativos del país*. [Comunicado de prensa]. <https://bit.ly/2VvCnlB>
- Mohamed E., Zowalaty, E., & Järhult, J. (2020). *From SARS to COVID-19: A previously unknown SARS- related coronavirus (SARS-CoV-2) of pandemic potential infecting humans – Call for a One Health approach*. *One Health*, 9,1-6. <https://doi.org/10.1016/j.onehlt.2020.100124>
- Muñoz-Lima, R. (2020, 31 March). América Latina lucha contra la violencia de género en tiempos del coronavirus. *Deutsche Welle*. <https://bit.ly/2RFheV4>
- OMS (Ed.) (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/2XxPjdc>
- Programa Estado de la Nación (Ed.) (2017). *Sexto informe del Estado de la Educación*. San José Costa Rica. <https://bit.ly/2XFopR8>
- Programa Estado de la Nación (Ed.) (2019). *Resumen. Séptimo informe del Estado de la Educación*. San José Costa Rica. <https://bit.ly/3euLc8f>
- Rocha, L. (2020). *El activismo ambiental se traslada al streaming por la pandemia del coronavirus*. Infobae. <https://bit.ly/34FoJRI>
- Rodríguez, L. (2020, 6 March). *MEP emite lineamientos para enfrentar Coronavirus COVID-19*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/2XFovrY>
- Rovira, G. (2016). *Activismo en red y multitudes conectadas. Comunicación y acción en la era de internet*. Icara editorial.
- Sánchez, A. (2020, 11 March). ¿Encerrado en casa? Estas son 10 opciones que puede hacer en tiempos del coronavirus. *La Nación*. <https://bit.ly/2RGQF1Q>
- Sequeira, R. (2020, 14 March). Medidas que lanza el Gobierno para proteger a los trabajadores y empresas ante el Coronavirus. *La República*. <https://bit.ly/2yjTRJK>
- Torrent, L. (s.f). *Cómo superar las crisis según Albert Einstein*. [Publicación en Blog]. <https://bit.ly/3b7VvwG>



### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Desafios da formação em competência midiática no Observatório da Qualidade no Audiovisual

Dra. Gabriela Borges

Universidade Federal Juiz de Fora (Brasil)

gabriela.borges0@gmail.com

### Resumo

Este artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica de formação de profissionais de comunicação desenvolvida no Observatório da Qualidade no Audiovisual na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. A partir de pesquisa empírica com estudantes universitários e profissionais de comunicação (Borges & Silva, 2019) e baseados nos estudos de Ferrés e Piscitelli (2015) sobre as dimensões da competência midiática e de Scolari (2016) e Scolari et al. (2019) sobre literacia transmídia, desenvolvemos a formação de alunos para a produção de conteúdos de caráter experimental para multiplataformas. O objetivo principal visa o descondicionamento do olhar e a formação da prática audiovisual buscando outros modos de se contar histórias e elaborar narrativas que não mimetizem clichês e estereótipos. Foram produzidas cinco séries audiovisuais e sonoras na rubrica #Observatório, tendo como base as seis dimensões da competência midiática e as estratégias de aprendizagem informal da literacia transmídia. Desse modo, trabalhamos os âmbitos da análise crítica e da expressão criativa das dimensões tecnologia, linguagem, estética, ideologia e valores, processos de interação e processos de produção e difusão na pré-produção e produção dos conteúdos e as estratégias aprender fazendo, resolver problemas, imitar/simular, jogar, avaliar e ensinar no modo de trabalho autônomo e na organização das atividades dos grupos de produção criativa. Os resultados podem ser consultados nos canais de comunicação do Observatório da Qualidade no Audiovisual (2020) e evidenciam um conjunto de novas competências que proporcionam novos olhares sobre os sujeitos, as tecnologias, a comunicação e a educação.

### Palavras-chave

Competência midiática, audiovisual, narrativas transmedia, trabalho autônomo, comunicação, educação.

---

## 1. Introdução

De modo geral, as escolas de comunicação ensinam nos primeiros anos dos cursos o pensamento dos teóricos da comunicação que trabalham na vertente da escola latinoamericana da comunicação, os quais estão muito preocupados com os aspectos relacionados com a análise crítica e reflexiva da mídia. Observamos que, em termos teóricos, os alunos compreendem os conceitos nas disciplinas de teorias de comunicação do curso de Jornalismo ou Rádio, Televisão e Internet da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, mas não necessariamente conseguem aplicá-los no final do curso, quando desenvolvem o Trabalho de Conclusão de Curso. Percebemos que a formação do olhar do comunicador nem sempre está associada à prática profissional, ou seja, apesar de terem uma leitura crítica da mídia, produzem conteúdos para as disciplinas do currículo universitário mimetizando práticas da indústria audiovisual, principalmente jornalística, muitas vezes de forma estereotipada e acrítica.

Com este diagnóstico, nossa principal preocupação centra-se na formulação de uma proposta de formação pautada na sensibilização dos alunos para a correlação intrínseca entre a teoria e a prática audiovisual e a importância do desenvolvimento da literacia midiática não apenas como ferramenta para a análise crítica de mídia, mas também como parte integrante da produção criativa presente no fazer audiovisual dos profissionais de comunicação. Neste sentido, este texto procura refletir sobre a experiência da produção de conteúdos para multiplataformas, de caráter experimental, do Observatório da Qualidade no Audiovisual, a partir do diálogo com os estudos de Ferrés e Piscitelli (2015), Scolari (2016) e Scolari et al. (2019).

## 2. Objetivos

A partir da seguinte questão: como trabalhar o olhar e a prática audiovisual para não mimetizar clichês e estereótipos nos modos de se contar histórias e de elaborar narrativas por meio de imagens e sons? desenvolvemos uma proposta de formação no Observatório da Qualidade no Audiovisual que centra-se justamente na formação do olhar crítico e reflexivo associada à prática audiovisual experimental.

As reflexões se iniciam a partir dos resultados da pesquisa sobre o mapeamento da competência midiática de jovens universitários da comunicação realizada entre 2015 e 2019 (Borges & Silva, 2019) e de nossa prática docente, que nos indicam que é necessário haver mudanças na formação acadêmica e científica dos novos profissionais de comunicação.

## 3. Proposta teórico-metodológica de formação

Autores como Jenkins et al. (2014) apontam para a importância de se pensar o papel do profissional de comunicação e os constantes desafios que enfrentam no atual ambiente de convergência, em que as relações entre produtores e consumidores estão cada vez mais imprecisas.

Na pesquisa Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos realizada com 626 universitários, de instituições públicas e privadas de 15 cidades brasileiras observamos alguns resultados que nos auxiliaram na reflexão aqui apresentada (Silva et al., 2019). Os universitários se autoavaliaram com um conhecimento médio (70%) e alto (24%) em relação às tecnologias da comunicação e informação e apontam que adquiriram estes conhecimentos de forma autodidata (64,7%) ou com companheiros e amigos (61%). Quando questionados sobre o grau de conhecimento sobre as plataformas digitais, a maioria afirmou ter mais conhecimento (grau 4 numa escala de 1 a 4) sobre o Facebook (72,5%), seguido de Google (62,8%), YouTube (50%) e Instagram (47,8%), enquanto afirma ter menos conhecimento (grau 1) sobre a edição de páginas web (51,6%), blogs (41,7%) e Twitter (43,1%). Em relação aos conteúdos audiovisuais, a maioria

indicou ter mais conhecimento (grau 4) sobre o compartilhamento de imagens (67%) e vídeos (57%), enquanto a criação de vídeo (32%) e a edição de imagens (41%) foram assinalados como grau 3. Já a criação de páginas (55%), blogs (36%) e canais no YouTube (32%) foram indicados pelos universitários como sendo os que eles se sentem com menos capacidade para atuar.

Os resultados apontam que o desenvolvimento da dimensão tecnologia da competência midiática é bastante avançado, pois os universitários sabem manusear as plataformas digitais, porém ainda têm pouco conhecimento quando se refere à criação de conteúdos. Além disso, outras dimensões como ideologia e valores, estética e processos de interação ainda precisam ser mais trabalhadas para que melhorem o nível de competência midiática.

Na pesquisa realizada com os profissionais de comunicação da cidade de Juiz de Fora (Guida et al., 2019), muitos deles formados pela UFJF, duas questões chamaram a atenção em relação ao uso da tecnologia e o entendimento da literacia midiática no exercício da cidadania. As questões foram respondidas num questionário de múltipla escolha, carecendo ainda de mais aprofundamento, mas nos deixa pistas sobre o potencial de desenvolvimento desta área tanto junto aos formandos quanto aos profissionais.

Os 56 profissionais que responderam à pesquisa acreditam que para promover a alfabetização digital nas diferentes telas de dispositivos móveis é muito importante abordar valores éticos e ideológicos (69,64%), colaborar com a distribuição da informação (64,3%) e ter recomendação sobre prevenção de riscos (55,4%). Em relação ao conhecimento da tecnologia, 37,5% consideram muito importante, enquanto 48,21% avaliam apenas como importante.

Porém, ressaltamos que 92,9% dos respondentes consideram que o desenvolvimento e a formação em competências digitais é muito importante para os profissionais de comunicação, enquanto um percentual bem menor, apenas 39,3% indicam que também é muito importante para a cidadania em geral. Este é um ponto chave do estudo da literacia midiática e tem sido desenvolvido, por exemplo, na Comissão Europeia (2018; 2019), a partir de resoluções e projetos para a elaboração de políticas públicas que garantam que estas competências sejam desenvolvidas ao longo da vida.

Neste sentido, é importante investir na discussão sobre o reflexo do desenvolvimento das competências midiáticas para o exercício da cidadania junto aos profissionais de comunicação, pois a mídia, ao construir discursos e relatos sobre a realidade, tem um papel muito importante no modo como as pessoas constroem as suas visões de mundo. Os profissionais devem, assim, estar atentos para construir perspectivas plurais na elaboração dos produtos midiáticos, a fim de poderem contribuir para que os cidadãos desenvolvam as suas competências digitais e possam efetivamente exercer o seu direito à cidadania.

Sendo assim, a formação que propomos tem como pressuposto que os universitários chegam aos cursos da Faculdade de Comunicação com muitas competências tecnológicas, desenvolvem competências críticas, mas têm dificuldade em relacionar a teoria com a prática, ou seja, foram alfabetizadas pelas mídias, recebem formação teórica sobre o papel da mídia, mas necessitam de formação sobre como produzir de modo crítico com e através das mídias.

Os estudos de Scolari (2016) e Scolari et al. (2019) sobre a literacia transmídia podem nos ajudar nesta reflexão no sentido em que apontam para a necessidade da educação formal levar em conta a aprendizagem informal, adquirida ao longo da vida, a fim de transformá-la em aliada para o desenvolvimento de competências comunicativas na prática profissional. Apesar dos estudos de Scolari destacarem a educação nos

"É importante investir na discussão sobre o reflexo do desenvolvimento das competências midiáticas para o exercício da cidadania junto aos profissionais de comunicação, pois a mídia, ao construir discursos e relatos sobre a realidade, tem um papel muito importante no modo como as pessoas constroem as suas visões de mundo".

níveis fundamental e médio, acreditamos que pode ser útil para auxiliar na formação em nível universitário, tendo em conta as particularidades do ensino profissional de jornalismo e audiovisual no Brasil.

Scolari (2016) propõe o conceito de alfabetismo transmídia (literacia transmídia em português). A alfabetização midiática entendida como um processo de ensino-aprendizagem que desenvolve competências para a análise, avaliação e criação de mensagens em uma variedade de meios de comunicação, gêneros e formatos vem sendo estudada desde os anos 1980, a partir de diretivas da Unesco (Borges & Silva, 2019) e de projetos da Comissão Europeia (Borges, 2014) com o intuito de dotar os indivíduos de conhecimentos e habilidades para se tornarem cidadãos críticos, interventivos e autônomos.

"As estratégias enunciadas pela literacia transmídia guiam todo o modo de produção, procurando dar autonomia e responsabilidade aos grupos criativos para, entre eles, buscarem as soluções para os problemas que se colocam, num processo de ensino-aprendizagem contínuo e entre pares".

Com o desenvolvimento tecnológico digital e as profundas e rápidas mudanças daí decorrentes, surgem novos conceitos com o intuito de ajudar a entender o contexto, entre eles a alfabetização midiática, alfabetização digital e alfabetização multimídia.

Muitos autores afirmam que apesar da comunicação ter adotado as novas tecnologias digitais, as instituições educativas ainda continuam vendo a transição digital como um processo traumático, tais como apontado em relatório da Comissão Europeia (2011), adaptando-se lentamente ao novo entorno e alargando a lacuna entre o que se vive na vida real e na escola (Scolari, 2016).

Nos anos 1990, Buckingham (1993) já assinalava a existência de novas literacias (new literacies) e a necessidade de uma nova definição de alfabetização ligada a todas as competências que um indivíduo desenvolve por meio da cultura e da comunicação. Nos últimos anos as novas denominações surgiram com o intuito de desenvolver competências e habilidades além da leitura crítica das mídias e a fim de dar condições para o sujeito se mover no novo contexto contemporâneo. Mihailidis (2008) argumenta, com base em pesquisa empírica, que os estudantes universitários desenvolvem habilidades de análise e crítica de mídia, mas têm dificuldades em entender que a diversidade da mídia e a liberdade de expressão são essenciais para a sociedade civil, o que está intrinsecamente ligada à noção de cidadania. Autores como Ferrés e Piscitelli (2015) e Scolari (2016) propõem o entendimento sobre a nova ecologia das mídias tendo em conta os desdobramentos da cultura participativa, incorporando os novos saberes a partir da aprendizagem ao longo da vida.

La nueva ecología de los medios impone la necesidad de desarrollar otras habilidades, desde la interpretación crítica de conjuntos (hiper)textuales interactivos, hasta la integración de diferentes tipos de alfabetismo (convergencia de competencias interpretativas vinculadas al cine, la televisión, los videojuegos, etc.) o la capacidad para navegar en las redes digitales, construirse una identidad on line y participar en comunidades virtuales (Scolari, 2016: 7).

Jenkins (2008) afirma que surgem novas práticas que emergem da convergência entre a indústria midiática e a cultura participativa, trazendo novos desafios tanto para os comunicadores quanto para os educadores, uma vez que os consumidores tornam-se também produtores de conteúdo. Estes têm um papel ativo tanto na interpretação dos conteúdos que consomem, que a cada dia são mais complexos, exigem mais habilidades para serem compreendidos e integram o repertório cultural do indivíduo, quanto na elaboração de novos conteúdos, que são apropriados, remixados e compartilhados, criando novos significados.

Scolari (2016) define a literacia transmídia como «un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa». Sendo assim, a literacia transmídia incorpora e ultrapassa a literacia midiática com o intuito



---

de formar indivíduos autônomos, conscientes e criativos. Scolari (2016) sugere que a literacia transmídia deve criar pontes entre as novas culturas colaborativas e as instituições educativas, facilitando o intercâmbio de experiências. Neste sentido, a sua intervenção ultrapassa a pesquisa científica e propõe formas diferenciadas para explorar e desenvolver novas habilidades e novas estratégias nas instituições educativas.

É importante enfatizar que o que nos interessa na abordagem de Scolari (2016) é justamente a possibilidade de entender e mobilizar a aprendizagem informal, que ocorre em diferentes ambientes fora das escolas, para poder incorporá-la no processo de aprendizagem formal, isto é, no ensino dos cursos de graduação em comunicação. Nossa prática científico-pedagógica no Observatório da Qualidade no Audiovisual propõe aproximar os saberes que os alunos trazem de sua relação com as mídias como substrato de uma formação que envolve o desenvolvimento das seis dimensões da competência midiática, conforme proposta por Ferrés e Piscitelli (2015), na elaboração de projetos de produção experimental de conteúdos para diferentes plataformas na internet.

Estes projetos são elaborados a partir dos olhares, dos interesses e dos saberes dos alunos, colocando as suas experiências midiáticas e interativas no centro das propostas tanto de análise comunicacional quanto de prática profissional. Neste sentido, desdobramos a proposta de Scolari porque estamos pensando na formação de futuros profissionais de comunicação que, no contexto brasileiro, precisam não apenas entender a importância da aquisição da competência midiática pelo público, de modo geral, mas também desenvolver habilidades para que o seu fazer profissional incorpore esta perspectiva e promova o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e cidadã, em que as pessoas possam exercer seus direitos e seus deveres na sua relação com a mídia.

Isto não ocorre na indústria midiática brasileira, e acreditamos que esta pode ser uma das razões pelas quais esteja em franca crise atualmente. Num cenário tomado pela extrema direita, os jornalistas atualmente lutam pela liberdade de expressão, mas argumento que uma das razões para estarmos vivendo este momento de total descredibilização da mídia passa também pelo papel dos profissionais na construção do entendimento da opinião pública sobre a preservação das instituições democráticas e da própria liberdade de expressão.

Assim, trabalhamos de forma integrada os conceitos de competência midiática a partir de suas seis dimensões e de literacia transmídia, com suas estratégias informais de aprendizagem, a partir do exercício constante de ensino-aprendizagem entre os âmbitos da análise crítica e da expressão criativa de mídia.

As seis dimensões da competência midiática são as seguintes: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores e estética (Ferrés & Piscitelli, 2015). A dimensão linguagem contempla a capacidade de estabelecer relações entre textos, códigos e mídias, entendendo a forma como as mensagens são construídas a fim de poder elaborá-las em função da situação comunicativa, do conteúdo transmitido e do interlocutor. A dimensão tecnologia relaciona-se com a capacidade de utilizar e se comunicar adequadamente por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis, compreendendo o seu papel na sociedade. Os processos de interação estão relacionados com a capacidade de seleção e autoavaliação do consumo midiático, bem como a atuação de modo colaborativo nos ambientes digitais. Os processos de produção e difusão referem-se ao conhecimento sobre os sistemas de produção, as grades de programação, os mecanismos de difusão, os códigos de regulamentação e de autoregulação. No âmbito da expressão refere-se à capacidade de elaborar produtos multimodais de maneira colaborativa; selecionar, se apropriar e transformar as mensagens produzindo novos significados. A dimensão ideologia e valores abrange a capacidade de entender o modo como as representações midiáticas estruturam nossa percepção da realidade, avaliando a fiabilidade das fontes de informação; juntamente com a habilidade de buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações de distintos sistemas e contextos. A dimensão estética relaciona-se com a capacidade de compreender os aspectos formais que compõem uma mensagem midiática e reconhecer a qualidade estética, a inovação formal e temática e a originalidade. O âmbito da expressão



---

relaciona-se com a capacidade de produzir mensagens compreensíveis, criativas e originais, bem como se apropriar e transformar produções artísticas, visando potencializar a criatividade, a experimentação e a sensibilidade estética.

No que diz respeito à literacia transmídia, Scolari et al. (2019) identificam seis estratégias informais de aprendizagem que são as seguintes: aprender fazendo, resolver problemas, imitar/simular, jogar, avaliar e ensinar. A estratégia do aprender fazendo está relacionada com um conjunto de atividades que se coloca em prática dependendo da competência que se quer adquirir, incluindo os processos de tentativa e erro. A estratégia para resolver problemas refere-se à busca de competências que ajudem a encontrar uma solução para um determinado desafio ou para alguma questão. A estratégia da imitação ou simulação está relacionada com a reprodução de ações, situações ou decisões realizadas por alguém mais competente ou experiente. A estratégia do jogo está relacionada com a aquisição de competências por meio dos videogames. A estratégia da avaliação está relacionada com a competência que se adquire ao avaliar o próprio trabalho ou ser avaliado por outros. A estratégia de ensino está relacionada com o desenvolvimento de competências para se transmitir algum saber que se detenha a alguém.

Neste sentido, durante o processo de produção de conteúdos audiovisuais e sonoros para multiplataformas, potencializamos, por um lado, estas habilidades de literacia transmídia que já estão presentes na atuação dos alunos e, por outro lado, promovemos uma formação com base na reflexão e aplicação prática das dimensões da competência midiática.

## 4. Resultados

Criamos uma plataforma hipermídia na internet do Observatório da Qualidade no Audiovisual (2020) que serve como repositório dos vários projetos de pesquisa, extensão e ensino e funciona a partir de uma dupla perspectiva, divulgação científica de resultados de projetos e formação para a produção experimental de conteúdo multiplataforma. Criamos perfis no Facebook<sup>1</sup>, Twitter<sup>2</sup>, Instagram<sup>3</sup>, YouTube<sup>4</sup> e Spotify<sup>5</sup> e produzimos conteúdo com linguagem específica e a partir de planejamento estratégico de produção e circulação de mensagens para cada um deles. Sendo assim, a rubrica #Observatório<sup>6</sup> apresenta um conjunto de séries audiovisuais e sonoras produzidas pelos alunos para a web a partir de objetivos de comunicação específicos, as quais serão detalhadas a seguir:

- #Observatório Série<sup>7</sup> produz entrevistas com pesquisadores brasileiros e estrangeiros que participam dos eventos promovidos pelo grupo de pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática na Universidade Federal de Juiz de Fora e discute temas ligados à cultura digital, convergência, competências midiáticas, qualidade do audiovisual, consumo e produção de conteúdo, cultura de fãs, cidadania e ética. Até setembro de 2019 produziu entrevistas com 36 pesquisadores do Brasil e do exterior, as quais já alcançaram 9.180 visualizações totais na página no Facebook.
- #Observatório Espelhos<sup>8</sup> entrevista profissionais da comunicação da região da Zona da Mata, em Minas Gerais, Brasil, para entender como as mudanças na cultura digital influenciam a prática profissional diária. A primeira temporada (2019) contou com oito episódios sobre o perfil de profissionais de Juiz de Fora nas áreas de jornalismo impresso, mídia audiovisual, mídia sonora e redes sociais.
- O #Observatório MiniDocs<sup>9</sup> busca conhecer os processos e as práticas de artistas de Juiz de Fora, refletindo sobre um determinado tema. A primeira temporada (2019) centrou-se na relação entre arte e mídia, tratando de temas como processo criativo, influências e diálogos entre linguagens. A segunda temporada (2020) foi pautada pela cultura hip hop, envolvendo música, poesia, dança, grafite e moda.

A partir da produção criativa, o #Observatório Remix<sup>10</sup> desenvolve habilidades na prática do remix literacy (Stedman, 2012), que abrange competências desde a compreensão da arquitetura informacional das plata-

---

formas digitais até a forma de circulação dos conteúdos ressignificados. A primeira e a segunda temporada (2019) exploraram a estética do videoclipe, recorrendo ao arquivo para produzir narrativas que buscam o empoderamento e ressaltam múltiplas formas identitárias (Borges & Sigiliano, 2019). Os temas abordados envolvem feminismo, LGBT, negritude e identidade.

A produção do #Observatório Podcasts<sup>11</sup> tem como objetivo discutir sobre temas relevantes no campo da Comunicação, especialmente sobre produções da cultura pop. Disponibilizado para veiculação em rádios, serviços de streaming e redes sociais, procura repercutir reflexões críticas e atuais do panorama midiático latino-americano.

Na primeira temporada (2018) os temas abordados foram games, social TV, documentário e fakenews. A segunda temporada (2019) foi pautada pelos temas discutidos nas exposições do Clube das Séries, conduzido pela professora Gabriela Borges e pela doutoranda do PPGCOM/UFJF Daiana Sigiliano, e discutidos pelos alunos que participaram dos seminários. A terceira temporada (2019-2020) é formada por seis episódios sobre temas da cultura pop: revival dos anos 80, audiovisual para crianças, cinema de terror e além da Netflix.

A pré-produção começa a ser trabalhada a partir de temas e discussões concernentes ao repertório e ao interesse dos alunos. São divididos grupos que propõem temas e convidados a serem entrevistados, que estejam em consonância e sejam pertinentes para estimular a discussão sobre a competência midiática. Uma vez que o conceito a ser trabalhado esteja definido, o grupo decide a forma de abordagem e elabora um piloto da proposta estética. Neste momento, procura-se alinhar a forma e o conteúdo, preparando os roteiros de gravação. Todo o processo de produção é desenvolvido a partir das habilidades do aprender fazendo; resolvendo os problemas à medida que se colocam; usando como referência erros e acertos de experiências e produções anteriores; reforçando a dinâmica do ensino-aprendizagem entre pares e da avaliação contínua. Algumas vezes as gravações e as edições de material audiovisual e sonoro são refeitas e podem, até mesmo, não serem veiculadas, caso não tenham a qualidade que consideramos necessária.

## 5. Conclusões

Sendo assim, nossa proposta de formação de alunos para a prática profissional da comunicação e do audiovisual procura articular as especificidades das dimensões da competência midiática com as estratégias de aprendizagem informal no intuito de responder a pergunta inicial sobre como trabalhar o olhar e a prática audiovisual sem mimetizar clichês e estereótipos nos modos de se contar histórias e de elaborar narrativas por meio de imagens e sons.

A dimensão tecnologia permeia todo o processo de produção e divulgação das narrativas audiovisuais e sonoras, desde a captação e edição de imagens e sons até a preparação das postagens para divulgação online. A dimensão ideologia e valores está presente na escolha e abordagem dos temas, em que selecionamos discussões que são férteis para gerar a reflexão e estimular o pensamento crítico, buscando propiciar o debate por meio de perspectivas plurais e enfatizando olhares que também abranjam pautas de grupos minoritários na sociedade.

A dimensão linguagem e estética são trabalhadas de modo articulado na construção da proposta estética a ser produzida. É bastante importante para o grupo buscar novas formas audiovisuais e sonoras de construção narrativa, a fim de quebrar estereótipos audiovisuais. Neste sentido as propostas são elaboradas com a busca de apuro estético, procurando a originalidade e a inovação, que certamente são duas características difíceis de serem trabalhadas considerando a poluição visual e sonora que nos rodeia. Cada uma das rubricas procura assim trabalhar com uma proposta estética diferenciada. Os processos de interação e de produção e difusão são trabalhados no planejamento dos formatos e das formas de divulgação online, por meio do site e das redes sociais do Observatório da Qualidade no Audiovisual. As estratégias enunciadas

---

pela literacia transmídia guiam todo o modo de produção, procurando dar autonomia e responsabilidade aos grupos criativos para, entre eles, buscarem as soluções para os problemas que se colocam, num processo de ensino-aprendizagem contínuo e entre pares.

Sendo assim, esta proposta tem se mostrado fértil e apresentado resultados que podem ser consultados nos canais de comunicação do Observatório da Qualidade no Audiovisual e acreditamos que estamos ajudando a evidenciar e colocar em operação um conjunto de novas competências que proporcionam novos olhares sobre os sujeitos, as tecnologias, a comunicação e a educação.

## Notas

<sup>1</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual [observatoriodaqualidadeuff] (n.d.). Home [Facebook page]. Facebook. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/2XByfBL>.

<sup>2</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual [@oqaudiovisual] (n.d.). Home [Twitter page]. Twitter. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/3epHdc2>.

<sup>3</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual [@oqaudiovisual] (n.d.). Home [Instagram page]. Instagram. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/2X7A2iY>.

<sup>4</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). Home [Youtube page]. Youtube. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/2M5wtnd>.

<sup>5</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). Home [Spotify page]. Spotify. Acesso 27 mai, 2020, de <https://spoti.fi/2ZKXl3V>.

<sup>6</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). Home [Youtube page]. Youtube. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/2TQfZ6G>.

<sup>7</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (27 mai 2020). #Observatorio. <https://bit.ly/3ddwNvV>.

<sup>8</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). #Observatorio Espelhos [Youtube page]. Youtube. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/2XHbDja>.

<sup>9</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). #Observatorio Minidocs [Youtube page]. Youtube. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/3guiSDK>.

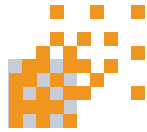
<sup>10</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). #Observatorio Remix [Youtube page]. Youtube. Acesso 27 mai, 2020, de <https://bit.ly/3c85SjF>.

<sup>11</sup> Observatório da Qualidade no Audiovisual (n.d.). Home [Spotify page]. Spotify. Acesso 27 mai, 2020, de <https://spoti.fi/2ZKXl3V>.

## Referências

- Borges, G., Silva, M.B. (2019). *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação, educação e artes*. Editora da UFJF. <https://bit.ly/3gzCypN>
- Borges, G., & Sigiliano, D. (2019). Observatório da qualidade no audiovisual: Curadoria, produção experimental de conteúdos e divulgação científica. In G. Borges, G., & M.B. Silva (Eds.), *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação, educação e artes* (pp. 258-290). Editora da UFJF. <https://bit.ly/3gzCypN>
- Borges, G. (2014). *Qualidade na TV pública portuguesa. Análise dos programas do canal 2*. Editora da UFJF.
- Buckingham, D. (1993). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, 20-25.
- Comissão Europeia (Ed.) (2018). *DigComp. The European Digital Competence Framework. Publications Office for the European Union*. <https://bit.ly/3gzCypN>
- Comissão Europeia (Ed.) (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office for the European Union. <https://bit.ly/3ce2kwn>
- Comissão Europeia (Ed.) (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe final report*. Comissão Europeia. <https://bit.ly/36NSvEw>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2015). A competência midiática: Proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1-16. <https://bit.ly/2XfRpye>
- Guida, V., Meyer, M., & Americano, L.T. (2019). A competência midiática e o exercício da cidadania a partir da experiência dos profissionais de comunicação de Juiz de Fora (MG). In G. Borges, G., M.B. Silva (Eds.), *Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes* (pp. 137-155). Editora da UFJF. <https://bit.ly/3gzCypN>

- 
- Mihailidis, P. (2008). *Beyond cynicism: How media literacy can make students more engaged citizens*. [Doctoral dissertation]. <https://bit.ly/2TPCXum>
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência*. Aleph.
- Jenkins, H., Green, J., & Ford, S. (2014). *Cultura da conexão. Criando Valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph.
- Observatório da Qualidade no Audiovisual (Ed.) (2020). *Home*. <http://bit.ly/2MbRI6Q>
- Silva, M.B., Vieira, S.F., & Souza, M.V.B. (2019). A competência midiática na formação de universitários. In Borges, G.; Silva, M.B. (Ed.), *Competências midiáticas em cenários brasileiros: Interfaces entre comunicação, educação e artes* (pp. 84-108). Editora da UFJF. <https://bit.ly/3gzCypN>
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.J. (2019). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las experiencias transmedia de los jóvenes en el aula. Transliteracy*. H2020 Research and Innovation Actions. <https://bit.ly/36KJqft>
- Scolari, C.A. (2016). Transmedia literacy: Informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos*, 1-9. <https://bit.ly/3gFRnHF>
- Stedman, K. (2012). Remix literacy and fan compositions. *Computers and Composition*, 29(2), 107-123. <https://bit.ly/2MbRLzy>





### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Convergencia transmediática en Twitter durante la pandemia de Covid-19 en Guayaquil

**Dr. Fernando Casado**

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)  
casadofernando@gmail.com

**Dr. Arturo Luque**

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)  
arturo@elcandelero.es

**Dr. Francesco Maniglio**

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)  
franmgl@gmail.com

### Resumen

Los medios de comunicación y sus herramientas adyacentes se han multiplexado amplificando su poder de acción, distorsión y ámbitos de disputa. En Ecuador la pandemia del Covid-19 y su gestión por parte del Gobierno es un claro ejemplo de desgaste mediático, espectacularidad y fake news. En este contexto, Twitter se convirtió durante la emergencia sanitaria sufrida en la ciudad de Guayaquil por el Covid-19 en una poderosa herramienta que fue más allá de ser una simple red social dedicada a la distribución de imágenes. Con la finalidad analizar el alcance que tuvo esta red social se analizan los tweets y sus interrelaciones en los principales medios de comunicación nacionales, internacionales y cuentas del gobierno ecuatoriano desde la llegada de la pandemia a Ecuador. Queremos analizar, en primer lugar, como las narrativas generadas en Twitter por la ciudadanía han sido acogidas por los medios de comunicación nacionales e internacionales y si existe algún tipo de convergencia entre ambos actores. En segundo lugar, y en relación con la agenda generada en los medios de comunicación, analizaremos si se evidenció algún cambio en la acción del gobierno ecuatoriano. El objetivo es evaluar en el marco de la pandemia y crisis provocada por el covid-19 en Ecuador, la capacidad de influencia y empoderamiento que ha tenido la ciudadanía frente al relato oficial y parcializado de las autoridades.

### Palabras clave

Twitter, Guayaquil, medios de comunicación, covid-19, Ecuador, redes sociales.

# 1. Introducción

El primer caso de Covid-19 detectado en Ecuador se declaró oficialmente el 29 de febrero de 2020, el «paciente cero» habría llegado días antes procedente del Estado español.

Desde mediados de marzo, Ecuador encabezó la funesta cifra de ser el país con mayor número de contagios y muertes per cápita por covid-19 en Sudamérica, la ciudad de Guayaquil, a nivel nacional, constituyó el epicentro de la pandemia, concentrando el 68,4% de los contagios a fecha de 20 de abril (Millán, 2020).

Pero la emergencia de Guayaquil durante la pandemia de Covid-19 se desencadenó a finales de marzo, cuando empezaron a aparecer en las redes sociales imágenes dantescas: personas rogando a las autoridades que recojan los cuerpos de las personas fallecidas de sus domicilios; incineraciones de cadáveres en las calles; o mortajas abandonadas y dejadas a su suerte en la vía pública todas ellas difundidas vía Twitter retroalimentándose a su vez vía programas de mensajería instantánea (WhatsApp y Telegram) (YouTube, 2020). Estas escabrosas escenas tomadas por testigos se viralizan de manera inmediata siendo recogidas y publicadas por los medios nacionales e internacionales.

Figura 1. Fallecidos oficiales

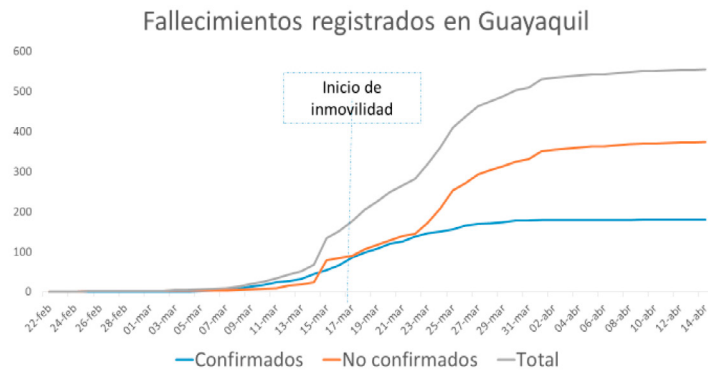


Tabla 1. Línea de tiempo	
Fecha	Acontecimiento
6 de marzo 2019	Se denuncian despidos masivos del personal sanitario en Ecuador.
12 de noviembre 2019	Se da por terminado el convenio con Cuba en materia de cooperación de Salud (servicios médicos y científicos), el cual tenía un alto contingente de médicos trabajando en Ecuador "alegando" sustitución por personal local.
2 de marzo de 2020	El Hospital público de Ambato enseña las precauciones contra el Coronavirus a través de una cumbia <sup>1</sup> .
29 de febrero 2020	Se diagnostica por covid-19 al "paciente cero".
10 de marzo 2020	Cadena de Lenin Moreno en que se acusa al correísmo de la situación económica en el Ecuador.
11 de marzo 2020	Declaración oficial de emergencia sanitaria en Ecuador.
15 de marzo 2020	Se impide la entrada de extranjeros en Ecuador.
16 de marzo 2020	Se impide la entrada de ecuatorianos vía aérea al Ecuador.
17 de marzo 2020	Comienza el toque de queda nocturno, de 9 pm a 5 am.
19 de marzo 2020	La alcaldesa de Guayaquil, Cynthia Viteri, bloquea el aeropuerto de la ciudad e impide que aterricen dos aviones de compañías europeas pese a estar vacíos y venir en misión de repatriación.
21 de marzo 2020	Se produce la renuncia de la ministra de Salud, Catalina Andramuño.
24 de marzo 2020	Se extiende el toque de queda desde las 2 pm a las 5 am.
24 de marzo 2020	Se produce el pago de capital de los bonos ecuatorianos 2020 por la cantidad de 325 millones de dólares.
25 de marzo 2020	Se acusa al correísmo de llevar a cabo una campaña de fake news para desestabilizar al gobierno.
30 de marzo 2020	Se viralizan imágenes de personas fallecidas que no son recogidas por las autoridades competentes y medios oficialistas.
2 de abril 2020	Medios nacionales e internacionales publican que habría 450 cuerpos en lista de espera para ser retirados de las viviendas.
8 de abril 2020	Se condena al ex presidente Rafael Correa a ocho años de prisión por el delito de cohecho agravado.
20 de abril 2020	Cadena de Lenin Moreno en que se acusa al correísmo de la situación económica en el Ecuador.
23 de abril 2020	The New York Times <sup>2</sup> sugiere que la cifra de muertes en el país es 15 veces más alta que el registro oficial de víctimas de coronavirus.

De acuerdo con la Figura 1, Fallecidos oficiales, se muestra el número de fallecidos en la ciudad de Guayaquil junto con las personas no confirmadas (pero compatibles con Covid-19) y el total. Cabe señalar que una gran cantidad de muertes no llegaron a ser recogidas por las cifras oficiales relacionadas con la pandemia, existiendo grandes disparidades en la forma en que se han ido publicando los datos. De hecho, el diario The New York Times (2020) sugiere que la cifra de muertes en Ecuador es 15 veces más alta que el registro oficial de víctimas de coronavirus señalando a su vez que «la verdadera dimensión de la crisis ha quedado oculta».



---

Según la Tabla 1, Línea de tiempo, se muestra el relato de los acontecimientos más relevantes en Ecuador durante la pandemia del Covid-19 ordenando los hechos cronológicamente durante la pandemia del Covid-19. En ella se aprecian varias fases que van desde prescindir de ayuda extranjera (Cuba) a pesar de ser necesaria teniendo presente que Ecuador no cubre el ratio de inversión en salud /ratio de médicos por cada mil habitantes recomendada por la OMS, la caricaturización de Covid-19 mediante una cumbia en el Hospital de Ambato (además de ser una producción tremendamente sexista ridiculizando en ocasiones el trabajo de la profesión de enfermería), así como la toma de decisiones gubernamentales y contra informaciones que ponen en evidencia la gestión de la crisis a nivel social y mediática.

El objetivo del presente estudio es analizar cómo durante la crítica situación sanitaria de Guayaquil, los medios nacionales e internacionales se han visto en un primer momento influenciados por las narrativas construidas por las redes sociales, específicamente de Twitter, que pasaron a convertirse en noticias, lo que a su vez ha reforzado y legitimado los mensajes de las redes sociales, derivando en una mayor repercusión en la opinión pública y marcado la generación de la agenda político mediática impuesta al gobierno, obligado a su vez a adaptar su discurso y acciones frente al Covid-19.

## 2. Las tecnologías transmedia

El desarrollo a nivel global de la sociedad de la Información en la década de los noventa y la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (ICT) en las sociedades contemporáneas han redefinido de forma inequívoca la relación y los límites entre información y formas narrativas. De esta manera, la misma producción periodística se ha transformado asumiendo de forma transversal noticias y narraciones que no provienen del ámbito periodístico en stricto sensu, sino que se producen en otros ámbitos sociales, como el económico, el institucional o desde el mismo activismo social y político, a través de nuevos medios y nuevas formas comunicativas. Es en este contexto cuando surgen a principios de este siglo los estudios sobre «transmedia storytelling» (Jenkins, 2003), para indicar el pasaje desde el concepto «consenso de gramsciana memoria» hacia el concepto de ‘convergencia cultural’ (Jenkins, 2014), según el cual elementos diferentes de la narración son diseminados de forma multimediática, proporcionando como consecuencia una coherencia de la narración y de la coordinación entre de todos ellos. El «transmedia storytelling» ha prosperado de forma exponencial como hipótesis en el campo académico, dando lugar a numerosos estudios afines, como el cruce de medios y la producción periodística en multi-plataformas and multi-platform journalism production (Erdal, 2009).

Dentro de este amplio campo de estudio, se encuadra la emergencia de Guayaquil desde el contexto de las tecnologías transmedia (Jansson, 2013), para subrayar la diversidad de la realización transmedial, de cómo el relato sobre el caso se construye desde diferentes formas de contar y de participar, al tiempo que las potencialidades de la narración misma (en términos estéticos, cognitivos, afectivos, valorativos) condicionan de forma intensa a la agenda mediática nacional e internacional. En efecto varias investigaciones han puesto de manifiesto los cambios que la narración transmedia genera en la significación periodística (Larrondo Ureta, 2016), introduciendo nuevas formas de comunicar las informaciones (Scolari, 2014); que abren a nuevas formas de hacer comunicación política (Moya, 2020).

El impacto social generado por las redes sociales cada vez es más evidente (Murthy, 2018). Es decir, los mensajes se multiplexan a través de diferentes redes amplificando la difusión y dejando clara su coexistencia sistémica (Boccaletti et al., 2014). Los efectos derivados de su uso intencionado tanto por parte de ciudadanía, clase política, empresas, agencias de comunicación y algoritmos perfectamente diseñados, pivotan en amplificar y difundir los mensajes con la finalidad de obtener claros efectos en los ciudadanos (Boulianne, 2009; Kenski & Stroud, 2006). En Twitter, las personas (y máquinas) que vierten determinadas informaciones tienen la capacidad de convencer a muchos usuarios antes de que llegue la confirmación por parte

de la fuente original o de los medios de comunicación (Hu et al., 2012). Es decir, tanto la incertidumbre como la mentira se pueden aceptar como válidas. De ahí que en el caso de Twitter se haya convertido en una herramienta esencial y de uso frecuente (Parmelee & Richard, 2011). De hecho, esta herramienta se considera más cercana de ser un medio de comunicación que una red social (Kwak et al., 2010).

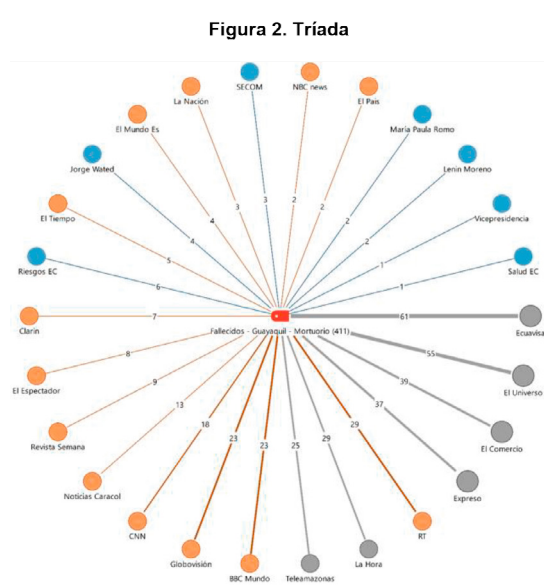
**Tabla 2. Seguidores de las cuentas seleccionadas**

Government accounts	Followers	National Media Accounts	Followers	International Media Accounts	Followers
@lenin	964K	@ecuavisa	2,4M	@ActualidadRT	3,4M
@caanmichelena	42K	@elcomerciocom	1,6M	@bbcmundo	3,7M
@CataAndramuno	-	@eluniversocom	2,1M	@clarincom	3M
@JorgeWated	23K	@telearnazonasec	2,1M	@CNNEE	18,5M
@DrJuanCZevallos	21K	@Expresoec	0,73K	@el_pais	7,5M
@mariapaularomo	262K	@lahoraecuador	0,55K	@elespectador	5,2M
@comunicacionec	406K			@elmundoes	3,6M
@ottosonnenh	348K			@EINacionalWeb	4,9M
@RichardM_A	71K			@ELTIEMPO	6,9M
@Riesgos_Ec	564K			@globovision	4,9M
@Salud_Ec	416K			@LANACION	3,4M
@Vice_Ec	298K			@nbcnews	7,5M
				@NoticiasCaracol	8,6M
				@RevistaSemana	4,4M

### 3. Criterios de selección de los datos

Los datos seleccionados fueron divididos en tres grandes grupos: a) Cuentas del gobierno; b) Cuentas de los medios nacionales; c) Cuentas de los medios internacionales. Los criterios de selección para la selección de los datos, por lo que concierne el primer grupo, fueron el número de seguidores (superior a 100.000) y la posición jerárquica, decisional y rol de la comunicación política del actor gubernamental. Las cuentas de los medios nacionales fueron elegidos en coherencia con el alto número de seguidores (superior a 1,5 millones), el alcance territorial (nacional) y la importancia histórico-simbólica del medio; mientras que las cuentas de los medios internacionales fueron seleccionadas en base al alto número de seguidores (superior a 3 millones), la importancia histórico-simbólica del medio y una cobertura constante del caso de la emergencia de Guayaquil (un mínimo de 4 tweets en el periodo señalado).

#### 3.1. Muestra de datos seleccionados



De acuerdo con la Tabla 2, Seguidores de las cuentas seleccionadas, se presenta un listado con las cuentas de Twitter analizadas durante un mes. Se muestra el usuario de Twitter junto al número de seguidores.

#### 3.2. Extracción de los datos

Seleccionando el lapso del tiempo (14/03/2020 a 14/04/2020) y utilizado el programa informático el toll Vicinitas ([www.vicinitas.io](http://www.vicinitas.io)), se extrajeron de media 3200 tweets de cada uno de los usuarios mostrados en la Tabla 1, junto al número de likes, retweet and menciones por cada cuenta en estudio, descargando los datos según los tres grupos en análisis y recolectándolos en una base de datos en formato Excel. Para la fase del análisis, se utilizó el software MAXQDA para pasar de la sistematización de los datos a la interpretación.

## 4. Resultados y discusión

Los resultados ponen de relieve como los actores que más atención han otorgado a la emergencia de Guayaquil son los medios de comunicación tanto internacionales como nacionales, mientras los actores políticos son los que menos hablaron del tema (Figura 2). Este acercamiento al volumen de tweets publicados permite evidenciar que:

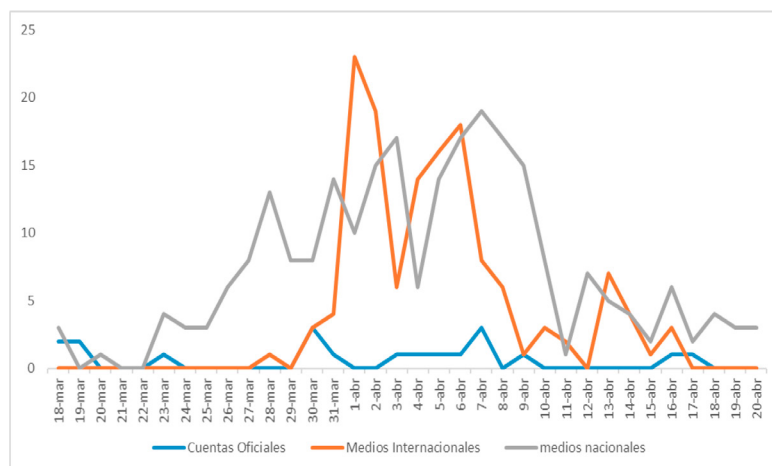
a) Los medios de comunicación han convertido la emergencia de Guayaquil en parte de su agenda tras producirse una convergencia con las narrativas de las redes sociales del momento; b) Que esta agenda se construye a partir de las imágenes más duras levantadas por las redes sociales en lo que identificamos como «agenda setting» basada en procesos emocionales desarrollados de manera endógena, alta capacidad de distorsión; c) Los actores políticos ecuatorianos visibilizan la Emergencia de Guayaquil en mucha menor medida

que el resto de los actores. Esto debido a que es un tema que perjudica directamente la gestión del gobierno. La Figura 3, Frecuencia de publicación, muestra el número de tweets publicados diariamente con las menciones 'Guayaquil y fallecidos' durante el periodo analizado. Hasta el día 30 de marzo prácticamente solo informaron de la emergencia los medios nacionales. Entre el 23 y 29 de marzo crecen las publicaciones de personas que denuncian que las autoridades no recogen los cadáveres de los domicilios o reportes de fallecidos que no constan en las cifras oficiales. Se consolida la tematización en los medios nacionales de tal forma que para el día 30 de marzo se convierte en parte de su agenda. La incertidumbre en el número de fallecidos, el desbordamiento en los crematorios y la construcción de una fosa común en Guayaquil son temas que aparecen de manera recurrente en los medios nacionales. Se evidencia que la agenda mediática acaba imponiendo al gobierno la necesidad de dar una respuesta, aunque de forma tímida. Sin embargo, las denuncias continúan con una alta intensidad en los medios nacionales. El 31 de marzo y el 1 de abril, la Emergencia de Guayaquil irrumpe con gran fuerza en los medios internacionales debido a la viralización mundial de las sórdidas imágenes que llevan ya una semana siendo agenda de los medios nacionales y se mantendrán en los medios internacionales también de manera constante hasta el 6 de abril. Desde el 8 de abril hasta el final de nuestro estudio el 20 de abril, la emergencia en Guayaquil sigue formando parte de la agenda de los medios de comunicación en Twitter, al seguir publicando distintas historias centradas en las muertes.

## 5. Conclusiones

En la emergencia de Guayaquil hemos podido contrastar la correlación significativa entre las imágenes y relatos de la gente común y los grandes medios de comunicación en Twitter. En los medios de comunicación nacionales las narrativas tuvieron un impacto directo y fueron reproducidos de forma exacta, o

Figura 3. Frecuencia de publicación



---

elaborados en forma de reportajes y mensajes propios. Los medios internacionales en algunos casos también reprodujeron los mensajes, aunque de manera más autónoma a la hora de construir los propios reportajes. En ambos casos comprobamos que la retroalimentación entre «storytelling» y los transmedia ha establecido una convergencia que ha legitimado y reforzado ambos discursos creando sentidos comunes en torno a la emergencia de Guayaquil. De igual modo se han podido observar las prácticas híbridas y convergentes entre las construcciones de las noticias y las narrativas en redes sociales. El impacto de estas prácticas donde el silencio no ha tenido éxito para desviar la atención de la opinión pública de lo que estaba ocurriendo en esos trágicos días en Guayaquil.

## Notas

<sup>1</sup> Cumbia en el Hospital de Ambato disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xlvID2tk8N8>

<sup>2</sup> El número de muertos en Ecuador durante el brote está entre los peores del mundo. Información elaborada por J. M. León Cabrera y A. Kurmanaev a través de The New York Times del 23/04/2020 <https://www.nytimes.com/es/2020/04/23/espanol/america-latina/virus-ecuador-muertes.html>

## Referencias

- Boccaletti, S., Bianconi, G., Criado, R., del-Genio, C., Gomez-Gardees, J., Romance, M., & Zanin, M. (2014). The structure and dynamics of multilayer networks. *Phys Rep*, 544(1), 1-122. <https://doi.org/10.1016/j.physrep.2014.07.001>
- Boulianne, S. (2009). Does internet use affect engagement? A meta-analysis of research. *Political Communication*, 26(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/>
- Erdal, I.J. (2009). Repurposing of content in multi-platform news production. *Journalism Practice*, 3(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/17512780802681223>
- Hu, M., Liu, S., Wei, F., Wu, Y., Stasko, J., & Ma, K. (2012). Breaking news on twitter. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2751-2754. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208672>
- Jansson, A. (2013). Mediatization and social space: Reconstructing mediatization for the transmedia age. *Communication Theory*, 23(3), 279-296. <https://doi.org/10.1111/comt.12015>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Technology review. *Revista Del Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, 4.
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'rethinking convergence/culture'. *Cultural Studies*, 28(2), 267-297. <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.801579>
- Kenski, K., & Stroud, N.J. (2006). Connections between Internet use and political efficacy, knowledge, and participation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 50(2), 173-192. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem5002\\_1](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem5002_1)
- Kwak, H., Lee, C., Park, H., & Moon, S. (2010). What is Twitter, a social network or a news media? In *Proc. WWW '10, ACM (2010)* (pp. 591-600).
- Larrondo-Ureta, A. (2016). El relato transmedia y su significación en el periodismo. Una aproximación conceptual y práctica. *Trípodos*, 38, 31-47.
- Millán, A. (2020, 2 April). Coronavirus: ¿Por qué Ecuador tiene el mayor número de contagios y muertos per cápita de covid-19 en Sudamérica? *BBC Mundo*. <https://bbc.in/2Xtl9HS>
- Moya, E. (2020). Transmedia y nueva política. *Isegoría*, 62, 55-74.
- Murthy, D. (2018). *Twitter*. Polity Press.
- Parmelee, J., & Bichard, S. (2011). *Politics and the twitter revolution: How tweets influence the relationship between political leaders and the public*. Lexington Books.
- Scolari, C. (2014). *Narrativas transmedia: Nuevas formas de comunicar en la era digital*. Anuario AC/E de Cultura Digital, 2014, 71-81.
- The New York Times (Ed.) (2020). *El número de muertos en Ecuador durante el brote está entre los peores del mundo*. <https://nyti.ms/3dvxeC3>
- YouTube (Ed.) (2020). *Coronavirus Guayaquil muertos quedan en las calles de la ciudad portuaria de Ecuador por covid-19*. <https://bit.ly/36WshPY>



### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## O jornalismo e o compromisso ético com a cidadania pelo olhar de uma educadora

Dra. Márcia Barbosa-da-Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil)

marciauepg@gmail.com

### Resumen

En vista de los desafíos actuales de un mundo en transición que requiere nuevas formas de organizar las relaciones personales, económicas y políticas, la comunicación y la educación se enfrentan a desafíos similares que requieren posiciones seguras en la conducción de nuevos contratos sociales. Este texto tiene como objetivo presentar una serie de reflexiones sobre el papel del periodismo frente al compromiso ético con la ciudadanía a través de los ojos de un educador, entendiendo que estas dos áreas deben ser de apoyo en las acciones transformadoras que exige el momento actual. Adoptamos una perspectiva cualitativa basada en Sampieri et al. y en Bodigan y Biklen. De autores como Mattelart, Freire, Braga, Gabassa y Mello, Guimarães entre otros. Contextualizando desde Mattelart la cuestión del derecho a la comunicación en el contexto de la sociedad del conocimiento, traemos algunos conceptos freirianos para pensar sobre el desempeño del periodista en los tiempos contemporáneos y las posibilidades de una acción educativo-emancipadora. entre estos conceptos podemos enumerar: mundo inacabado, curiosidad como motor de la creatividad; la acción educativa del periodista; la comunicación como proceso dialógico; El compromiso ético de ser más. Y a partir de la indicación y el aprendizaje dialógico aportamos algunas contribuciones para hacer periodismo, tales como: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental del conocimiento, solidaridad e igualdad de diferencias.

### Palabras clave

Periodismo, ética, ciudadanía, literacia midiática, alfabetización mediática, educomunicación.

---

## 1. Introdução

Estamos vivendo num contexto de transição que pode ser descrito pela frase «tudo que é sólido se desmancha no ar». Quando menos se esperava as ordens sociais estabelecidas foram sacudidas. Planos foram desfeitos, abraços foram adiados, vidas foram suspensas, crenças foram abaladas, tivemos que reinventar formas de demonstrar os afetos, de produzir bens materiais e reposicionar nossas prioridades e valores. Tivemos que colocar em prática a empatia, em todos os âmbitos da vida, desde os afetos até as economias e ainda estamos recolhendo os cacos do que sobrou de nossas antigas expectativas, mas nem tudo pôde ser reparado. Estamos diante da oportunidade de construção de um modo de vida inédito e, como diria a cronista brasileira Clarice Lispector, temos que parir o novo mundo enquanto comemos nossa própria placenta. Ou seja, vamos gestar o novo ainda nos alimentando do velho e precisamos escolher o que vale a pena permanecer e o que devemos descartar para orientar a nova era.

Este cenário de incertezas traz desafios para duas áreas importantes da formação humana: a comunicação e a educação. Se por um lado, dentro da comunicação, o jornalismo viu suas bases contestadas através do aumento meteórico da chamada pós-verdade, das notícias falsas, e dos mecanismos de produção de versões baseadas em imagens e sons manipulados que se espalham em escala mundial e em uma velocidade inimaginável em tempos anteriores. Por seu turno, a educação tem sido chamada a preparar os estudantes para, no exercício de sua cidadania, serem capazes de reconhecer, recusar e de se protegerem desses fenômenos, bem como capacitá-los a produzir uma comunicação que seja ética, verdadeira. Portanto, essas duas áreas necessitam estabelecer um diálogo para que possam superar suas fragilidades, aproveitar as rupturas para crescer, expandir os horizontes de compreensão de cada campo, suas intersecções e interações.

É nesse contexto de transições e rupturas, de criação e restauração, escolhas e desapegos que estamos discutindo o papel do jornalismo e o compromisso ético com a cidadania. Não sendo jornalista, desde já peço perdão pelo atrevimento de me permitir abordar essa temática. Esclareço que, sendo educadora e, portanto, estrangeira ao terreno do jornalismo, penso que uma possível contribuição está justamente em, a partir de minhas ingenuidades, tecer considerações que possam auxiliar nesse momento de reinvenções e outras miradas.

Tendo em vista que o compromisso ético e a cidadania são elementos de estudos comuns também à área de educação, o objetivo deste texto é analisar algumas contribuições do campo da educação para essa discussão a partir de autores como Armand Mattelart, Paulo Freire, Aubert, Flecha, García, Racionero, entre outros. A análise foi feita a partir de uma abordagem qualitativa, que se fundamenta na interpretação e na compreensão do cotidiano (Sampieri et al., 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 51) «o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra». Nesse sentido, procuramos estabelecer um diálogo entre os autores sobre a comunicação, o ser mais, a curiosidade, o inacabamento humano, a aprendizagem dialógica e como eles se articulam com o compromisso ético e a cidadania.

## 2. Mattelart e o direito à comunicação

No artigo intitulado «A construção social do direito à Comunicação como parte integrante dos direitos humanos» publicado no Brasil em 2009, Armand Mattelart faz uma série de considerações sobre o direito à comunicação e consequentemente ao exercício da cidadania na contemporaneidade. Para ele, a cidadania está hoje atravessada pelas desigualdades sociais que desafiam os documentos canônicos dos direitos humanos (Mattelart, 2009). Para a superação desse quadro é preciso considerar a diversidade como pilar



tanto da comunicação quanto da democratização da sociedade. Os defensores da pós-verdade e das notícias falsas, divulgam seus pontos de vista evocando a liberdade de expressão e a diversidade como forma de defesa. Porém essa é uma defesa falsa, pois a diversidade e a liberdade só são válidas para a propagação de seus próprios pontos de vista, negando toda e qualquer possibilidade de contestação. Falar em respeito à diversidade não é falar em pós-verdade, notícias falsas ou negacionismo. Pois cada um desses fenômenos se pauta pela ideia de verdade única, ou seja, as teorias de conspiração, os questionamentos apresentados em cada um desses fenômenos têm como objetivo a defesa de uma “verdade única” a verdade defendida pelos grupos em questão que na maioria das vezes se baseiam em realidades distorcidas, dados incompletos, falseados, editados para favorecer a um determinado interesse político, econômico e de controle social.

Para a defesa verdadeira da diversidade e da liberdade é importante que o processo comunicacional supere os condicionantes do sistema de ordenamento social das identidades. «Trata-se de criar condições para o desdobramento dos potenciais humanos. O reconhecimento desses direitos, incluindo o direito à comunicação, é o reconhecimento do direito de todos a participar na transformação da sociedade» (Mattelart, 2009: 43). A participação é o ponto crucial dessa proposição, garantida a partir da diversificação dos acessos e dos modos de produção e circulação da comunicação:

**“Para que haja um salto qualitativo na participação dos diferentes segmentos sociais, é necessário um processo educativo, para o qual contribuem educadores, comunicadores, decisores políticos que por meio de suas ações informem, incentivem, difundam o conhecimento acerca dos processos comunicativos”.**

O que nos ensina a luta pela democratização da Comunicação é que não pode haver uma sociedade do conhecimento diversificado sem um questionamento das relações entre saber e poder, e, portanto, do status a ser ocupado por todos os produtores de conhecimento. O maior desafio consiste em conceber novas alianças, um novo contrato social entre essas categorias intelectuais e os novos atores sócio-políticos (Mattelart, 2009: 48).

O que nos ensina a luta pela democratização da Comunicação é que não pode haver uma sociedade do conhecimento diversificado sem um questionamento das relações entre saber e poder, e, portanto, do status a ser ocupado por todos os produtores de conhecimento. O maior desafio consiste em conceber novas alianças, um novo contrato social entre essas categorias intelectuais e os novos atores sócio-políticos (Mattelart, 2009: 48).

No trecho acima o autor considera a comunicação como um processo dialógico bem como de produção de conhecimento, pautado pela reciprocidade e pelo respeito à diversidade. Por sociedade do conhecimento diversificado, Mattelart entende uma sociedade na qual os conhecimentos de diversas culturas podem ser igualmente validados com critérios isonômicos, e essa diversidade faz com que a democracia se fortaleça. Nesse sentido, nos convoca a superar o modelo da comunicação que se funda em «levar as informações e os conhecimentos a partir dos que sabem para aqueles que supostamente não sabem nada» (Mattelart, 2009: 49).

Para que haja um salto qualitativo na participação dos diferentes segmentos sociais, é necessário um processo educativo, para o qual contribuam educadores, comunicadores, decisores políticos que por meio de suas ações informem, incentivem e difundam o conhecimento acerca dos processos comunicativos e de gestão do conhecimento que abrangem a distribuição das concessões de operação dos diferentes meios, do controle e da privacidade dos dados, do equilíbrio entre a liberdade de expressão e o respeito à dignidade humana. As indicações de Mattelart contribuem para a reflexão sobre o papel do jornalismo compromissado com a cidadania. O autor se baseia na ideia de diversidade da comunicação, que incorre numa mudança de paradigma, e na necessidade de um processo educativo que acolha a diversidade e oriente novas formas de integração e respeito. Essas indicações encontram eco no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire.



---

### 3. Contribuições de Paulo Freire

O livro *Sobre a Educação* de Paulo Freire e Sérgio Guimarães traz um texto muito apropriado para esta discussão. Trata-se da série de entrevistas feita pela jovem estudante de jornalismo Mariana Faraco ao professor Sérgio Guimarães sobre o pensamento freiriano acerca

do jornalismo, registradas no texto intitulado «Diante da mídia e do jornalismo». Destacamos nesse texto algumas ideias que podem auxiliar a esta discussão.

"Ao fim e ao cabo, acreditamos que compromisso ético do jornalista é em primeiro lugar consigo mesmo em manter-se pessoa humanizado e humanizando as relações com a comunicação, sem querer romantizar realidades desiguais".

#### 3.1. O inacabamento como propulsor da curiosidade do mundo

O conceito de inacabamento das pessoas e do mundo traz para o centro da discussão a possibilidade da transformação

social. De fato, as ideologias que a cada turno se estabelecem no poder anunciam a sua versão de organização social como a única possível ou desejável e inibem qualquer forma de insubordinação uma vez que o mundo já está dado. Desse modo, a noção de inacabamento cria a possibilidade de reinvenção do mundo, de reelaboração da ordem social. Uma vez ciente de seu inacabamento, o ser humano tem a possibilidade de descobrir o mundo, de experimentar sua curiosidade sobre ele. Para o jornalista, tanto em sua formação quanto em sua ação profissional, isso significa que a realidade não está dada, e não pode ser apresentada como uma realidade dada, mas que deve ser questionada, perscrutada, investigada, pela curiosidade tanto do conhecer, da descoberta, quanto daquela que auxilia a desocultar verdades encobertas. A curiosidade é outro elemento central no pensamento freiriano.

#### 3.2. A curiosidade, motor da criatividade

O ser humano é dotado de uma curiosidade inata «em face do não-eu, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade é motor do processo de conhecimento» (Freire, 2000: 103). Esse processo de ação curiosa sobre o mundo faz com que homens e mulheres desenvolvam uma compreensão da realidade, que pode ser ingênua ou crítica. (Freire, 1977; 2000).

A curiosidade é o instrumento de trabalho do jornalista, o desejo inquieto de saber mais de se encantar ou se assombrar com as descobertas. «Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos» (Freire, 2000: 106). É a curiosidade que leva os seres humanos a buscar conhecer o que ainda não sabem. O jornalista em sua formação e em sua ação profissional pode no exercício de sua curiosidade instigar a curiosidade alheia, incentivando-a a refletir sobre o que sabe e a buscar conhecer aquilo que ainda não sabe. Portanto o jornalista tem um papel crucial neste momento em que se instaura a sociedade do conhecimento.

#### 3.3. Compreender a dimensão educativa do jornalismo

Ao comunicar sua palavra, por meio de seu ofício, o jornalista pode colaborar para que aqueles a quem comunica desenvolvam uma leitura de mundo ingênua que pode contribuir para a fixação de ideias e contextos de opressão de certos grupos sociais sobre outros. Quando a curiosidade jornalística está orientada pela criticidade, pode estimular a curiosidade e o exercício crítico do interlocutor (sujeito para quem escreve/

---

fala), nesse sentido sua ação comunicativa se assemelha a do educador que estimula em seus estudantes a leitura crítica do mundo.

A conquista da leitura crítica do mundo não é pontual ou instantânea, pelo contrário, ela se desenvolve de modo gradual num processo de conscientização que precisa ser continuamente exercitado na curiosidade do mundo, por meio de sucessivas tomadas de consciência das situações de opressão, por meio da interpretação dos sentidos dos sentimentos, da cognição, dos afetos e passa por diferentes saberes que podem auxiliar a perceber melhor a realidade concreta (Freire, 2016a).

### 3.4. Compreender a dimensão política do jornalismo

O fazer jornalístico contém necessariamente uma perspectiva política, pois, a depender de como elabora sua comunicação, age em favor de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Para atuar na democratização social é necessário ir além da denúncia das desigualdades.

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas, este saber não basta. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (Freire, 1996: 156).

Freire alerta aqui que a ideologia também pode estar plasmada nos saberes técnicos. O jornalista pode contribuir para a desocultação de fatos, desmistificar armadilhas ideológicas, e, também pode, no exercício da linguagem midiática, contribuir para a fixação de determinadas visões da realidade. «Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido» (Freire, 1987: 157). Seria ingênuo pensar que um meio de comunicação, enquanto empresa de mídia, iria confessar que sua orientação editorial de textos, sons e imagens, favorece seus parceiros comerciais, pelo contrário, se esforça para convencer de que se trata de uma análise isenta que visa os interesses da população.

### 3.5. Compromisso profissional como decisão lúcida e profunda

Para Freire, o compromisso profissional implica numa escolha ética. No caso do jornalista, implica na responsabilidade histórica com a humanização. «O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente ficam molhados, ensopados» (Freire, 2016b: 22). O compromisso requer uma disposição para a leitura crítica da realidade de maneira exaustiva para a busca da verdade, vai além da aplicação de discursos e técnicas, requer uma práxis transformadora. É preciso pensar então no jornalismo tanto na formação quanto no exercício profissional como permeável ao humano. Não há jornalismo neutro.

### 3.6. A verdadeira comunicação é dialógica

Freire considera que a comunicação autêntica é dialógica, portanto, essa característica deve estar presente nas práxis jornalísticas. O fazer jornalístico não pode ser uma sucessão de comunicados aos interlocutores, destituídos da condição de sujeitos, entendidos apenas como depositários fiéis das informações veiculadas. Braga et al. (2010: 16-17) apontam como qualidades essenciais do diálogo:

- 
- a) Amor ao mundo e aos seres humanos - indicando que o diálogo é um ato de amorosidade para com o outro, e isto é que lhe confere legitimidade.
  - b) Humildade – é o reconhecimento das ignorâncias e das possibilidades de alcançar mais saberes em conjunto, e que nenhum saber é menor.
  - c) Fé na humanidade – trata-se de acreditar no potencial de cada um
  - d) Confiança – para que se estabeleça uma relação horizontal no diálogo é preciso que haja confiança.
  - e) Esperança – não significa espera, mas mover-se enquanto espera, na construção do ser mais.
  - f) Pensar verdadeiro – é o pensar crítico.

### 3.7. A ética jornalística

Assim como na educação, na comunicação não se pode ser simplesmente uma máquina de comunicados a serviço do mercado. Ao considerar a audiência como meros consumidores de informação «cai-se na armadilha, na verdadeira manipulação ideológica que nega a possibilidade de articular o mundo dele ou dela» audiência, como sujeitos históricos «(...) e não apenas como um objeto a ser consumido e descartado» (Freire, 2001: 68). Porém, é preciso crer que a transformação é possível dessa maneira a esperança é também um elemento fundamental da ética.

O que foi dito até aqui nos leva a uma indagação, como exercer uma comunicação dialógica? Mais uma vez recorro às experiências educacionais para de alguma forma tentar contribuir com essa questão. Apresento a seguir algumas indicações sobre a aprendizagem dialógica que podem auxiliar ao jornalista em seu compromisso ético com a cidadania.

## 4. Aprendizagem dialógica

Baseado nos estudos desenvolvidos pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, um grupo de pesquisadores brasileiros coordenado pela Professora Roseli Rodrigues Mello da Universidade de São Carlos, apresenta para a comunidade brasileira os fundamentos da aprendizagem dialógica (Braga et al., 2010):

- a) O diálogo igualitário – quando as diferentes contribuições são acolhidas a partir da validação dos argumentos e não das posições de poder. Quantas vezes no fazer jornalístico alguns sujeitos são silenciados enquanto outros possuem o privilégio de fala?
- b) Inteligência Cultural – valorização do conhecimento adquirido em diferentes instâncias culturais, não supervalorizando o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento popular. O conhecimento de povos originários principalmente em países que já foram colônias, não é considerado quando acontece, por exemplo um desastre como aconteceu no Brasil com o rompimento de barragens e que afetou centenas de povos indígenas. Muitas vezes as pessoas que não são oriundas da cultura dominante se dizem sem cultura e é preciso empoderá-los. Isso é feito a partir de três passos fundamentais: autoconfiança interativa, transferência Cultural e Criatividade dialógica.
- c) Transformação – Valorização das relações intersubjetivas que geram transformação. No exercício profissional é possível perceber brechas que podem anunciar pequenas, mas eficazes transformações.
- d) Dimensão instrumental – Diz respeito ao conhecimento básico na sua área de atuação, mas também coloca para o jornalista o compromisso com a literacia midiática que pode ser exercida tanto na empresa jornalística quanto em projetos sociais.
- e) Criação de sentido – diz respeito a valorização do humano através do estímulo a capacidade de sonhar de se sentir incluído no projeto social coletivo. O jornalista por meio de seu fazer profissional

pode auxiliar na valorização do humano, como aconteceu por exemplo na instalação do projeto de rádio comunitária na comunidade de Heliópolis em São Paulo que auxiliou a muitos moradores a se perceberem como sujeitos de direito a partir do momento em que a rádio começou a circular para a comunidade uma outra imagem de si dissociada da criminalidade como ocorria com a grande mídia.

f) Solidariedade – Elemento central pois é o principal ponto de apoio para a superação das desigualdades. Ser solidário vai além de oferecer as mesmas oportunidades, mas também os mesmos direitos e resultados.

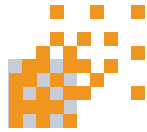
g) Igualdade de diferenças – uma das características desse item é dar prioridade a grupos excluídos. Emblemático o caso do americano Christian Cooper que sofreu ameaças de uma mulher branca que o ameaça com acusações falsas de assédio. Qual jornalista teria se importado em buscar a sua versão se ele não tivesse gravado o vídeo? Por outro lado, se não houvesse repercussão desse caso, haveria pessoas brancas fazendo cordão de isolamento para assegurar o protesto de pessoas negras?

## 5. Palavras finais

A discussão sobre o papel do jornalismo e o compromisso ético com a cidadania é bastante ampla e extrapola o espaço deste texto. Quisemos aqui elencar alguns elementos que colaborassem para a compreensão da diversidade da comunicação de que nos fala Mattelart por meio de algumas reflexões baseadas nos conceitos de dialogicidade, inacabamento, curiosidade. Bem como trouxemos elementos da aprendizagem dialógica como apoio para ações dialógicas no âmbito do jornalismo. Ao fim e ao cabo, acreditamos que compromisso ético do jornalista é, em primeiro lugar, consigo mesmo em manter-se pessoa humanizada e humanizando as relações com a comunicação, sem querer romantizar realidades desiguais. E, em segundo lugar, é o de descobrir brechas e aproveitar as oportunidades de promover o exercício democrático e cidadão do diálogo.

## Referências

- Albert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. EduFSCar.
- Bogdan, C.R., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto editora.
- Braga F.M., Gabassa, V., & Mello, R.R. (2010). *Aprendizagem dialógica: Ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos*. EduFSCar.
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Editora Unesp.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: Três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2016a). *Conscientização*. Cortez.
- Freire, P. (2016b). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2003). *Sobre educação: Diálogos*. Paz e Terra.
- Guimarães, F. (2003). Diante da mídia e do jornalismo. In P. Freire, & S. Guimarães (Eds.), *Sobre educação: Diálogos* (pp. 115-136). Paz e Terra.
- Mattelart, A. (2009). A construção social do direito à Comunicação como parte integrante dos direitos humanos. *Intercom*, 32(1), 33-50. <https://doi.org/10.1590/rbcc.v32i1.236>
- Sampieri, R.H., Collado, C.F., & Lucio, M.P.B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso.





### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Enseñanza del entorno de la comunicación social a través de los líderes de la comunidad

Dr. Abel Suing

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)  
arsuing@utpl.edu.ec

### Resumen

Sobre la base de la metodología constructivista la experiencia buscó enseñar a través de diálogos de los estudiantes con los líderes de la comunidad para descubrir relaciones y determinar aportes. El proyecto pedagógico innovador “Enseñanza del entorno de la comunicación social a través de los líderes de la comunidad” implicó que los estudiantes de la Carrera de Comunicación, de la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador, en el semestre octubre 2019 a marzo de 2020 conozcan del desarrollo sostenible e identifiquen las premisas para una comunicación democrática. La ejecución del proyecto consistió en acercarse a los líderes de la comunidad, dialogar con ellos y establecer las contribuciones que han realizado al progreso social y productivo desde sus áreas de dominio. El objetivo de la investigación es determinar la aceptación de los estudiantes al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El estudio es de carácter descriptivo. La metodología es mixta: cualitativa y cuantitativa a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas entre el 20 de enero y el 7 de febrero de 2020. La evaluación empleó una adaptación de la rúbrica ABPMap propuesta por Domènech-Casal. Al final se logró potenciar la creatividad. La dinámica de intervención está en armonía con la clasificación de innovación incremental. Las valoraciones de los participantes son positivas, desde sus perspectivas trabajaron en equipo, con empatía, apertura, respeto, reconocimiento y negociación.

### Palabras clave

Aprendizaje basado en proyectos, comunicación, entornos de aprendizaje, liderazgo, participación ciudadana, líderes comunitarios.

---

## 1. Introducción

La relación entre teoría y práctica es sustantiva en la enseñanza de comunicación, por ello y para asegurar una educación pertinente al entorno y a las tendencias pedagógicas se proponen nuevas experiencias. Las prácticas pedagógicas innovadoras potencian la creatividad, que es uno de los grandes hitos en la formación de periodistas (Tejedor & Cervi, 2017), aumentan el interés de los estudiantes para formar redes colaborativas (Semova et al., 2015) y permiten «compartir experiencias desde perspectivas teórico-prácticas y metodológicas en la Educación Superior» (Méndez & Hernández, 2018: 20). La perspectiva señalada animó a ejecutar el proyecto pedagógico innovador «enseñanza del entorno de la comunicación social a través de los líderes de la comunidad» como parte de la asignatura «Entorno de la comunicación» del primer semestre de la Carrera de Comunicación, de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Ecuador.

## 2. Objetivo

Una innovación educativa es un cambio relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica reformas en materiales, métodos, contenidos o contextos de enseñanza; entre sus tipos esta la «innovación incremental» que supone construir sobre una estructura existente, es decir, mejorar una estrategia o procedimiento vigente (López & Heredia, 2017), también se entiende como «las dinámicas de cambio y transformación dentro de contextos educativos» (Rodríguez et al., 2015: 73). La innovación educativa basada en la evidencia (Tejedor, 2007) y el aprendizaje basado en la investigación son vías hacia el pensamiento «científico y propositivo [que genera] nuevas posibilidades educativas» (Ramírez, 2017: 78). En el aprendizaje basado en la investigación «los estudiantes tienen la posibilidad de relacionarse con la indagación por medio del método científico, para actuar con conocimientos, habilidades y actitudes» (Rivadeneira & Silva, 2018: 6), lo que converge con la formación por competencias, por ello las innovaciones educativas contribuirían a crear ambientes de aprendizaje en los cuales «las habilidades y talentos puedan expresarse libre y permanentemente» (Sbarbati, 2016: 173). La innovación educativa en la enseñanza de periodismo a través de diálogos con líderes se sustenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología didáctica propuesta por Kilpatrick (1918) y que gana aceptación en los últimos años (Barrera et al., 2017; Domènech-Casal 2016; Sanmartí, 2016). El ABP consiste en que los alumnos se organicen por grupos para que identifiquen y cubran una necesidad que les lleve a un aprendizaje relevante, los conceptos vistos en el aula se aplican en la realización de proyectos. Los estudiantes en equipos «intercambian información y trabajan en una tarea, hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración» (Maldonado, 2008: 167).

El ABP tiene su fundamento pedagógico en la teoría constructivista que asume el conocimiento como una construcción del hombre en su interacción con el entorno, con problemas de la vida real, de forma que se adquieran conocimientos y se desarrollen actitudes, valores y habilidades (Bender, 2012; Flores-Fuentes & Juárez-Ruiz, 2017; Laguado et al., 2019). Bajo la premisa del constructivismo “los aprendizajes son más profundos y transferibles cuando se realizan de manera instrumental en la resolución de un conflicto” (Domènech-Casal et al., 2019: 2203). Para el constructivismo las metodologías activas están correlacionadas con el éxito educativo (Clavel, Méndez y Crespo 2016) ya que «se configuran como una de las claves para la mejora de los aprendizajes (...) entre las que se sitúa el ABP» (León et al., 2018: 28). Sobre la base de los antecedentes y marco referencial se pretende evaluar los impactos del proyecto pedagógico innovador “Enseñanza del entorno de la comunicación social a través de los líderes de la comunidad”. El objetivo es determinar la aceptación de los estudiantes al ABP.



### 3. Metodología

El estudio es de carácter descriptivo. La metodología empleada es mixta: cualitativa y cuantitativa. El sustento de los métodos mixtos de investigación está en la posibilidad de interpretación de los resultados, la riqueza de las expresiones de las personas y la objetividad de los datos (Borrás et al., 1999; Donolo, 2009; Pereira, 2011). En la evaluación del proyecto se emplearon entrevistas semiestructuradas y una encuesta. Las entrevistas fueron realizadas a nueve estudiantes. La encuesta se aplicó a todos los estudiantes que tomaron la asignatura «Entorno de la comunicación» (26) a través de dos preguntas cerradas en escala Likert. El perfil de los estudiantes entrevistados es: tres hombres y seis mujeres, edad promedio 18 años, todos son estudiantes del primer semestre de la Carrera de Comunicación de la UTPL. Las preguntas para las entrevistas son: 1) ¿Cree que el proyecto «Enseñanza de periodismo a través de diálogos con líderes» fue importante para su formación?; 2) ¿El proyecto le ayudó a contrastar los conocimientos aprendidos en el aula con situaciones reales?; 3) ¿Qué dificultades encontró en la realización del proyecto?; 4) ¿Está satisfecho(a) con los resultados obtenidos?; 5) ¿Sugeriría esta actividad para el aprendizaje de otras asignaturas? Las entrevistas se realizaron, entre el 20 de enero y el 7 de febrero de 2020, por correspondencia, las respuestas fueron remitidas a través de correo electrónico. El perfil de los estudiantes que respondieron a la encuesta es: nueve hombre y 17 mujeres, edad promedio 19 años. Para la evaluación del proyecto se empleó una adaptación de la rúbrica ABPMap propuesta por Domènech-Casal (2018) que incluye componentes didácticos relacionados a contexto, conflicto, discurso, contenidos, apertura e interdisciplinariedad. La rúbrica fue validada en otras experiencias de ABP. La escala Likert, para la evaluación de competencias, tiene una equivalencia entre 1 y 5 puntos (1=muy poco, 2=poco, 3=moderado, 4=bastante, 5=mucho). Las preguntas realizadas fueron:

- 1) Respecto al desarrollo de competencias instrumentales: ¿La ejecución del proyecto demandó que Ud. desarrolle destrezas ejecutivas, de comunicación, de dirección y de organización?; y,
- 2) Respecto al desarrollo de competencias interpersonales: ¿La ejecución del proyecto permitió que Ud. trabaje en equipo, desarrolle sentido ético, ejerza liderazgo y negocie con sus compañeros?

En el ABP los estudiantes transitan desde «la tolerancia a la incertidumbre y la frustración, la perseverancia y la paciencia, hasta la escucha activa, la capacidad de empatía y la apertura y el respeto hacia los otros» (Saiz-Echezarreta & Galletero-Campos, 2017: 130). Por otro lado, las competencias transversales en la formación de periodistas, como trabajar en equipo, integrarse en proyectos comunes, comunicar ideas o actuar en libertad revelan que, además de importantes, son «un desafío para el sistema educativo» (Schena et al., 2018: 549).

Tabla 1. Ejecución de actividades

Semanas	Acciones
1°	El docente expone a los estudiantes el programa académico y presentar el proyecto «Enseñanza de periodismo a través de diálogos con líderes».
2°	Los estudiantes identifican líderes de diversos sectores sociales y justifican la selección explicando: ¿Qué relación hay con el entorno de la comunicación?
3°	Los estudiantes elaboran los perfiles de líderes seleccionados a partir de información secundaria.
4°	Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para: 1) Elegir un líder, sobre la base de selección previa; 2) Constituir perfil con información primaria que se reúne de familia, colaboradores, etc.; 3) Ubicar aspectos a dialogar a través de «lluvia de ideas».
5°	Los estudiantes determinan los temas a dialogar con los líderes: entorno local, desarrollo social y productivo del país, periodismo, trayectoria de líderes.
6° y 7°	Los estudiantes gestionan citas con líderes y organizan cronogramas de entrevistas.
8°	El docente, los estudiantes y el técnico de laboratorio diseñan el formato audiovisual para las entrevistas, que fueron filmadas. Los recursos audiovisuales fueron provistos por el Laboratorio de Comunicación MediaLab de la UTPL, cuyo personal instruyó en la puesta en escena del guion de las entrevistas, y filmó los diálogos.
9°	El docente expone roles. Estudiantes deciden y asumen roles para conducir entrevistas. Realización de un ensayo, «demo».
10° 11° 12°	Los estudiantes, en grupos de cuatro a diez personas, realizaron seis entrevistas a líderes de campos: religioso, cultural, deportivo, empresarial, político y educativo. Varios equipos emplean set de TV de MediaLab, otros filman entrevistas en exteriores.
13°	Los estudiantes entregan informes y adjuntan evidencias en relación a formatos entregados por el profesor.
14°	Evaluación, aplicación de instrumentos (encuesta y entrevistas).

## 5. Resultados

Las acciones ejecutadas en paralelo al desarrollo del plan académico del curso, organizadas por semanas, fueron los que se observan en la Tabla 1.

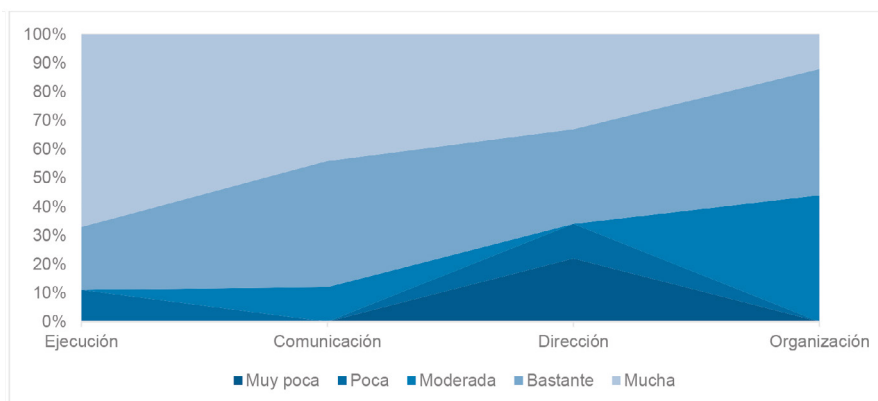
Fruto de las entrevistas a los estudiantes se identificó que el proyecto fue importante para su formación porque desarrollaron com-

petencias profesionales y aprendieron de los líderes. Entre los testimonios están las siguientes menciones: Nos «permite centrarnos en lo que nos gusta, pero principalmente ganar experiencia para el futuro» (A. Escudero, comunicación personal, 27 de enero de 2020), «para nuestra vida profesional» (G. Torres, comunicación personal, 23 de enero de 2020). «Soy estudiante de primer ciclo y estoy experimentando ese tipo de proyectos» (M. Arteaga, comunicación personal, 22 de enero de 2020), que «aumentan nuestras habilidades sociales y de comunicación» (L. Castillo, comunicación personal, 27 de enero de 2020). «Nos desenvolvemos escénicamente, con un léxico adecuado» (S. Patiño, comunicación personal, 23 de enero de 2020). El proyecto también despertó el compromiso por «desarrollar una sociedad con cultura, ética y profesionalismo en todos los ámbitos» (M. Erique, comunicación personal, 22 de enero de 2020). «Podemos conocer a los líderes de nuestro entorno según el ámbito en que se desenvuelven» (D. Guamán, comunicación personal, 24 de enero de 2020), escucharlos e interactuar con ellos «enriquece nuestros conocimientos» (S. Patiño, comunicación personal, 23 de enero de 2020), nos «ayuda a ver cómo ha sido su vida y saber si serían ejemplo para nuestra formación» (E. Moncada, comunicación personal, 28 de enero de 2020).

El proyecto ayudó parcialmente a comprobar lo aprendido en la asignatura. «Los conocimientos del aula fueron una pauta, puesto que no todo lo que nos enseñaron pudimos ponerlo en práctica, e incluso nos encontramos con situaciones nuevas» (D. Guamán, comunicación personal, 24 de enero de 2020). El contacto con los líderes «permitió conocer en carne propia, todo lo que conlleva un emprendimiento» (S. Patiño, comunicación personal, 23 de enero de 2020), «saber cómo se maneja la economía de nuestra ciudad» (G. Torres, comunicación personal, 23 de enero de 2020). Los estudiantes señalaron «las dificultades y ventajas en lo social y ambiental, y pudimos contrastar con lo aprendido en clases para determinar lo que podríamos mejorar» (A. Escudero, comunicación personal, 27 de enero de 2020).

En la ejecución del proyecto se presentaron dificultades operativas en los contactos para las entrevistas, además errores en las filmaciones causados por su poca experiencia, también se mencionó poca colaboración en equipo. No señalaron obstáculos en comprender el proyecto y ponerlo en práctica. Un conflicto fue el «cambio de horario por parte del líder entrevistado, que en grupo pudimos solucionar sin dificultad» (M. Erique, comunicación personal, 22 de enero de 2020), otro «cambio de fecha, pero con el seguimiento respectivo se pudo manejar» (S. Patiño, comunicación personal, 23 de enero de 2020). «También el nerviosismo ya que fue nuestra primera entrevista en un set profesional» (J. Muñoz, comunicación personal, 24 de enero de 2020). Además, la «falta de colaboración» (D. Guamán, comunicación personal, 24 de enero

Figura 1. Competencias instrumentales



Nota. Rúbrica ABPMap (Domènech-Casal, 2018).

de 2020), y la «forma de trabajar con mi compañera» (A. Escudero, comunicación personal, 27 de enero de 2020).

Todos los estudiantes entrevistados están satisfechos con los resultados obtenidos. «Este proyecto nos motivó a investigar, planificar y analizar información» (L. Castillo, comunicación personal, 27 de enero de 2020). «Proyecto y materia, una fusión perfecta, fue un trabajo significativo y muy productivo para contrastar a los protagonistas, como son los líderes de la comunidad» (S. Patiño, comunicación personal, 23 de enero de 2020), «pero se puede mejorar ya que en ocasiones el entrevistado hablaba de temas sobre los cuales no tenía conocimiento» (A. Escudero, comunicación personal, 27 de enero de 2020), a pesar de esto «tuvimos buena participación, excelente organización y puntualidad» (M. Erique, comunicación personal, 22 de enero de 2020). Los estudiantes sugieren el proyecto de innovación educativa para otras asignaturas porque «es una estrategia de enseñanza auténtica, en la que experimentamos, tenemos la oportunidad de construir un mejor aprendizaje motivándonos más allá de un aula de clase» (L. Castillo, comunicación personal, 27 de enero de 2020). «Es fundamental para los estudiantes de primer ciclo desarrollar la parte investigativa, grupal y cognitiva dentro de la comunicación, favoreciendo el beneficio de rescatar líderes de la comunidad» (M. Erique, comunicación personal, 22 de enero de 2020).

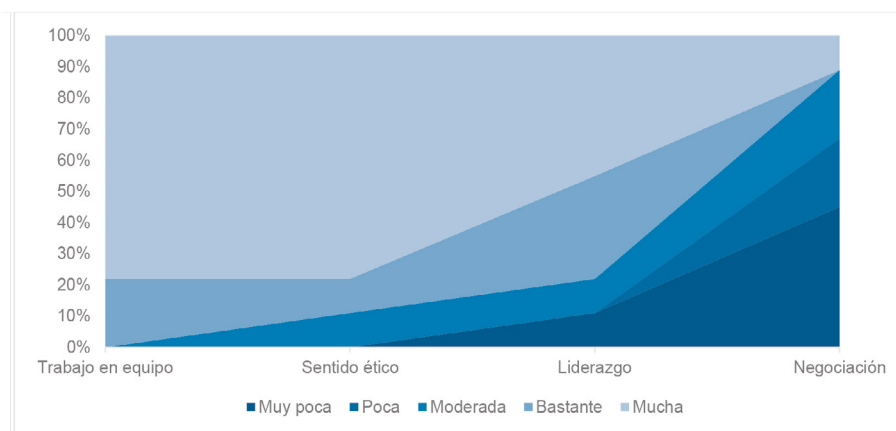
«Es una actividad que se debe hacer en todas las materias ya que la comunicación se basa en el contacto con personas, interactuar frente a cámaras y tener un diálogo abierto» (S. Patiño, comunicación personal, 23 de enero de 2020), aunque un estudiante opina que «no en todas las asignaturas, pero si en algunas donde se pueda llevar a otro nivel y mejorar» (A. Escudero, comunicación personal, 27 de enero de 2020). El proyecto «ayuda al alumno a que se desenvuelva, a investigar, a pensar y trabajar, es un gran aprendizaje, aunque algunos puedan creer que no» (E. Moncada, comunicación personal, 28 de enero de 2020).

Los resultados de las encuestas están en las siguientes figuras que presentan las distribuciones porcentuales de cada variable.

## 6. Conclusiones

El proyecto procuró la integración entre teoría y práctica, que se persigue como factor necesario en la formación por competencias, además logró potenciar la creatividad, identificada por Tejedor y Cervi (2017) como una de las características de los estudios de periodismo y comunicación en las principales universidades del mundo. En la ejecución del proyecto se cumplieron los objetivos propuestos en el plan académico de la asignatura y también las intenciones de la innovación educativa. El aprendizaje de los modelos de desarrollo sostenible y la identificación de las premisas de una comunicación democrática fueron asimiladas por los estudiantes de forma «tangibles» en la gestión y ejecución de los diálogos con los líderes, incluso se

Figura 2. Competencias interpersonales



Nota. Rúbrica ABPMap (Domènech-Casal, 2018).

despertó la voluntad por promover equidad en la sociedad a través del ejercicio profesional. La dinámica está en armonía con la clasificación de «innovación incremental» (López & Heredia, 2017) porque propone mejorar la forma de enseñar el entorno de la comunicación a estudiantes de primer año de la Carrera de Comunicación, y también correspondería a la categoría «elaborar un producto» del ABP (Larmer et al., 2015) como se evidencia en las seis entrevistas efectuadas los líderes (Tabla 1).

Los talentos se expresan libremente (Sbarbati, 2016) en esta experiencia de ABP conforme lo señalan los estudiantes en las entrevistas. Existe un diseño de intervención preparado (plan académico) para llevar a la práctica el ABP, lo que coincide con lo destacado por Poblete et al. (2016) sobre contar con «una adecuada planificación y metodología para su aplicación en las aulas».

Los resultados de las encuestas (Figuras 1 y 2) muestran empatía, apertura y respeto entre los estudiantes (Saiz-Echezarreta & Galletero-Campos, 2017). Fue necesario trabajar en equipo, comunicar ideas y negociar (Schena et al., 2018), valores que se practican en el periodismo. Valdría destacar que en el ABP el estudiante «no solo crece intelectualmente, sino también como persona, vinculado a una familia, a una sociedad, a un mundo; un estudiante que aprende a aprender, a valorarse, a valorar a los otros y a ver más allá de lo estandarizado» (Fajardo & Gil, 2019: 105).

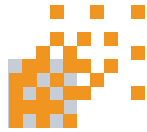
El ABP ha demostrado ser eficaz frente a otros métodos debido, entre otras razones, a su potencialidad para mejorar la calidad del aprendizaje (Thomas, 2000). La puesta en marcha del proyecto implicó que los alumnos se organicen por grupos para fijar objetivos e intercambian información.

Para futuras intervenciones deberán ampliarse las variables para contrastar con medidas de tendencia central y de dispersión, realizar la autoevaluación del profesor y comparar con otras unidades académicas e IES. Esto es una limitante del estudio, pese a ello se cuenta con una línea base para sugerir alternativas en la enseñanza de periodismo.

## Referencias

- Barrera, M., Fernández, F., & Duarte, J. (2017). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos mediados por TIC para el desarrollo de competencias en estadística. *Saber, Ciencia y Libertas*, 12(2), 220–232. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1590>
- Bender, W. (2012). Project-based learning. Corwin.
- Borrás, V., López-Roldán, P., & Lozares, C. (1999). La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo: De las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *Qüestió*, 23(3), 525-541.
- Clavel J., Méndez I., & Crespo F. (2016). *Are teacher characteristics and teaching practices associated with student performance?* TIMMS Policy Brief. 11.
- Domènech-Casal, J. (2016). Apuntes topográficos para el viaje hacia el #ABP. *Cuadernos de Pedagogía*, 742, 59-62.
- Domènech-Casal, J. (2018) Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM. Componentes didácticas para la Competencia Científica. *Ápice*, 2(2), 29-42. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524>
- Domènech-Casal J., Lope S., & Mora L. (2019) Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2203. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2019.v16.i2.2203](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203)
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8).
- Fajardo, E., & Gil, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103-117. <https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8>
- Flores-Fuentes, G., & Juárez-Ruiz, E. (2017). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 71-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.721>
- Kilpatrick W. (1918). *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process*. Teachers college, Columbia University.

- Laguado, R., Ramírez, P., & Hernández, F. (2019). El aprendizaje basado en proyectos, una experiencia en las prácticas industriales del Programa de Ingeniería Industrial de la UFPS. *Bistua*, 17(3), 80-89. <https://bit.ly/3dBtazW>
- Larmer J., Mergendoller J., & Boss S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.
- León, O., Martínez, L., & Santos, M. (2018). Análisis de la investigación sobre aprendizaje basado en proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 27-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>
- López, C., & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación*. Tecnológico de Monterrey.
- Maldonado, M. (2008) Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180
- Méndez, G., & Hernández, M. (2018). Proyecto de innovación para la formación pedagógica del profesional del Periodismo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-22.
- Pereira, Z. (2011) Los diseños de métodos mixtos en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Poblete, M., Benzanilla, M., Fernández-Noguera, D., & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91.
- Ramírez, M. (2017). México. Entrevista a Soledad Ramírez Montoya. "Trabajamos con estrategias de aprendizaje basado en investigación, innovación educativa basada en evidencia, y abordar los temas de forma científica". *Aularia*, 6(2), 73-78.
- Rivadeneira, E., & Silva, R. (2018). Learning based on research in autonomous and team work. *Negotium*, 13(39), 5-16.
- Rodríguez, L., Montiel, S., & Ramírez, S. (2015). Innovación educativa basada en evidencias con portafolios digitales para enseñanza de la Historia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 69-88.
- Saiz-Echezarreta, V., & Galletero-Campos, B. (2017). El periodista como agente social: Propuesta didáctica para la intervención comunicativa en comunidades cercanas. *El Profesional de la Información*, 26(1). 125-131. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.13>
- Sanmartí, N. (2016) Trabajo por proyectos: ¿Filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 44-46.
- Sbarbati, N. (2016). Urgencia de transformar la educación en ciencias en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 12(34), 161-178.
- Schena, J., Besalú, R., & Singla C. (2018). Valoraciones actualizadas de las competencias profesionales en la práctica laboral de los periodistas españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 531-555.
- Semova, D., Aladro, E., Requeijo, P., & Segovia, A. (2015). Innovación en la enseñanza universitaria a través de redes colaborativas: caso de estudio aplicado al grado de Periodismo. *Profesorado*, 19(3), 362-278.
- Tejedor, F. (2007). Innovación educativa basada en la evidencia (IEBE). *Bordón*, 59(2-3).
- Tejedor, S., & Cervi, L. (2017). Análisis de los estudios de periodismo y comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.





### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Ciberactivismo en idioma nativo aimara en Bolivia y emociones ante el Coronavirus

Mg. Rigliana Portugal

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

riglianaximena.portugal201@alu.uhu.es

### Resumen

El estudio parte del análisis de la narración audiovisual del relato de un activista boliviano que, en idioma nativo (aimara) difunde un mensaje vinculado a la prevención del Coronavirus, en un contexto de infodemia. Quispe a través de su cuenta oficial de Facebook se dirige a la audiencia urbana y rural de Bolivia de habla aimara, con un mensaje de prevención ante el Coronavirus. El objetivo del estudio es identificar las emociones que suscita el relato en idioma aimara, difundido por el activista. El estudio es descriptivo y aplica una metodología de análisis de discurso audiovisual, propuesta por Ferrés (2014). Entre los resultados destaca un contenido que apela a las emociones de valor por la vida, cuidado de la salud, desarrollo de hábitos saludables; mientras que los receptores explicitan sentimientos de identificación y agradecimiento con el activista, por la información recibida en idioma aimara. A su vez destacan sentimientos de aceptación por el mensaje en ese idioma, con el deseo explícito de réplica y de compartir el contenido.

### Palabras clave

Ciberactivismo, aimara, infodemia, emociones, Bolivia, COVID-19.



---

## 1. Introducción

En diversos momentos de la historia de la humanidad, la pugna entre racionalidad y emotividad ha sido evidente, generando tensiones que se incorporaron al lenguaje cotidiano en detrimento de la esfera emocional. Como señala Ferrés (2014: 24), «se daba por supuesto que una criatura sin emociones era, por eso mismo, superior en inteligencia, perpetuando y legitimando el mito racionalista de la tradición occidental». Pero fue en la década del noventa cuando se dieron los estudios referidos al funcionamiento del cerebro, cuyos resultados colocaron en duda la postura occidental que precisaba la superioridad de la racionalidad sobre las emociones y la complejidad de las relaciones entre consciente e inconsciente. La precisión de Bahrach (2013: 319) al respecto es el mejor ejemplo de lo señalado cuando establece que «la mayor parte de las decisiones que se adoptan tienen un responsable: el inconsciente».

La experiencia mediática, al ser una interacción entre los medios y las personas, se interesa en trabajar en los cambios que produce la tecnología, que también debe aproximarse a la profundización de los cambios que se generan a nivel de los sentimientos, emociones, sentipensamientos de las personas. En ese marco, Aguilar-Forero (2017: 124) afirma que «la comunicación mediada por tecnologías digitales es catalizadora de la creatividad político-cultural, de la invención de lenguajes expresivos y de otras maneras de decir, afectar o incidir en los demás».

Estudios demuestran que la emoción representa una notable importancia para la vida. Zaltman (2003) precisa que lo que una persona piensa está condicionado por lo que siente, pues existen zonas en el cerebro humano que se activan antes de que seamos conscientes de la elección realizada. En correspondencia, Punset (2006: 159) explica que «no más del 5% de la actividad mental se desarrolla de manera consciente». Es decir, lo que nos define es lo que nos emociona y, justamente como explica Maturana (1997), son las emociones las que predisponen al individuo para que piense y actúe de cierta manera. Si las emociones nos predisponen así, resulta interesante profundizar en el conocimiento de las mismas en contextos de alta sensibilidad e incertidumbre, como el de la pandemia COVID-19.

Según la Organización Mundial de la Salud OMS (2020a), «el COVID-19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus descubierto recientemente». Tanto este virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. El 11 de marzo de 2020 el Director General de la OMS señaló en conferencia de prensa que habiendo la OMS efectuado una evaluación permanente del brote de COVID-19, existe preocupación por los alarmantes niveles de propagación y gravedad, como por los niveles de inacción (OMS, 2020b).

La COVID-19 afecta a países de todo el mundo, entre ellos, Bolivia. Los coronavirus son una extensa familia de virus que causan enfermedades en animales y humanos. En los humanos, se sabe que varios coronavirus causan infecciones respiratorias, desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SRAS). El COVID-19 llegó a Bolivia el 10 de marzo de 2020, cuando el Ministro de Salud, Aníbal Cruz, anunció oficialmente que se detectaron dos casos confirmados de COVID-19, precisando que se trataba de dos mujeres que estuvieron en Italia y que fueron puestas en aislamiento con el tratamiento correspondiente (BBC, 2020).

Desde la propagación del COVID-19, el flujo de contenido informativo en el mundo se ha incrementado sustancialmente. La Organización Panamericana de la Salud (2020) señala que en 30 días se ha incrementado el número de videos subidos a YouTube (361 millones), se han publicado 19.200 artículos y se han tuiteado unos 550 millones de tweets. Esta cantidad de información visibiliza el riesgo de desinformación e infodemia, preocupación expresada el 15 de febrero de 2020 por el Director General de la OMS, Ghebreyesus: «nosotros no solo estamos peleando una epidemia, estamos peleando una infodemia. Las noticias falsas se

propagan más rápido y más fácilmente que este virus, y son igual de peligrosas» (Organización Mundial de la Salud, 2020c: 1). Para la OMS (2020), la infodemia expresa una cantidad excesiva de información, correcta e incorrecta, que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables y orientación fidedigna cuando las necesitan relacionada, en este caso, con el COVID-19.

Frente a esto, entre las acciones que desarrolla esta organización, están el que por medio de Instagram y YouTube se estable contacto con personas de alta influencia de Asia y el Pacífico, ampliando la información y las conversaciones con factores emocionales. Así, la OMS re-

conoce el potencial de influencia de las redes sociales que, de forma explícita, pueden influir en procesos de prevención, reconociendo los factores emocionales como necesarios.

El presente estudio considera como eje central el ciberactivismo, entendido como «los usos y apropiaciones diversas de tecnologías digitales que potencian la acción colectiva» (Aguilar-Forero, 2017: 124). El ciberactivismo considera el factor emocional en pro o en contra de una causa. Todo juicio sobre un objeto social viene determinado tanto por un proceso cognitivo como afectivo (Oskamp, 1991).

Investigaciones referidas a pro-causa desvelan que el componente afectivo-emocional no siempre es valorado respecto al componente cognitivo. La investigación de Pinazo-Calatayud et al. (2020: 76) precisa, en ese sentido, que en los estudios «o se valora la penetración de la marca o de la pieza comunicativa, pero el contenido o la sensibilización sobre la causa en sí misma no forma parte de esta evaluación». Por ello, también se justifica profundizar en el análisis de una suerte de radiografía de las emociones a partir de un mensaje (audiovisual) en idioma aimara, difundido por el activista Quispe, perteneciente al pueblo indígena originario aimara de Bolivia. Quispe, desde su cuenta de Facebook, se dirige a la población de habla aimara en Bolivia,

Tabla 1. Análisis narrativo	
Funciones de los personajes	
Sujeto de estado (que posee un objeto de valor)	Activista aimara Quispe, cuyo objeto de valor es el mensaje de prevención (en aimara).
Sujeto de acción (desarrolla una acción para que el sujeto de estado consiga lo que pretende)	Quispe realiza acciones para el conocimiento y prevención. «¿Qué es esta extraña enfermedad del Coronavirus?, ¿Cómo está matando en decenas y centenares de personas cada día en el extranjero?, ¿Qué debemos hacer para detener este virus y debilitarlo? Todas estas cuestiones quiero explicarles a ustedes».
Objeto de valor (Es lo que el sujeto de estado pretende conseguir)	Mensaje en aimara para convencer: «Y ahora ¿qué podemos hacer?, no es complicado. Si tu vienes de la ciudad, del centro o de una reunión no te toques el rostro con la mano sucia, también no te frotes la cara, saluda a distancia, no converses muy cerca con otros, llegando a tu casa cámbiate la ropa, y lo más importante debes lavarte las manos cada vez que toques algo sospechoso». «Nosotros debemos debilitar al Coronavirus, con el distanciamiento durante los días de cuarentena, sin contagiarnos entre nosotros, y mantenernos limpios nos daremos cuenta hermano».
El adyuvante (contribuye a la consecución del objeto de valor)	Instancias de control y seguridad del Estado boliviano, Policía, personal de salud.
El oponente (entorpece el logro del objeto de valor)	Situaciones y personas que desinforman: «En nuestro país es como para decir: no tenemos muertos y pocos infectados, no es necesario la Cuarentena», «esta enfermedad del COVID-19 no es un plan extranjero, de la Derecha, de Estados Unidos, o de la actual presidenta, tampoco un castigo de dios o del diablo».
Las transformaciones (acciones para conseguir los objetivos)	«Es importante saber qué es y cómo se transmite, para no arriesgar a nuestra propia familia». «Debemos aprender a manejarnos limpios. No debemos estar manipulando, peor comernos esos extraños animales creyendo que son remedios». «De aquí en adelante debemos considerar si es bueno, sano y correcto nuestra manera de vivir, para después no llegar a lamentos».
Las competencias (Capacidades del actor para lograr el objeto de valor (querer, tener, poder, saber).	Querer: «Hermanos bolivianos, ante la emergencia por esta pandemia del Coronavirus, quiero mediante ustedes, dirigirme nuevamente a mis hermanos y hermanas aimaras del campo y de la ciudad, de nuestra querida Bolivia». Tener: «ante la presente coyuntura por el Coronavirus, nuevamente me he visto con el deber de aportar y he preparado un video explicativo en idioma nativo sobre esta Pandemia». Poder: Activando emociones: «Esta extraña enfermedad de Coronavirus está angustiando a todo el mundo», «¿Cómo está matando en decenas y centenares de personas cada día en el extranjero?». Saber: «No soy médico ni parte del gobierno por tanto el contenido del video no es una versión oficial, pero es la información y las recomendaciones que manejan desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) y médicos prestigiosos».

Nota. Sobre la base de la propuesta de Ferrés (2014) y la adaptación del esquema semiótico de Greimas (1990) y Collantes (2011).

Tabla 2. Los recursos formales y su función	
Recursos formales	Función
<b>Recursos visuales</b> La planificación precisa utilización de primer plano, angulación normal, composición simétrica, con predominio horizontal; no se presenta profundidad de campo, iluminación, color, movimientos de cámara (zoom hacia determinadas figuras, fotográficas, videos e imágenes que acompañan y complementan la explicación que se realiza del contenido).	Estética. Se presentan imágenes y sonidos desde el punto de vista de su valor estético.  Lo narrativo se explicita desde el relato cercano con la realidad (pandemia) y la presencia de lo cotidiano.
<b>Recursos sonoros</b> La palabra va acompañada a lo largo del relato de un fondo musical suave que se mantiene sostenido, hasta llegar al último minuto del video, donde al volumen de la música se incrementa.	Existe un componente de valoración de la vida frente a la muerte, en el sentido de la obra lo cual implica el orden ideológico.
<b>Edición o montaje</b> Se presentan interacciones entre las imágenes, ilustraciones, fotografías, videos y representaciones digitales en movimiento: Fotografías: dos personas con barbijo junto a un ataúd, una sala de hospital con enfermos, persona con pañuelo que cubre su boca, persona con la mano en la garganta, manos en agarradores, manos en saludo, con dinero, en un servicio de transporte, banderas de Bolivia y la Wiphala, Ilustración: dos personas con barbijo, banderas de China, Estados Unidos, personas enfermas en tiempo pasado Representación digital en movimiento de: planisferio, coronavirus y su estructura, fila de fósforos prendiéndose Video: mujer tosiendo, hombre tocando su frente, personas de la tercera edad, servicio de salud, enfermera tomando la presión, policía, servicios de salud en el exterior, lavado de manos, familia reunida. Infografía: síntomas, longevidad del coronavirus sobre superficies.	

Nota. Sobre la base de la propuesta de Ferrés (2014).

el 25 de marzo de 2020, con un mensaje de prevención ante COVID-19. El aimara es uno de los 36 idiomas pertenecientes a las naciones y pueblos indígenas reconocidos en Bolivia. Según el artículo 5 de la Constitución Política del Estado Boliviano (2008: 12) se establece que «son idiomas oficiales del Estado, el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure (...).».

Es estudio descriptivo establece como pregunta:

¿Cuáles son las emociones que genera el mensaje en idioma aimara, que difunde el activista boliviano Quispe, a través de su cuenta oficial de Facebook, referido a las acciones de prevención ante la enfermedad del Coronavirus en un contexto de infodemia?

## 2. Objetivos

Identificar las emociones que genera el mensaje en idioma aimara, difundido por el activista boliviano Quispe a través de su cuenta oficial de Facebook, referido a las acciones de prevención ante la enfermedad del COVID-19 y realizar una aproximación al mensaje audiovisual del activista.

## 3. Metodología

Se aplicó la metodología para el análisis de relatos audiovisuales propuesta por Ferrés (2014), considerando que existen diversas fórmulas narrativas que emplean el audiovisual como forma de expresión. Se trabajó sobre el video corto difundido por el activista Quispe a

Tabla 3. Correlación entre emoción y significación	
Emociones positivas	Emociones negativas
Teodoro Mamani Muy buen trabajo y muy buen Aporte, de alguna u otra manera nuestra sociedad pueda entender, saludos a la distancia... Richii.  Josue Sabino Iporre Muñoz Ese ejemplo para las autoridades como hacer y entrar con este tipo de campaña muy fácil de entender lo único que queda es agradecer al joven como con tanta facilidad de palabra nos hace entender gracia.  Angela Rivera Felicidades por la explicación en aimara lengua original del occidente del país... bendiciones.	Ninguno referido al personaje, los entornos físicos, acciones.

Nota. Sobre la base de la propuesta de Ferrés (2014).

través de la red social de Facebook. Un eje central de la metodología es la interacción entre el mensaje en aimara y el receptor. La interacción considera la experiencia del receptor «entre la dimensión emotiva y la reflexiva» y la configuración del mensaje en aimara a nivel «sensorial, narrativo, expresivo, ideológico y estético».

Quispe es un activista boliviano que el 25 de marzo de 2020, a través de su

cuenta oficial de Facebook, difundió un vídeo en idioma aimara de 6 minutos 11 segundos. El material obtuvo más de 10.000 reproducciones, siendo 1.283 veces compartido, contando con 534 me gustas y 147 comentarios. Según explica el autor de forma textual, el mensaje está dirigido a informar de forma preventiva

sobre el Coronavirus y reducir la desinformación.

Ante la presente coyuntura por el Coronavirus, nuevamente me he visto con el deber de aportar y he preparado un video explicativo en idioma nativo sobre esta Pandemia, con el único fin de informar y coadyuvar a los esfuerzos por detener la propagación del virus y también la desinformación. Entonces pido compartirlo y mediante ustedes pueda llegar a los hermanos aimara-

**Tabla 4. Mecanismos de implicación emotiva**

Mecanismos de identificación	Mecanismos de proyección	
	Sobre personajes	Sobre acciones y situaciones
Destinatarios del mensaje, asumen emotivamente el punto de vista de un personaje al considerarlo un reflejo de su realidad o de sus sueños o ideales.	El espectador vuelca unos sentimientos propios hacia un personaje.	El espectador vuelca unos sentimientos propios hacia una acción o situación.
Sentimientos de identificación con un personaje:  Silvia Silvia Silvia Muchas gracias por tu aporte, a mí me encanta hablar Ainar, pero tengo que pulir más.  Angeline Jolie Y justo estaba pensando en ti, y cuan necesario es tu informacion en aymara para que la gente reflexione y se quede en casa. Gracias.	No hubieron sentimientos de rechazo al activista.	Maria Rosa Grajeda Vargas Buenos días te agradezco mucho por el vídeo desde España aquí es una tristeza todo lo que está pasando y es un país que está preparado pero se les ha venido grande porque ha habido unas avalanchas contagiados les ha faltado material camas los médicos y enfermeras están corriendo riesgos ay contagiado y médicos enfermeras yo tengo una tristeza de tan solo pensar en lo que puede pasar allá que no estamos preparados

Nota. Sobre la base de la propuesta de Ferrer (2014).

**Tabla 5. Algunos tipos de sentimientos generados**

Tipo	Sentimientos reforzados	Sentimientos surgidos	Sentimientos hechos conscientes
Ejemplos	Raschid Guardia. Nuevamente, en un momento tan difícil para La patria das tu aporte invaluable estimado Richard, copiare tu video y ayudare a que se viralize tal cual tu video de octubre, un gran abrazo. ¡Dios salve Bolivia!  Josue Sabino Iporre Muñoz Ese ejemplo para las autoridades como hacer y entrar con este tipo de campaña muy fácil de entender lo único que queda es agradecer al joven como con tanta facilidad de palabra nos hace entender gracias.  Samanta Sandy Soler Mis felicitaciones por pensar en la gente de habla aymara gracias a nombre de ellos que nadie hizo nada por concientizar a la gente del campo gracias nuevamente.  Charito Urquidí Silva Lic Quispe lo felicito por tan brillante explicación, mucha gente no está entendiendo lo que está pasando, ojalá con éste video llegue a concientizar y tomar conciencia. Esto también es trabajo de las radios en idiomas nativos. Lo felicito por su otro video también.	Silvia Silvia Silvia Muchas gracias por tu aporte, a mí. Me encanta hablar Ainar, pero tengo que pulir más.  Samanta Sandy Soler Mis felicitaciones por pensar en la gente de habla aymara gracias a nombre de ellos que nadie hizo nada por concientizar a la gente del campo gracias nuevamente.  Ruth Lafuente Tu mamá debe estar orgullosa de tener un buen hijo.  Jacky Baldiviezo GRACIAS Y FELICIDADES querido Lic. vi cómo te preparaste para ser profesional ahora me termino de convenser q como tu cuando se lo proponen llegan muy lejos. Es la segunda vez q te veo y escucho esos mensajes q son directos, claros. Felicidades nuevamente.	Maria Rosa Grajeda Vargas Buenos días te agradezco mucho por el vídeo desde España aquí Es una tristeza todo lo que está pasando y es un país que está preparado pero se les ha venido grande porque ha habido unas avalanchas contagiados les ha faltado material camas los médicos y enfermeras están corriendo riesgos ay contagiado y médicos enfermeras yo tengo una tristeza de tan solo pensar en lo que puede pasar allá que no estamos preparados.



---

ras, y de la tercera edad que corren alto riesgo más que todo en el occidente del país. No soy médico ni parte del gobierno por tanto el contenido del video no es una versión oficial, pero es la información y las recomendaciones que manejan desde la OMS y médicos prestigiosos (Quispe, 2020).

Se parte del análisis narrativo de la obra que suscita emociones en el receptor y que considera las funciones de los personajes, los entornos físicos y la estructura narrativa. En las funciones de los personajes se considera el esquema semiótico de Greimas (1990) adaptado por Collantes (2011) donde se explica cada componente narrativo (Tabla 1). El contexto del mensaje presenta los opuestos: salud o Coronavirus; prevención o enfermedad/muerte.

El análisis narrativo considera los entornos físicos que portan emociones. La narración en un espacio familiar (contexto: una foto familiar colgada en la pared, una lámpara de luz, ventilación); espacio natural (rural y urbano de Bolivia); y artificial (representación virtual del Coronavirus). Contextos cercanos: ciudades: El Alto, La Paz; acompañados de narración: «Si tu vienes de la ciudad, del centro o de una reunión, no te toques el rostro...»; y contextos lejanos referidos a Europa y Asia, mostrando (ciudades con imágenes de hospitales y mercados locales). La estructura narrativa es rupturista con distintos bloques narrativos y saltos de tiempo (flashbacks/flashforwards). Flashbacks: «Esta enfermedad apareció en el lejano país de China», «Antiguamente, enfermedades más graves han angustiado y diezmado en este mundo». Flashforwards: «En el futuro seguirán apareciendo más enfermedades» (Tabla 2).

El género utilizado por el activista es el informativo, siguiendo la tipología de Pérez-Latorre (2011). El tono en que comunica es realista. El análisis ideológico presenta la vinculación y correlación entre emoción y significación, lo cual se establece en el marco de la emoción que genera el activista a los receptores del mensaje.

## 4. Resultados

144 personas realizaron comentarios al contenido audiovisual, de los que ninguno hizo referencia a una emoción negativa relativa a Quispe. En 102 comentarios destacaron expresiones de emociones positivas hacia él como persona y, sobre todo, valoraron el mensaje en aimara (Tabla 3).

Del análisis ideológico se rescataron emociones (Tabla 3). El análisis estético destacó en la puesta en escena de la narración: información sobre la enfermedad, síntomas y formas de prevención.

En una radiografía del receptor, se observa que el destinatario recibe un relato (audiovisual) vehiculado desde la cuenta oficial de Facebook del activista. El relato cercano a la realidad muestra la problemática del coronavirus y la cotidianeidad del aimara.

El análisis del receptor trabajó con comentarios de 144 personas, de los cuales 102 eran expresiones a favor de la publicación, 10 no identificaban posición, y 32 eran respuestas a las expresiones señaladas.

## 5. Conclusiones

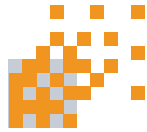
El estudio identificó las emociones que genera el mensaje en idioma aimara del activista Quispe en Facebook, y que, desde la experiencia emocional, informa y apela al desarrollo de acciones de prevención ante la enfermedad del COVID-19 en un contexto de infodemia. El activista apela a las emociones de valor por la vida, cuidado de la salud, rechazo a la muerte, desarrollo de hábitos saludables, mientras que los receptores explicitan sentimientos de identificación y agradecimiento con el activista por la información recibida en idioma aimara. Destacaron también sentimientos de miedo que, en cierta forma, son minimizados con la información recibida. También sentimientos de aceptación por el mensaje en aimara con el deseo explícito de compartir el contenido. El mapa emocional del relato difundido en idioma nativo es claro, mediante

uso de recursos que aportan a una estructura narrativa rupturista que incorpora flashback y flashforward (aimara).

Como explicita Ferrés (2014: 100) «las emociones pueden facilitar o dificultar la comunicación y el aprendizaje». El ciberactivismo potencia desde su experiencia emocional y facilita la llegada del mensaje audiovisual, cuyo valor central reside, en este caso, en el idioma aimara. En un contexto de infodemia y desinformación, considerando la enfermedad de COVID-19, el producir contenidos desde activistas que apelen a las emociones e informen de manera clara parece ser una necesidad a ser atendida. Como destaca Sylvie Briand, directora de Gestión de Riesgos Infecciosos en el Programa de Emergencias Sanitarias de la OMS, «las redes sociales amplifican este fenómeno (COVID-19), que va más rápido y más lejos, como los virus que viajan con las personas, el reto es ir más rápido informando para llenar el vacío» (Zarocostas, 2020: 676).

## Referencias

- Aguilar-Forero, N. (2017). Cyber-activism and waves of communication agitation: Ethnographic Considerations. *Íconos*, 59, 123-148.
- Bachrach, E. (2013). *Ágilmente: Aprende cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Conecta.
- BBC (Ed.) (2020). Coronavirus: Bolivia confirma sus primeros dos casos de Covid-19. *BBC*. <https://bbc.in/2AxJPG0>
- Constitución Política del Estado de Bolivia (Ed.) (2008). *La Paz: Paulinas*.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Greimas, A.J. (1990). *Narrative semiotics and cognitive discourses*. Pinter.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Prentice-Hall.
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2020a). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por Coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/2XM4T3v>
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2020b). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://bit.ly/2TX0Wlh>
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2020c). *Munich Security Conference, 15 de febrero de 2020*. <https://bit.ly/2MhnbW>
- Organización Panamericana de la Salud (Ed.) (2020). *Hoja informativa. Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19*. <https://bit.ly/2MhPDX0>
- Pérez-Latorre, O. (2011). Géneros de juegos y videojuegos. Una aproximación desde diversas perspectivas teóricas. *Comunicación Revista de Recerca i Anàlisi*, 29(1), 136-138. <https://doi.org/10.2436/20.3008.01.81>
- Pinazo-Calatayud, D., Nos-Aldas, E., & Agut-Nieto, S. (2020). Positive or negative communication in social activism. [Comunicar en positivo o negativo en el activismo social]. *Comunicar*, 62, 69-78. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-06>
- Punset, E. (2006). *L'ànima és al cervell. Radiografia de la màquina de pensar*. Comuna Edicions.
- Quispe, R. (2020, March 25). *Ante la presente coyuntura por el CORONAVIRUS, nuevamente me he visto con el deber de aportar y he preparado un video*. [Image attached] [Status update]. Facebook. <https://bit.ly/3ac3PdZ>
- Zaltman, G. (2003). *Cómo piensan los consumidores. Lo que nuestros clientes no pueden decirnos y nuestros competidores no saben*. Urano.
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676.







### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Cobertura informativa del Coronavirus en Ecuador a través del «framing» en Twitter

**Mg. Rebeca Sánchez**

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)  
resanchez09@gmail.com

**Dr. Fernando Casado**

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)  
casado.fernando@gmail.com

**Dr. Arturo Luque**

Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)  
arturo@elcandelero.es

### Resumen

En el presente trabajo exploramos los distintos encuadres o «frames» utilizados en la cobertura del Coronavirus o Covid 19 en Ecuador por la prensa nacional (ecuatoriana) e internacional, a través de sus cuentas de Twitter. La investigación evalúa los aspectos de la pandemia a los que cada actor considerado ha dado una mayor prominencia. Para ello se siguió el sólido camino marcado por los cinco encuadres genéricos de Semetko y Valkenburg (2000): «atribución de responsabilidad», «conflicto», «interés humano», «moralidad» y «consecuencias económicas». Estos encuadres fueron ajustados a la realidad dictada por la pandemia. Los resultados revelan importantes disparidades en los encuadres utilizados para referirse a los efectos del coronavirus en Ecuador. Mientras la prensa nacional aplicó principalmente el encuadre de las «consecuencias», primando los textos que buscaron informar a la ciudadanía, el «frame» de «interés humano» hegemonizó las publicaciones de la prensa internacional con un continuo hincapié en la espectacularidad y el morbo. La investigación tomó como referencia los cuatro diarios principales generalistas de Ecuador (El Comercio, El Universo, El Expreso y La Hora), y seis diarios internacionales de España (El País y El Mundo), Colombia (El Tiempo y El Espectador) y Argentina (Clarín y La Nación).

### Palabras clave

Coronavirus, framing, Twitter, periodismo, prensa, Ecuador.

---

## 1. Introducción

La investigación se centra en la cobertura informativa por parte de medios nacionales e internacionales en relación al Coronavirus o Covid en Ecuador, entre el 14 de marzo y el 14 de abril de 2020. Desde la teoría del Framing, se buscan respuestas aproximadas a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los encuadres informativos predominantes sobre la pandemia en el país andino?, ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los encuadres informativos de la prensa nacional e internacional? y ¿a qué eventos noticiosos responden?

A tales fines, hemos realizado un análisis de contenido de todas las publicaciones en Twitter donde se detectaron las palabras clave «Coronavirus», «Covid», «Ecuador», difundidas por los siguientes diarios nacionales: El Universo, El Comercio, Expreso, La Hora; e internacionales: El Espectador (Colombia), El Tiempo (Colombia) El Clarín (Argentina), La Nación (Argentina), El Mundo (España) y El País (España). La importancia de este trabajo se desprende de su novedad en el análisis comparativo de publicaciones periodísticas sobre Coronavirus o Covid en Ecuador, uno de los países más afectados por la pandemia. Asimismo, aporta al fortalecimiento de una línea de investigación en el ámbito del periodismo 3.0, enriqueciendo de este modo los conocimientos dentro de las Ciencias Sociales, en un contexto de significativa producción literaria de las Ciencias Aplicadas, vinculadas a dicho tema.

## 2. Objetivo general

Realizar un análisis comparativo de la cobertura informativa en diarios nacionales e internacionales del Coronavirus o Covid en Ecuador, a través de la aplicación del framing en la red social Twitter.

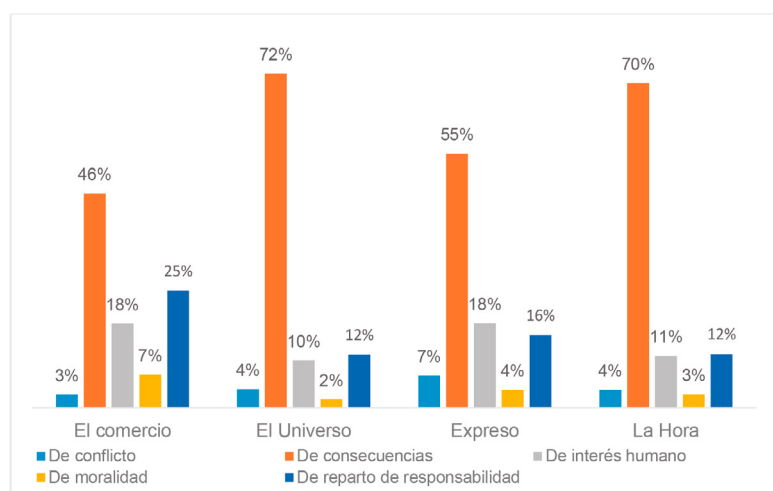
## 3. El framing como elemento ilimitado de carácter multidireccional

La teoría del framing o del encuadre, ha sufrido una gran evolución y despliegue desde su concepción en los años 70, de hecho, el término carece de una conceptualización unánime (Weaver, 2007; Tuchman, 1978). Incluso a la hora de establecer delimitaciones al respecto emergen posiciones contradictorias (McCombs, 2006).

Los procesos de framing vinculan a los políticos y otros líderes de opinión con el público principalmente a través de los medios de comunicación. Esa es su relación más efectiva, a pesar de que un problema puede observarse e interpretarse de diferente manera multiplexando con ello su despliegue y alcance efectivo. De ahí la necesidad de estructurar la información creando un vínculo de comprensión en el cual influye un encuadre que dé sentido y mantenga el interés (Valkenburg et al., 1999). Por ello, la realidad percibida a través de las noticias, entendidas como un constructo textual y visual, contienen per se una interpretación diferente por parte de cada individuo, además de incidir en ellas elementos circundantes como el proceso de construcción de las mismas atendiendo a claros parámetros de formación, técnica del montaje, contexto, latitud, necesidad y requerimientos. Los «frames» de acuerdo, con Reese (2001: 11) permiten «estructurar con significado el mundo social». De hecho, la teoría del framing, introduce el componente del significado a los propios hechos pudiéndose establecer, de igual modo, procesos de interacción asociados (De-Vreese, 2005). También aparece el concepto de heterogeneidad como fortaleza ante el abordaje de una disyuntiva multifactorial (Reese; 2007; D'Angelo, 2002). Es decir, se realiza una selección de determinados aspectos de la realidad (inclusive fabricada) a los que se le otorga mayor énfasis o prioridad, incluyendo parámetros como juicios de valor, importancia, soluciones o simplemente se vehicula la conducta a seguir a través de diferentes técnicas (Entman, 1993).

Desde una perspectiva epistemológica, se distinguen dos corrientes en las investigaciones sobre el Framing, en relación a los encuadres de los medios (De-Vreese, 2005; De-Vreese et al., 2001): «un enfoque genérico de los «frames» (generic approach) y un enfoque temático concreto (issue-specific approach)»

Figura 1. «Frames» genéricos sobre el Coronavirus en Ecuador, en porcentajes, por diario nacional



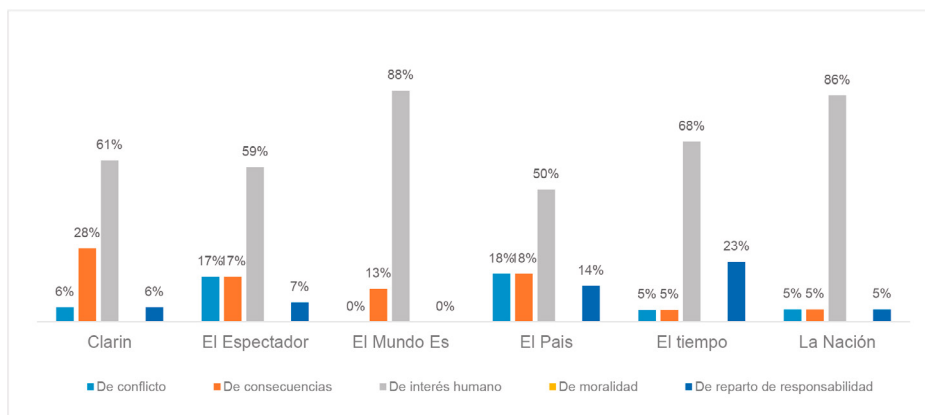
(Idoyaga et al., 2012: 33). Los «frames» genéricos son de carácter transversal a distintas temáticas, de modo que se pueden aplicar al análisis de diversos hechos, contextos y espacios temporales. A diferencia de ellos, los «frames» específicos refieren a hechos concretos, con categorías de análisis delimitadas a un tema en particular. Los precursores de la línea de investigación sobre «frames» genéricos (Semetko & Valkenburg, 2000; Valkenburg et al., 1999) identifican cinco «frames» principales, a partir de los cuales se desarrolla la presente investigación: conflicto, consecuencias, interés humano, moralidad y atribución de responsabilidad, los cuales definiremos de acuerdo a nuestros objetivos.

- «Frame» del conflicto: se refiere a disputas o antagonismos entre individuos, grupos e instituciones, en el contexto del Coronavirus, como estrategia de algunos medios para captar el mayor número de audiencia posible.
- «Frame» de consecuencias: incluye los textos que expresan las consecuencias sociales y económicas del Coronavirus sobre una persona, grupo, institución o el país (Neuman et al., 1992).
- «Frame» de interés humano: toma en consideración aquellas publicaciones que enfocaron el tema del Coronavirus desde el rostro humano o el ángulo emocional de los hechos, mostrando casos concretos de personas o grupos involucrados.
- «Frame» de moralidad: vinculado a las publicaciones enmarcadas en debates religiosos o prescripciones sociales o morales (García-Romero et. al., 2018).
- «Frame» de responsabilidad: relativo a todos los tuits que atribuyen la responsabilidad de problemas o soluciones derivados del Coronavirus al gobierno y otras instituciones del Estado, a individuos (como el presidente de la República, vicepresidente y otros), o grupos (ciudadanía, médicos, científicos), ya sea desde una valoración positiva o negativa.

#### 4. Metodología

El análisis comparativo de los tuits vinculados al Coronavirus o Covid en Ecuador se llevó a cabo mediante una metodología de análisis de contenido, enmarcada en la teoría del framing, por medio de la cual se determinaron los tipos de «frames» o encuadres en los dos grupos de medios que conforman nuestra muestra.

Figura 2. «Frames» genéricos sobre el Coronavirus en Ecuador, en porcentajes, por diario internacional



El periodo de estudio se extendió desde el 17 de marzo, cuando entró en vigencia el decreto de Estado de Excepción ante la emergencia sanitaria, hasta el 16 de abril de 2020, un mes después.

#### 4.1. Caracterización de la muestra

La muestra se extrajo de dos grupos de diarios, nacionales e internacionales, de reconocida trayectoria y/o amplia audiencia. Los diarios elegidos para Ecuador fueron: El Universo, El Comercio, Expreso y La Hora (Casado & Sánchez, 2017). En el caso de los diarios internacionales, los diarios seleccionados son los siguientes: El Espectador (Colombia), El Tiempo (Colombia) El Clarín (Argentina), La Nación (Argentina), El Mundo (España) y El País (España) (Casado, 2015).

#### 4.2. Unidades de análisis

En la selección y extracción de tweets relevantes para el estudio, se utilizó el programa MAXQDA versión 2020, con la finalidad de coleccionar unidades de análisis con sentidos novedosos, condensados o específicos (atajo de palabras) (Charmaz, 2006). Para ello se procedió a 1) seleccionar entre la muestra de medios internacionales aquellos que hacían referencia al Ecuador (Guayaquil, Quito, Ecuador), pudiéndose recopilar un total 168 unidades de análisis; 2) seleccionar entre la muestra de medios nacionales aquellos que hicieran referencia al «coronavirus» o «covid» en «Ecuador», para un total 2515 unidades de análisis.

Los 168 tweets analizados de medios internacionales están distribuidos en 54 de Clarín, 41 de El Espectador, 22 de El País, 22 de El Tiempo, 21 de La Nación y 8 de El Mundo Es, mientras que los 2515 de medios nacionales corresponden a 999 de El Universo, 721 de El Comercio, 515 de La Hora y 280 de Expreso.

#### 4.3. Análisis desde la teoría del framing

En la interpretación de los resultados, empleamos el análisis de contenido, ya que (desde una perspectiva metodológica), se requiere la conjugación del framing con otras técnicas para recolectar y analizar los datos (Aruguete, 2012: 41). Cuatro personas entrenadas llevaron a cabo dicho análisis, a partir de veinte ítems que permitieron medir la presencia/ausencia de los encuadres informativos en los textos sobre el coronavirus en Ecuador, cuatro cuestiones por cada «frame», en aras de una medición equilibrada. Por medio de un sistema de numeración binaria donde «sí» equivale a 1 y «no» a 0 por cada ítem establecido, hemos identificado el encuadre dominante en cada texto analizado, aquel que está presente por recibir el mayor

número de respuestas afirmativas. Los ítems constituyen derivaciones de las categorías genéricas de Semetko y Valkenburg (2000: 95-96), arriba descritas.

#### *4.3.1. Los «frames» del Coronavirus en Ecuador*

De acuerdo a los resultados de la investigación, los encuadres dominantes sobre el Coronavirus o Covid en Ecuador, entre el 17 de marzo y el 16 de abril de 2020, cambian según el grupo de medios estudiados, observándose una mayor presencia del «frame» de Consecuencias en la prensa nacional, a diferencia de la prensa internacional donde imperó el «frame» de Interés Humano.

En la prensa nacional, el «frame» de Consecuencias representó el 62% de las publicaciones, muy por delante de los «frames» de Interés Humano (15%), Reparto de Responsabilidad (15%), Conflicto (5%) y Moralidad (3%).

Este posicionamiento responde al elevado número de contagios y fallecimientos por Coronavirus o Covid en Ecuador, durante el periodo estudiado, especialmente en la ciudad de Guayaquil, así como las afectaciones a los sistemas de salud y educación, a la situación alimentaria, laboral, los servicios públicos, el ocio y entretenimiento, incluyendo el deporte y; a las grandes pérdidas económicas que han llevado al país a la peor crisis de su historia.

En la prensa internacional, el «frame» de Interés Humano fue dominante en un 64%, con una diferencia de 47 puntos porcentuales por encima de los «frames» de Consecuencias (17%), Conflicto (10%) y de Reparto de Responsabilidad (9%). Este grupo de medios optó por desestimar las explicaciones de las noticias en aras de la espectacularidad, mediante una presentación mayoritaria de publicaciones necrofílicas, plagadas de morbo y detalles innecesarios, así como la interpretación de los hechos desde los sentimientos y emociones de las personas involucradas.

En los resultados obtenidos, diferenciados por diarios nacionales, «El Universo» y «La Hora» reprodujeron mayoritariamente el encuadre de Consecuencias (72% y 70%, respectivamente), por delante de El Comercio (46%) y Expreso (55%).

En el encuadre de Atribución de Responsabilidad, El Comercio mostró mayor interés por las acciones preventivas y de control implementadas por los organismos del Estado, principalmente del poder ejecutivo (25%), superando la cobertura del Expreso (16%), El Universo (12%) y La Hora (12%).

Los diarios con mayores sesgos hacia el encuadre de Interés Humano son El Comercio (18%) y Expreso (18%), seguidos de La Hora (11%) y El Universo (10%), mediante interpretaciones episódicas y sensacionalistas del acontecer diario, remitidas a hechos concretos, en desmedro de la contextualización de los asuntos.

El diario con mayor inclinación hacia el encuadre del Conflicto es Expreso (7%), por delante de El Universo (4%), La Hora (4%) y El Comercio (3%). En estos eventos tuvo gran protagonismo la alcaldesa de Guayaquil, Cinthya Viteri, a propósito del bloqueo del aeropuerto de la ciudad costeña y sus acusaciones contra el gobierno nacional frente a la emergencia sanitaria.

El encuadre de la Moralidad se manifestó con mayor frecuencia en El Comercio (7%), por encima de Expreso (4%), La Hora (3%) y El Universo (2%), mediante prescripciones específicas que sugieren cómo se debería actuar en tiempos de Coronavirus, mensajes de contenido ético o moral, apelaciones a valores axiológicos de justicia, la fe religiosa, en función del bien común.

En la diferenciación de medios internacionales, el encuadre de Interés Humano tuvo un predominio casi absoluto en medios como El Mundo (88%) y La Nación (86%), seguidos de El Tiempo (68%), Clarín (61%), El Espectador (59%), El País (50%). Las publicaciones enmarcadas en este «frame» guardan relación con el incremento de contagios y muertes en Guayaquil, así como las polémicas imágenes de cadáveres en las calles, apilados en morgues y hospitales o incinerados por sus familiares, también con los testimonios

---

registrados por las propias personas afectadas por el colapso del sistema de salud y la falta de respuesta gubernamental.

El encuadre de Consecuencias tuvo mayor presencia en El Tiempo (23%), superior en nueve puntos porcentuales a la frecuencia de apariciones en El País (14%); les sigue El Espectador (7%), Clarín (6%) y La Nación (5%). Este abordaje noticioso se enfocó en las consecuencias sociales de la pandemia en Ecuador, principalmente las cifras de contagios y fallecimientos en términos comparativos con otros países.

El encuadre de Conflicto se manifestó en mayor medida en El País (18%), en el contexto de críticas al partido Podemos y; El Espectador (17%), a propósito de los señalamientos de la alcaldesa Cinthya Viteri al gobierno ecuatoriano. En contraste con El Clarín (6%), El Tiempo (5%) y La Nación (5%), donde la presencia de este encuadre fue muy baja y de El Mundo, donde no se manifestó.

El encuadre de Reparto de Responsabilidad tuvo una importante expresión en las noticias de El Tiempo (23%) y de El País (14%), a consecuencia de los señalamientos, en términos positivos o negativos, al gobierno ecuatoriano como responsable de las acciones en torno al coronavirus.

La Moralidad no tuvo lugar como encuadre en la cobertura de los medios internacionales.

## 5. Conclusiones

La aplicación de la teoría de los «frames» a la cobertura noticiosa del coronavirus en Ecuador revela importantes divergencias entre medios nacionales e internacionales en la cobertura noticiosa del coronavirus en Ecuador. Los primeros interpretaron el hecho desde el encuadre de consecuencias sociales y económicas para el país andino, «frame» que al cruzarse con el de Atribución de Responsabilidad al gobierno, nos lleva a afirmar el interés no solo en la actualización de información sobre los efectos de la pandemia, sino en las acciones de las autoridades y, en menor medida, de otros actores (como la ciudadanía, la empresa privada, el personal médico y otros), en torno a la pandemia. Destacan noticias sobre las visitas del vicepresidente Otto Sonnenholzner a los sectores más necesitados y la entregas de bonos y raciones de comida, los protocolos de pruebas de detección del virus y de levantamiento de cadáveres.

El predominio de este «frame» tiene como antecedente la actitud poco crítica de la prensa nacional frente al gobierno nacional. Al mismo tiempo se enmarca en la aparición del fenómeno de la «infodemia» o producción hiperbólica de noticias sobre la pandemia, muchas de ellas carentes de rigor periodístico (Sarabia, 2020; Martín-Barato, 2020; Giménez, 2020; Cañas, 2020; Delgado-López, 2020), donde los medios compiten por reafirmar «su autoridad como plataforma confiable de información y opinión», tras un periodo de crisis producto de las dificultades para trasladar sus modelos tradicionales de negocios a la digitalización (Vega, 2020).

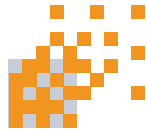
La relevancia del «frame» de interés humano en medios internacionales no solo refleja el uso premeditado de técnicas sensacionalistas para captar mayores audiencias, sino también una respuesta previsible las imágenes dantescas que comenzaron a aparecer a finales de marzo en las redes sociales sobre lo que ocurrió en Ecuador.

## Referencias

- Aruguete, N., & Koziner, N.S. (2014). La cobertura mediática del “7D” en la prensa argentina. Aplicación de encuadres noticiosos genéricos a los principales diarios nacionales. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 7(1), 129-165.
- Casado, F. (2015). *Antiperiodistas. Confesiones de las agresiones mediáticas contra Venezuela*. Akal.
- Casado, F., & Sánchez, F. (2017). *La comunicación en tiempos de la Revolución Ciudadana: Hablan los periodistas*. Ciespal.
- Cañas, M. (2020). *La evidencia en tiempos de coronavirus (COVID-19)*. <https://bit.ly/2YvwDd0>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London.

- Delgado-López, E., & Martín-Martín, A. (2020). *La viralidad de la ciencia defectuosa: el contagioso impacto mediático de un preprint en bioRxiv sobre el coronavirus y sus efectos en la comunicación científica*. <https://bit.ly/3dWWz8b>
- De-Vreese, C.H. (2005). News framing: Theory and typology. *Information Design Journal & Document Design*, 13(1).
- De Vreese, C.H., Peter, J., & Semetko, H.A. (2001). Framing politics at the launch of the euro: A crossnational comparative study of «frame»s in the news. *Political Communication*, 18, 107-122. <https://doi.org/10.1080/105846001750322934>
- D'Angelo, P. (2002). News framing as a multiparadigmatic research program: A response to Entman. *Journal of Communication*, 52, 870-888.
- El Comercio (2020, May 2). *Guayas cierra abril del 2020 con más muertes que en 4 meses del 2019; el contexto del covid-19 en Ecuador*. <https://bit.ly/2XX8NrU>
- Entman, R. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43, 51-58.
- García-Romero, E., Ruiz-San-Román, J.A., & Serrano-Oceja, J.F. (2018). *Google es noticia. Transformación de los marcos informativos sobre Google en la prensa española*. Google is in the news. <https://bit.ly/30BMKsb>
- Giménez, J. (2020). *Coronavirus y desinformación: La otra pandemia*. <https://bit.ly/37rZsez>
- Martín-Barato, A., López-Doblas, M., Luque-Martín, N., & March-Cerdá, J.C (s.f.). *Fake news y bulos contra la seguridad y la salud durante la crisis del coronavirus*.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Paidós.
- Neuman, W.R., Just, M.R., & Crigler, A.N. (1992). *Common knowledge*. University of Chicago Press.
- Reese, S. (2007). The framing project: A bridging model for media research revisited. *Journal of Communication*, 57, 148-154.
- Reese, S.D. (2001). A bridging model for media research (prólogo). In S. Reese, O. Gandy Jr., & A. Grant (Eds.), *Framing public life: Perspectives on media and our understanding of the social world* (pp. 7-31). Lawrence Erlbaum.
- Sarabia, S. (2020). *La salud mental en los tiempos del coronavirus*. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3680>
- Semetko, H., & Valkenburg, P. (2000). Framing European politics: A Content analysis of press and television news. *Journal of Communication*, 50, 93-109. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02843.x>
- Tuchman, G. (1978). *Making news*. Free Press.
- Valkenburg, P.M., Semetko, H.A., & De-Vreese, C.H. (1999). The effects of news «frames» on readers' thoughts and recall. *Communication Research*, 26(5), pp. 550-569.
- Vega, F. (2020). *Los medios tradicionales recuperan poder y credibilidad con la pandemia provocada por el Coronavirus*. <https://bit.ly/30H6Jpo>
- Weaver, D.H. (2007). Thoughts on agenda-setting, framing and priming. *Journal of Communication*, 57, 142-147.







### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Fondo y forma de la desinformación digital política en España

Dr. Elias Said-Hung

Universidad Internacional de la Rioja (España)  
elias.said@unir.net

Dra. Adoración Merino-Arribas

Universidad Internacional de la Rioja (España)  
dory.merino@unir.net

Dr. Javier Martínez-Torres

Universidad de Vigo (España)  
javmartinez@uvigo.es

### Resumen

El estudio de la desinformación es de por sí un desafío, al ser un problema polimórfico, de factores múltiples y que no tiene una única forma de ser solucionado, según la Comisión Europea. En lo que se refiere a España, no deja de ser un tema relevante y de creciente preocupación social. Algo que ha contribuido al surgimiento de acciones orientadas a la verificación de contenidos desinformativos divulgados en contextos digitales (ejemplo: Servimedia y 16 medios de comunicación españoles han lanzado recientemente la iniciativa denominada «Comprobado» para la verificación de contenido relacionado con las elecciones del 28 de abril de 2019), así como al estudio del fenómeno. Medidas que deben ser estudiadas y analizadas desde las particularidades culturales y lingüísticas del castellano y de los rasgos que caracterizan a la sociedad española. Este trabajo se centra en abordar lo antes expuesto, desde los resultados generales obtenidos durante el año 1 del proyecto que se está ejecutando desde la Universidad Internacional de la Rioja desde septiembre de 2019. Un proyecto que pretende ahondar en la comprensión del panorama de la desinformación en contextos digitales promovido por y desde actores políticos en España, desde la implementación de perspectivas metodológicas cuali-cuantitativas, las cuales han permitido avanzar en la identificación de la frontera de conocimiento científico en esta temática y otros resultados considerados de interés de la comunidad científica.

### Palabras clave

Contenidos desinformativos, política, España, redes sociales, escenarios digitales, fake news.

---

## 1. Introducción

La libertad de expresión constituye uno de los principales rasgos que distinguen a las sociedades democráticas, a través de mecanismos que garanticen y protejan los derechos civiles y políticos (Miró, 2016; Guiora & Park, 2017). El auge de redes sociales marca una abundancia de la información, generada por organizaciones y personas, donde el anonimato, la inmediatez (y su impacto en la reducción en la vigencia de los temas debatidos) y la apelación a esta libertad, se han convertido en principales recursos empleados por muchos, a la hora de publicar y divulgar contenidos, desde los escenarios digitales. Estos elementos han favorecido la gestación de lo que Baumann (2004) ha dado en llamar la modernidad líquida, propia de nuestras sociedades, donde la búsqueda y aplicación de estrategias orientadas al aseguramiento y aumento constante del compromiso de potenciales seguidores han promovido la proliferación de todo tipo de contenidos (desinformativos o no), incluyendo aquellos donde la tolerancia, civismo y respeto a los derechos de los demás quedan en entredicho, lo que ha venido restando relevancia a este tipo de valores (democráticos y civiles), de acuerdo con lo señalado por autores como Waldron (2014) y Heinze (2016).

El escenario actual de creación, divulgación e intercambio de contenido estaría condicionado, por un lado, por la capacidad que tienen los usuarios de los medios digitales a tener contacto con otras formas de comprensión del mundo, pese a que nos encontremos ante un contexto comunicativo cada vez más amplio (Gruzd & Roy, 2014; Freelon & Karpf, 2015; Jungherr, 2016). Pero, también, a un creciente interés en comprender cómo actores sociales públicos ejercen impacto en los espacios digitales a favor del fortalecimiento de vínculos con sus potenciales electores o ciudadanos, en general, desde la promoción de temas que buscan condicionar la opinión pública y capacidad de reconocimiento de los problemas sociales. Estos procesos ocurren con la aplicación de estrategias de comunicación cada vez más unidireccionales (Navia & Ulriksen, 2017) y el uso disfuncional del ecosistema digital actual (Vázquez, 2016), bajo los rasgos indicados al comienzo de este apartado.

La pérdida de fronteras claras entre la producción de contenidos noticiosos y la creación de contenidos desinformativos (no periodísticos) en los escenarios digitales (Chen, Conroy & Rubin, 2015) traen consigo un contexto comunicativo proclive a influenciar la opinión pública, desde la exacerbación del miedo hacia el extraño (Bauman, 2016) y donde, autores como Bennett y Livingston (2018), y Allcott, Gentzkow y Yu (2018), avanzan en la caracterización de los tipos de contenidos desinformativos, en los elementos que contribuyen a su viralización, y en los patrones inherentes en las estrategias de divulgación en las redes sociales, lo que reduce las oportunidades de cohesión social, convivencia pacífica y estabilidad política en Estados democráticos. En estos casos, los actores políticos y las estrategias de comunicación empleadas ejercen influencia en la promoción de discursos que muchas veces están cargados de prejuicios religiosos, étnicos y culturales contra grupos o colectivos (Quesada, 2015). Este fenómeno suele darse desde la acción interpretativa (no argumentada), dirigida a miembros de la sociedad con cercanía o afinidad ideológica (Taibi & El-Madkouri, 2006), quienes contribuyen a extender prejuicios y estereotipos negativos que favorecen la homogeneización conceptual alrededor de la inmigración, la religión musulmana o la cultura española, en nuestro caso (Schoenholtz, 2003; Piquer, 2015; Ali et al., 2018). Desde la extensión de contenidos desinformativos y/o comentarios que premeditadamente pueden omitir rasgos de cercanía geográfica, histórica, política o social, al momento de abordar temas que contribuyen a la (re)construcción de la percepción que tienen los ciudadanos de los problemas principales que deberían ser atendidos desde el Estado, a nivel local, provincial, nacional o europeo.

Por todo lo expuesto, resulta importante avanzar en el desarrollo de estudios que contribuyan a comprender el panorama de la desinformación, promovidos por y desde actores políticos, en nuestro caso, en España. Sobre todo, si tenemos en consideración la creciente radicalización del escenario político global

---

(con Trump en Estados Unidos; Salvini, en Italia; Bolsonaro, en Brasil, o el auge de Vox en España), y el crecimiento de los partidos políticos radicales y de corte populista autoritario (Hall, 2018). Se trata de actores que han usado el poder de las redes sociales para propagar contenido desinformativo en el propio beneficio electoral o un aumento de la radicalización social, a favor de sus intereses políticos, inclusive a costa de colectivos socialmente vulnerables (Allcott, Gentzkow, & Yu, 2018; Vlatković, 2018; Bovet & Makse, 2019; Pérez-Curiel & Limón, 2019). Un escenario que está marcado por la convergencia de términos que no necesariamente abordan las mismas dimensiones de aproximación del tema propuesto y que marcan el debate actual. Se entiende por contenido desinformativo los bulos («fake news» o «fake content») y la desinformación. Conceptos que, como bien apuntan autores como Hrková et al. (2019), se siguen relacionando entre sí de forma inadecuada y, muchas veces, sin una clara delimitación entorno a lo que cada una alude y las diferencias intrínsecas en ella (Tabla 1), entre otras cosas, por el carácter multidisciplinario, polimórfico y factores múltiples que inciden alrededor de estos conceptos (Comisión Europea, 2018; Kumar & Geethakumari, 2014).

## 2. Objetivos

El presente trabajo parte de un proyecto iniciado en 2019, cuyo objetivo general es analizar el panorama de la desinformación en el escenario digital político español. Para ello se abordan 6 objetivos específicos:

- OE1: Estimar los patrones de promoción de contenido desinformativo por y desde los actores políticos.
- OE2: Determinar los factores que inciden en la promoción de contenidos desinformativos por y desde los actores políticos en España.
- OE3: Establecer el impacto generado por y desde los actores políticos en la promoción de contenidos desinformativos en España.
- OE4: Identificar si las iniciativas de verificación de contenidos desinformativos detectan si los mensajes promovidos por los actores políticos lo son o no.
- OE5: Medir el gap entre los resultados obtenidos en el proyecto, desde los actores políticos analizados, y las fronteras de conocimiento científico alrededor del estudio de la desinformación a nivel político, tanto internacional como español.
- OE6: Desarrollar la plataforma «DisinformationPoliticsLab» para el análisis y seguimiento del tema planteado.

## 3. Metodología

Para abordar los OE1, OE2 y OE3 se han recopilado desde el 1 de septiembre de 2019 hasta el 29 de febrero de 2020 (6 meses continuos) los mensajes publicados y reenviados por los usuarios de Twitter vinculados a los 16 partidos políticos y sus respectivos líderes y portavoces en el Congreso de los Diputados de España (31 actores políticos relacionados con estos partidos políticos). En total, se han recopilado 109.965 mensajes (43.442 mensajes publicados y 66.523 mensajes reenviados), los cuales se procesan a través de una metodología CRISP-DM que consta de seis pasos (comprensión del dominio, comprensión de los datos, preparación de los datos, modelado, evaluación y despliegue) que permite un proceso interactivo e iterativo, que facilita volver atrás en cada paso, aspecto fundamental con minería de datos/textos. Dado que gran parte de los datos se obtendrán de las redes sociales e Internet, son desestructurados (textos e imágenes), por lo que se aplican técnicas de procesamiento de lenguaje natural (NLP) para analizarlos (análisis morfológico, sintáctico y semántico). Además, se utiliza la metodología empleada por Boididou et al. (2018), extrayendo

Contenido desinformativo	Bulo (fake news o fake content)	Desinformación
Orientada a la divulgación de contenido centrado en el engaño	Orientada a la divulgación de información con intención maliciosa	Orientada a la divulgación de contenido centrado en rumores
Orientada a la divulgación de información con intención maliciosa	Orientada a la divulgación de historias falsas	Orientada a la divulgación de información confusa
Orientada a la divulgación de información confusa	Orientada a la divulgación de información confusa	Orientada a la divulgación de información inexacta
Orientada a la divulgación de información inexacta	Orientada a la manipulación	Orientada a la divulgación de información no verificada
Orientada a la divulgación de información falsa	Centrado en el medio en el que se divulga	Orientada a la divulgación de información falsa
	Contenido que suele ser ampliamente retransmitido	Se suele llevar a cabo al compartir información

Nota. Elaborado a partir de por Hřčková et al. (2019), Gelfert (2018), Søe (2018), Karlova y Fisher (2013) y Fetzer (2004).

las características principales de los tweets, así como de los usuarios, para catalogar los mensajes propuestos para su estudio; análisis de Discurso Multimodal (ADM) para el análisis semiótico de los contenidos desinformativos, basados en los estudios de Kress (2010) y Jewitt, Beze-

mer y O'Halloran (2016); y análisis de redes sociales (ARS), aplicados por autores como Kim y Hastak (2018). Se completa con el análisis estadístico en R para el establecimiento de relaciones e identificación de factores planteados en los objetivos. Una vez recabada toda la información para abordar los objetivos específicos uno, dos y tres, se procedió a recolectar toda la información sobre bulos y contenidos desinformativos identificados a través de proyectos profesionales destinados para tal fin en España: Newtral (<https://www.newtral.es/>) y Maldito Bulo (<https://maldita.es/>). Ambos cuentan con el reconocimiento de asociaciones y profesionales del sector periodístico; llevan a cabo la labor de verificación durante todo el año y no solo en períodos electorales, y facilitan el acceso libre de los contenidos contrastados por estos. Sus datos sirven para contrastar e identificar los contenidos promovidos por y desde los políticos analizados (número de mensajes promovidos por y desde políticos en España versus número de contenidos identificados). Un objetivo que servirá para la concreción del objetivo específico cuatro del proyecto del que parte este trabajo, a través de la identificación de 383 y 2.364 bulos registrados en Newtral y en Maldito Bulo, respectivamente.

	Artículos por año						Estimación			Porcentaje de variación interanual						
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Disinformation	24	13	21	39	117	136	165	194	222	19,20%	8,20%	13,60%	11,40%	17,80%	26,80%	
Fake content	46	71	67	191	349	270	399	462	524	36,80%	44,70%	43,50%	55,70%	53,00%	53,10%	
Fake news	17	17	30	240	735	521	805	956	1106	13,60%	10,70%	19,50%	70,00%	111,50%	102,60%	
Misinformation	125	171	170	278	447	373	510	574	638	100,00%	107,50%	110,40%	81,00%	67,80%	73,40%	
Artículos por año	125	159	154	343	659	508										
Total	1948															

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 1.948 productos académicos identificados en Scopus y Journal Citation Report entre 2014-2019, de un total de 1.973 casos analizados.

Para el objetivo específico cinco, se tomaron como caso de estudio la producción científica indexada en Scopus y Journal Citation Report (2014-2019), alrededor de los términos: «Fake news» o «fake content», «disinformation» y «misinformation», en su versión en inglés, dado que los sistemas de indexación referentes para abordar el tema propuesto tienen este idioma como el principal. En septiembre de 2019 se identificaron 1.948 publicaciones científicas, de las cuales 856 se encuentran en ambos sistemas de indexación. Los datos recabados sirven para analizar sus indicadores bibliométricos, además de analizar las palabras claves, resúmenes y otros aspectos que ayudarán a conocer bien: los enfoques teóricos y metodológicos empleados; las áreas de conocimiento desde donde se ha venido analizando la desinformación, los contenidos desinformativos y los bulos; las áreas geográficas que más predominancia han tenido en el debate alrededor del tema

central propuesto; así como una proyección de la producción científica hasta 2022 alrededor de estos tres conceptos, entre otros aspectos que servirán para conseguir el objetivo cinco. Para el procesamiento y análisis de los resultados se han venido empleando herramientas y programas como ISI.exe, VosViewer, Gephi, GPS Visualizer, entre otros.

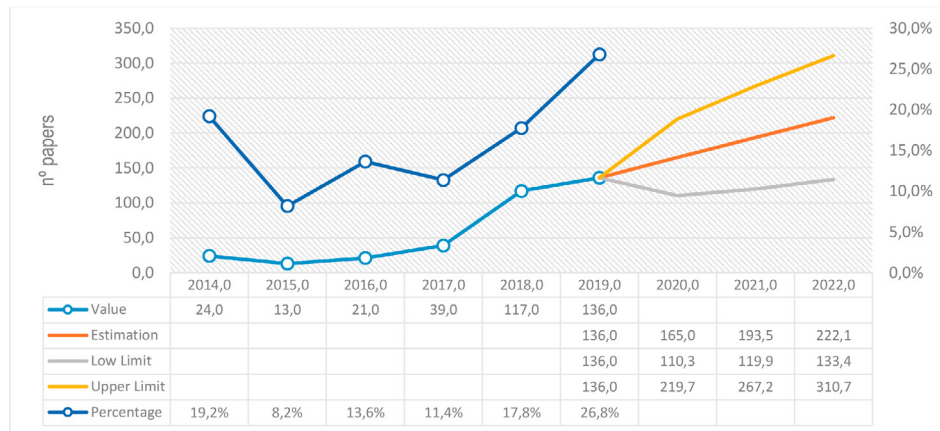
Finalmente, para el abordaje del objetivo específico seis, se ha creado el portal web del proyecto del que parte este trabajo (<https://www.disinformationpoliticslab.com/>), el cual se espera sirva para dar acceso, tanto a los datos tenidos en cuenta para el desarrollo lo hasta ahora expuesto, como del conjunto de contenido generado a partir de estos, y otros que guarden relación.

#### 4. Resultados

Este trabajo parte de un proyecto actualmente en ejecución. Sin embargo, los datos recabados de la producción científica indexada en Scopus y Journal Citation Report nos permite ver rasgos que marcan el contexto de debate académico que se ha dado hasta ahora y el de los próximos años.

Tal es el caso de la producción académica vinculada a palabras claves afines a los conceptos tenidos en cuenta en este trabajo, publicados entre 2014 y 2019, y la estimación de artículos que se esperan publicar entre 2020 y 2022 (Tabla 2 y 3 y Figuras 1, 2, 3 y 4).

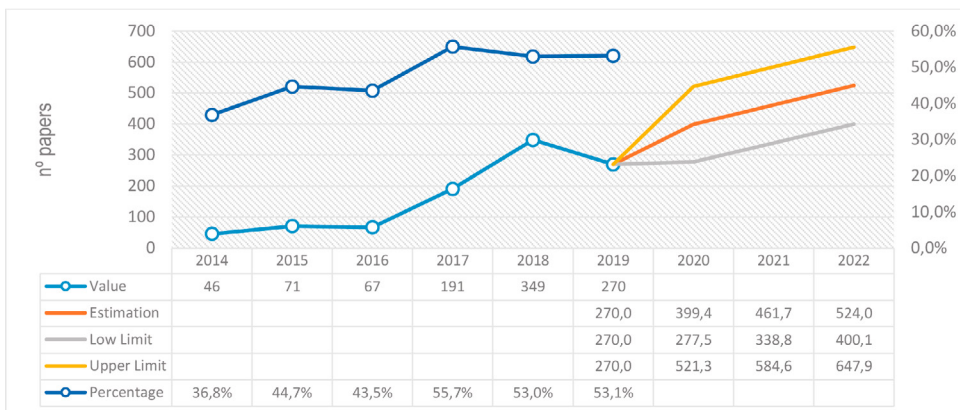
Figura 1. Estimación de la producción académica, directamente relacionado con el término «disinformation»



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 1.948 productos académicos identificados en Scopus y Journal Citation Report entre 2014-2019.

Datos que nos permiten apreciar, además del significativo aumento del interés académico alrededor de estos conceptos en los últimos cinco años, una clara brecha entre quienes aluden más a la desinformación, en los términos planteados por

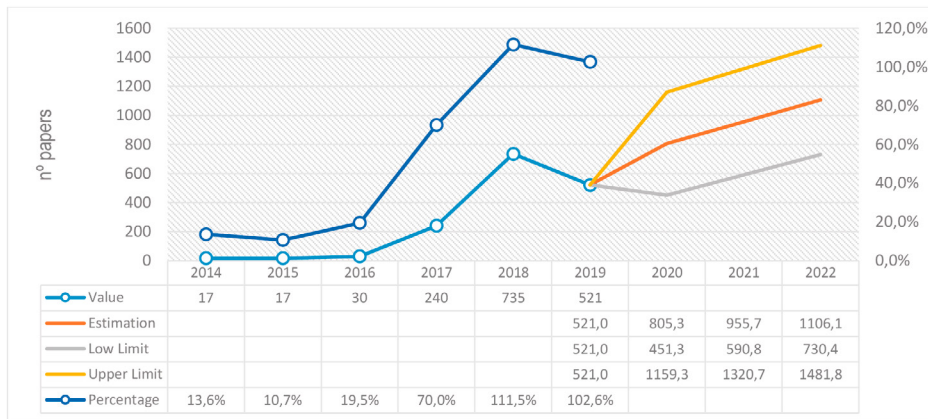
Figura 2. Estimación de la producción académica, directamente relacionado con el término «fake content»



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 1.948 productos académicos identificados en Scopus y Journal Citation Report entre 2014-2019.



Figura 3. Estimación de la producción académica, directamente relacionado con el término «fake news»



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 1.948 productos académicos identificados en Scopus y Journal Citation Report entre 2014-2019.

misión Europea (2018) y Kumar y Geethakumari (2014), pareciera seguir estando presente a corto plazo, sin haber un cierre de brechas entre quienes abordan la problemática desde la manipulación y viralización de contenidos divulgados de forma maliciosa y basados en historias falsas, y quienes centran sus estudios en comprender el fenómeno desde la divulgación y el compartir información y contenidos engañosos, basados en rumores, datos inexactos y no verificados.

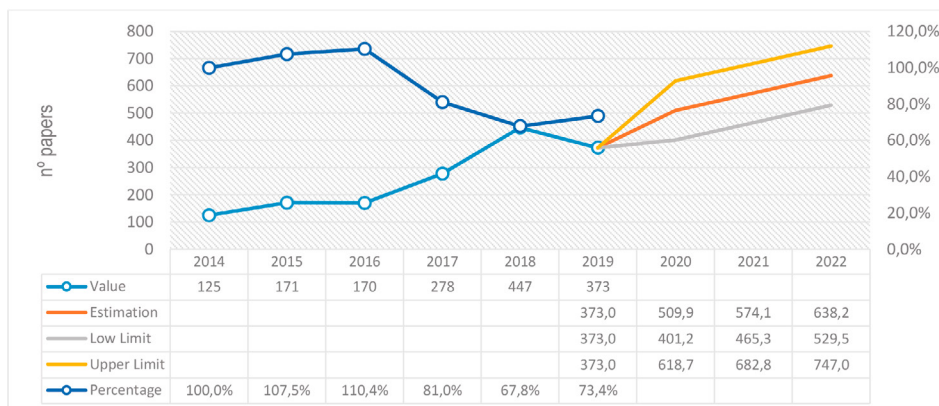
El debate académico parece tener poco impacto, en términos de citación, porque resulta relativamente medio o bajo, ya que el 51% de los trabajos (1.007) no han sido citados por otros estudios, y 9 de cada 10 trabajos que sí lo han tenido, registran un máximo de 40 citas (876).

Por lo que estaríamos ante un campo académico en crecimiento, en el que pocos autores (con más de 40 citas) estarían concentrando y perfilando cómo se está aproximando a los diferentes casos tenidos en cuenta para el estudio del tema planteado. En lo que se refiere a los trabajos de Journal Citation Report, autores como Joseph Kenneth, Jiang Xinwen o Shao Chengcheng, centrados en el estudio de «fake news» en procesos electorales y desarrollo de modelos de detección de contenido desinformativo, son los principales autores de referencia. Mientras que en los trabajos indexados en Scopus, la diversidad de autores «referentes» en

la Comisión Europea (2018), versus los que se centran más en el estudio de los bulos o «fake news» o «fake content».

Lo que marca un escenario académico, en el que la falta de delimitación conceptual entre estos términos, a partir de lo indicado por Hřčková et al. (2019), la Co-

Figura 4. Estimación de la producción académica, directamente relacionado con el término «misinformation»



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los 1.948 productos académicos identificados en Scopus y Journal Citation Report entre 2014-2019.





---

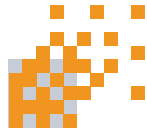
## Apoyos

Este trabajo ha contado con el apoyo de la Universidad Internacional de la Rioja, como parte de los resultados relacionados con el proyecto (B0036-1920) financiado por esta entidad desde septiembre de 2020.

## Referencia

- Ali, A., Bourekba, M., Carrión, M., Khir, G., López, D., Padilla, J., & Sahagún, F. (2018). *Una realidad incontestable: islamofobia en los medios*. IEMed. <https://bit.ly/2XWncVe>
- Allcott, H., Gentzkow, M., & Yu, Ch. (2018). *Trends in the Diffusion of Misinformation on Social Media*. <https://stanford.io/2Yx74IP>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Bennett, W., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Bovet, A., & Makse, H. (2019). Influence of fake news o fake content in Twitter during the 2016 US presidential election. *Nature Communications*, 10(7). <https://doi.org/10.1038/s41467-018-07761-2>
- Chen, Y., Conroy, N. J., & Rubin, V. L. (2015). *News in an online world. The need for an «Automatic Crap Detector»*. *The Proceedings of the Association for Information Science and Technology Annual Meeting*. Association for Information Science and Technology. <https://bit.ly/30FnzVN>
- Fetzer, J. (2004). Disinformation: The Use of False Information. *Minds and Machines*, 14(2), 231. <https://bit.ly/2YpsuYe>
- Freelon, D., & Karpf, D. (2015). Of big birds and bayonets: hybrid Twitter interactivity in the 2012 Presidential debates. *Information, Communication & Society*, 18(4), 390-406. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2014.952659>
- Gelfert, A. (2018). Fake news o fake content: A Definition. *Informal Logic*, 38(1), 84-117.
- Gruzd, A., & Roy, J. (2014). Investigating political polarization on Twitter: A canadian perspective. *Policy y Internet*, 6(1), 28-45. <https://doi.org/10.1002/1944-2866.poi354>
- Guiora, A., & Park, E. (2017). Hate speech on social media. *Philosophia*, 45(3), 957-971.
- Hall, S. (2018). *El largo camino de la renovación. El thatcherismo y la crisis de la izquierda*. Lengua de Trapo.
- Heinze, E. (2016). *Hate speech and democratic citizenship*. Oxford University Press.
- Hrčková, A., Srba, I., Móro, R., Blaho, R., Šimko, J., Návrát, P., & Bieliková, M. (2019). Unravelling the basic concepts and intents of misbehavior in post-truth society. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 15(3), 421-428.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Jungherr, A. (2016). Twitter use in election campaigns: A systematic literature review. *Journal of Information Technology & Politics*, 13(1), 72-91. <https://doi.org/10.1080/19331681.2015.1132401>
- Karlova, N.A., & Fisher, K.E. (2013). «Plz RT»: A social diffusion model of misinformation and disinformation for understanding human information behaviour. *Information Research*, 18(1), 1-17. <https://bit.ly/3dZwHIIH>
- Kim, J., & Hastak, M. (2018). Social network analysis: Characteristics of online social networks after a disaster. *International Journal of Information Management*, 38, 86-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.08.003>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Miró, F. (2016). Taxonomía de la comunicación violenta y el discurso del odio en Internet. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 22, 93-118.
- Navia, P., & Ulriksen, C. (2017). Tuiteo, luego voto. El efecto del consumo de medios de comunicación y uso de redes sociales en la participación electoral en Chile en 2009 y 2013. *Cuadernos.info*, 40, 71-88. <https://doi.org/10.7764/cdi.40.1049>
- Pérez-Curiel, C., & Limón, P. (2019). Political influencers. A study of Donald Trump's personal brand on Twitter and its impact on the media and users. *Communication & Society*, 32(1), 57-75. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.57-76>
- Piquer, S. (2015). La islamofobia en la prensa escrita española: aproximación al discurso periodístico de El País y La Razón. *Dirāsāt Hispānicas*, 2, 137-156.

- 
- Quesada, C. (2015). La labor del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en torno al discurso del odio en los partidos políticos: coincidencias y contradicciones con la jurisprudencia española. *Revista electrónica de Estudios Internacionales*, 30. <https://doi.org/10.17103/reei.30.04>
- Rubin, V., Chen, Y., & Conroy, N. (2015). *Deception detection for news: Three types of fakes. Proceedings of the 78th ASIS&T Annual Meeting: Information Science with Impact: Research in and for the Community*. American Society for Information Science. <https://bit.ly/2N55uIZ>
- Schoenholtz, A. (2003). Transatlantic dialogue on terrorism and international migration. *International Migration*, 41(4), 173-192. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00257>
- Søe, S.O. (2018). Algorithmic detection of misinformation and disinformation: Gricean perspectives. *Journal of Documentation*, 74(2), 309-332. <https://doi.org/10.1108/JD-05-2017-0075>
- Taibi, M., & El-Madkouri, M. (2006). Estrategias discursivas en la representación del Otro árabe. In M. Lario (Ed.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 125-144). Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Vázquez, P. (2016). Usos político-partidistas en cuentas de Twitter de administraciones públicas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 484-507. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2016-1106>
- Vlatković, S. (2018). New Communication Forms and Political Framing: Twitter in Donald Trump's Presidential Campaign. *AM Journal of Art and Media Studies*, 16, 123. <https://doi.org/10.25038/am.v0i16.259>
- Waldron, J. (2014). *The harm in hate speech*. Oliver Wendell Holmes Lectures.





### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## La alfabetización estadística y la ciudadanía en la sociedad de la información

**Dra. Carla Santos**

I.P. Beja e CMA-FCT-Universidade Nova de Lisboa (Portugal)  
carla.santos@ipbeja.pt

**Dra. Cristina Dias**

I.P. Portalegre e CMA-FCT-Universidade Nova de Lisboa (Portugal)  
cpsd@estgp.pt

### Resumen

Las matemáticas han sido, de forma permanente y a lo largo de la historia de la humanidad, un punto de impulso para la evolución. Sin embargo, nunca como hoy los números han alcanzado una relevancia tan grande y una presencia tan marcada en la sociedad, en todos los aspectos de la vida. En el siglo XXI, el concepto de alfabetización se centra en las habilidades necesarias para acceder, procesar y comunicar información. Procedente de las fuentes más diversas y difundida por los medios más variados, mucha de la información que enfrentamos en nuestra vida personal, social y profesional aparece expresada cuantitativamente. La ubicuidad de la información cuantitativa y la necesidad de su evaluación crítica, decodificación, comprensión y uso adecuado, plantea el desafío de dominar las habilidades de alfabetización estadística para todos los ciudadanos. En Portugal, los currículos escolares incluyen contenidos de Estadística desde los primeros años de escolaridad, pero existe evidencia de que dicha capacitación es insuficiente para consolidar las habilidades de alfabetización estadística y que varias debilidades permanecen sin cambios hasta la educación superior, lo que se traduce en dificultades en aspectos clave como leer e interpretar tablas y gráficos estadísticos. Centrándose en una tarea desarrollada en el aula, reflexionamos sobre las dificultades de un grupo de estudiantes de una institución de educación superior portuguesa en la interpretación de tablas y gráficos estadísticos.

### Palabras clave

Alfabetización estadística, gráficos estadísticos, tablas estadísticas, educación superior, aprendizaje continuo, información cuantitativa.

---

## 1. Introducción

En la sociedad del siglo XXI, los nuevos medios de comunicación contribuyen a nuevas formas de distribuir, socialmente, información y conocimiento, ampliando el espectro de receptores de esa información y llegando a ellos cada vez más inmediatamente. La popularización de los medios para compartir y difundir información ha puesto a disposición, de todos, herramientas poderosas que reducen la distancia entre productores y consumidores de información y permiten difundir contenidos que no están sujetos a un escrutinio de rigor y credibilidad. Esta falta de evaluación, de la precisión y credibilidad de la información alienta el uso de medios tecnológicos para la circulación de narrativas y datos falsos, inexactos o sesgados, que pueden constituir una forma peligrosa de desinformación y manipulación de la opinión pública (ERC, 2019). Dadas las consecuencias perjudiciales de la incapacidad de filtrar la información recibida, es esencial que las personas estén equipadas con un conjunto de habilidades que, al ser transversales a diferentes dominios, son esenciales para la vida en la sociedad de la información. Debido a la ubicuidad de los datos estadísticos en todos los sectores de la sociedad y la relevancia de estos datos en la toma de decisiones en las más diversas situaciones, parte de estas habilidades esenciales pertenecen a la cultura estadística.

En Portugal, el estudio de la Estadística está presente en los currículos escolares en todos los niveles de educación. A pesar de la apuesta por la enseñanza generalizada de la Estadística, existe evidencia de que dicha capacitación es insuficiente para consolidar las habilidades propias de la alfabetización estadística (Ponte & Sousa, 2010) y varias debilidades permanecen sin cambios hasta la educación superior, lo que se traduce en dificultades en aspectos clave como, por ejemplo, leer e interpretar tablas y gráficos estadísticos.

Conscientes de que la alfabetización estadística es necesaria para todos los ciudadanos, pero también de que las habilidades estadísticas básicas son la base de métodos estadísticos más complejos, que se utilizan en la investigación en diferentes áreas del conocimiento, como Medicina, Agricultura, Ciencias Sociales, Administración y otros, argumentamos que es esencial asegurar que los estudiantes de educación superior tengan las habilidades estadísticas que les permitan conocer el potencial y las limitaciones de las herramientas estadísticas.

### 1.1. Alfabetizaciones

El concepto de alfabetización evoluciona constantemente (Gutiérrez & Tyner, 2012) y varía con el contexto histórico y sociocultural de la sociedad (Collins & Bolt, 2003). Si retrocedemos algunas décadas y analizamos la definición de alfabetización en ese momento, que distinguía al individuo escolarizado de los no escolarizados, y comparamos esa definición con lo que ahora se entiende por alfabetización, encontramos una transición de la posesión (simple) de habilidades, a la capacidad de usarlas (Lopes, 2011).

En el siglo XXI, aspirar a una ciudadanía informada y participativa depende de una amplia gama de competencias, que implican «la capacidad de procesar críticamente la información escrita y hablada», la «capacidad de interpretar y analizar críticamente signos y códigos, proponer y usar modelos y simulaciones en la vida cotidiana, para elaborar abstracciones sobre representaciones de lo real» y la «capacidad de usar y combinar críticamente instrumentos simples o complejos» (D'Ambrósio, 2005). Al analizar las propuestas para el concepto de alfabetización de Benavente et al. (1996), Murnane et al. (2012) y otros, queda claro que también se centran en las habilidades necesarias para acceder, procesar y comunicar información. Tal énfasis está obviamente relacionado con la necesidad de inclusión del ciudadano en una sociedad que se llama «de la Información». Los avances tecnológicos han contribuido a una extensa transformación del mundo y han revolucionado la transmisión de información, no solo aumentando la facilidad de su difusión, sino también contribuyendo a la diversificación de su formato. Como resultado del potencial de

---

las nuevas tecnologías, la información cuantitativa, reportada a través de datos numéricos y gráficos, ha alcanzado una gran importancia. La ubicuidad de la información estadística, en todas las vertientes de la vida, hizo indispensable la posesión de herramientas necesarias para su evaluación crítica, decodificación, comprensión y uso adecuado (Steen, 1999), planteando el desafío de la alfabetización estadística para todos los ciudadanos. Siguiendo la definición propuesta por Gal (2000: 135), asumimos alfabetización estadística como «la habilidad de las personas para interpretar y evaluar críticamente la información estadística y los argumentos basados en datos que aparecen en diversos «media» (como por ejemplo, los artículos de periódicos, los noticieros y programas de televisión y radio, las publicaciones de grupos políticos y anuncios publicitarios), así como su habilidad para discutir sus opiniones basadas en informaciones estadísticas». En la misma línea están Garfield & Ben-Zvi (2007) y otros.

## 1.2. Lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos

Las representaciones tabulares y gráficas de datos estadísticos (tablas y gráficos estadísticos) son herramientas poderosas para transmitir, de manera resumida y organizada, grandes cantidades de información numérica (Cazorla, 2002), facilitando su lectura e interpretación, revelando patrones, relaciones y tendencias. El uso generalizado de estas representaciones las confirma como elementos del lenguaje universal (Stillman, 1995), y les asignó un papel central en la cultura estadística, en general, y en la investigación e informes técnicos en diversas áreas del conocimiento (Arteaga et al., 2011; Estrella, 2014). Las tareas relacionadas con la lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos, a menudo, son devaluadas por los maestros porque se consideran muy simples (Batanero, 2001), sin embargo, varios estudios muestran que la enseñanza e interpretación de tablas y gráficos estadísticos es problemática para los estudiantes de todos los niveles educativos (Estrella, 2014; Arteaga et al., 2011; González, Espinel, & Ainley, 2011; Shaughnessy, 2007; Friel et al., 2001; Curcio, 1989). Dada esta evidencia, es importante dedicar especial atención a este tema e implementar estrategias para reforzar las habilidades de lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos. Entre la diversidad de formas que pueden tomar las tablas y los gráficos estadísticos, para nuestro estudio hemos seleccionado dos de los más simples: la tabla de frecuencias y el gráfico de barras, elegidos por su importancia y amplio uso.

Históricamente, las tablas estadísticas preceden a los gráficos estadísticos. Posiblemente, debido a la ventaja de la simplicidad de elaboración de una tabla, en comparación con la dificultad técnica de dibujar un gráfico, la representación tabular continuó siendo preferida a la representación gráfica hasta principios del siglo XIX (Spence & Lewandowsky, 1990). Como consecuencia del potencial de los desarrollos tecnológicos, las representaciones gráficas se han vuelto progresivamente más populares y su uso más extendido. Reflejando la inmediatez de la vida moderna, las representaciones gráficas de datos estadísticos son actualmente una presencia constante en la vida cotidiana de todos los individuos. En esencia, una tabla de frecuencias y un gráfico de barras contienen la misma información y la elección de uno u otro para representar un conjunto de datos, depende principalmente de factores externos a los datos, en un juego de equilibrio que tiene en cuenta que las ventajas de un tipo de representación son las desventajas del otro. Por lo tanto, las habilidades necesarias para interpretar tablas y gráficos son similares, y es necesario tener en cuenta las particularidades, potencialidades y limitaciones de estas representaciones.

## 1.3. Niveles de interpretación de representaciones de datos estadísticos

Las investigaciones sobre comprensión e interpretación de representaciones de datos estadísticos han estudiado, principalmente, a estudiantes de nivel elemental, medio y secundario (Gabucio et al., 2010;



Fernandes & Morais, 2011). Con respecto a la investigación con estudiantes de educación superior, la gran mayoría se ha centrado en futuros maestros (Burgess, 2002; Arteaga et al., 2016; Díaz-Levicoy et al., 2016). Las investigaciones que abordan las habilidades de lectura e interpretación de tablas estadísticas y gráficos de estudiantes de educación superior de otras áreas son muy raras (André, 2018; Fernández et al., 2019; García-García et al., 2019) y no hay ninguna realizada con estudiantes portugueses de educación superior, hasta donde pudimos saber, a través de la investigación bibliográfica realizada.

Para el análisis y descripción de la comprensión de tablas y gráficos estadísticos se usan modelos jerárquicos. En nuestra investigación, como en muchas otras que se encuentran en la literatura, el modelo adoptado fue el de Curcio (1987), que establece 3 niveles donde se integran las habilidades asociadas con la lectura y la interpretación de gráficos, ampliado por Friel et al. (2001) con la inclusión de un nivel superior.

Aunque los modelos de Curcio (1987) y Friel et al. (2001) han sido creados para evaluar y caracterizar la lectura de gráficos estadísticos, es apropiado usarlos también para evaluar la lectura e interpretación de tablas estadísticas (Batanero, 2001), como se ha hecho en varios estudios (Eudave, 2009; García-García et al., 2019).

Las habilidades integradas en los cuatro niveles de lectura e interpretación de gráficos (y tablas), propuestas por Curcio (1989) y Friel et al. (2001) son:

- Nivel 1. Leer los datos: Lectura literal de la información presentada en la gráfica, sin interpretación ni cálculos adicionales.
- Nivel 2. Leer dentro de los datos: Integración de la información presente en la gráfica, que no está representada explícitamente; lo que implica la comparación de datos o la realización de cálculos matemáticos con ellos.
- Nivel 3. Leer más allá de los datos: Realización de predicciones o inferencias a partir de los datos sobre información que no se presenta directamente en la gráfica.
- Nivel 4. Leer detrás de los datos: Valoración crítica del uso de la gráfica, la recogida y organización de los datos, su validez y fiabilidad; así como la integración de la información con el contexto para extraer conclusiones.

## 2. Metodología

Nuestra investigación se enmarcó bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo.

Participaron 71 personas, de ambos sexos, de 18 a 36 años de edad, estudiantes de licenciaturas en las áreas de ciencias sociales y organizacionales en dos instituciones de educación superior politécnica, en Portugal.

Durante una clase de 120 minutos, los estudiantes realizaron la actividad, cuyas tareas se muestran en las Figuras 1 y 2. Estas tareas son dos de las diversas que utilizamos en nuestra práctica docente, para fortalecer la alfabetización estadís-

Figura 1. Tarea A

Considere os dados relativos à distribuição do número de rapazes, em famílias com 5 filhos, representados na tabela seguinte:

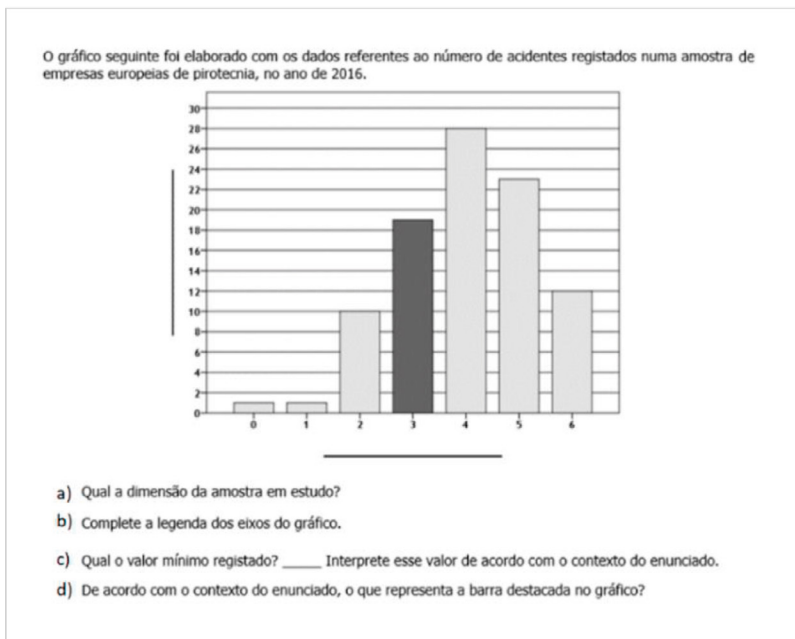
Nº de rapazes	$n_i$
0	6
1	12
2	24
3	14
4	20
5	4

a) Descreva, de forma resumida, a informação constante na tabela.

b) O que representa o número 12, que consta da tabela?

c) Segundo este estudo, neste tipo de famílias é mais provável encontrar famílias em que todos os filhos são rapazes ou famílias em que todos os filhos são raparigas? Justifique.

Figura 2. Tarea B



tica de nuestros estudiantes. Cumpliendo el propósito de fortalecer las habilidades de los estudiantes en la lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos, las tareas, después de ser realizadas por los estudiantes y corregidas por los maestros, fueron discutidas y analizadas por los estudiantes y el maestro, conjuntamente, abordando las dificultades y errores revelados. Basado en el análisis de las producciones de los estudiantes, pretendemos estudiar dos preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es el nivel de habilidades de lectura e interpretación de las tablas y gráficos estadísticos alcanzados por los estudiantes? 2) ¿Cuáles son los errores y difi-

cultades que los estudiantes revelan al leer e interpretar tablas y gráficos estadísticos?

En la Tarea A (Figura 1) se presenta una tabla con la distribución de frecuencia de una variable aleatoria discreta, que representa el número de niños (varones) en familias con cinco niños.

La primera pregunta, relacionada con la lectura de la tabla, solicita la elaboración de un resumen de la información contenida en la tabla. En la segunda pregunta se solicita la interpretación de uno de los valores de las frecuencias absolutas presentadas. En la tercera pregunta se pretende que, a través del análisis de los datos contenidos en la tabla, se descubra si es más probable encontrar familias en las que todos los hijos sean hombres o familias en las que todos los hijos sean mujeres, lo que implica un comparativo y exige el uso de la noción intuitiva de probabilidad.

En la Tarea B, asociada con el gráfico de barras (Figura 2), se solicita el análisis e interpretación de un gráfico de barras y la identificación de características de la distribución de frecuencias de la variable representada, en particular, el tamaño de la muestra, las leyendas de los ejes, el valor mínimo y su interpretación, y la interpretación del significado de un elemento gráfico (barra).

El conjunto de las dos tareas cubre los cuatro niveles de comprensión de gráficos y tablas, según la clasificación de Curcio (1987) y Friel et al. (2001). El nivel 1 está asociado con el (b) de la Tarea A y los (b) y (d) de la Tarea B, ya que el objetivo es extraer/leer los datos literalmente, reconocer las propiedades de los elementos constitutivos del gráfico, comprender la escala y unidades de medida y la identificación de las variables en estudio.

El nivel 2, con la integración de la información presente, que no está representada explícitamente; lo que implica la comparación de datos o la realización de cálculos matemáticos con ellos, está asociado con los (a) y (c) de la Tarea B. El nivel 3, con la realización de predicciones basadas en datos sobre información que no se presenta directamente en el gráfico, está asociado con el (c) de la Tarea A. El nivel 4, con la integración de la información con el contexto para extraer conclusiones, se asocia con el (a) de la Tarea A.

---

### 3. Análisis y resultados

Las respuestas de los estudiantes fueron clasificadas de acuerdo con su calidad, en correctas, parcialmente correctas e incorrectas y, en caso de ser incorrectas, en función de los errores cometidos.

Tarea A (a): Todas las respuestas se consideraron incorrectas, ya que ningún estudiante pudo transmitir, en forma resumida, la información contenida en la tabla. Tenemos que el 45% (32) de los estudiantes realizó una lectura literal y exhaustiva del contenido, indicando las frecuencias observadas para cada valor de la variable. El 15% (11) de los estudiantes ignoraron por completo el contenido de la tabla y se limitaron a identificar la variable en estudio, sin hacer referencia a la distribución de frecuencias. El 7% de los estudiantes (5) lee una o varias líneas de la tabla literalmente, presentándolas como un ejemplo. Las respuestas restantes fueron combinaciones de los dos últimas mencionadas anteriormente. Una respuesta no tenía sentido.

- Tarea A (b): El 99% (70 de 71) pudo identificar el significado del valor. Uno de los estudiantes dijo solo que el valor se refiere a una frecuencia, pero no interpretó su significado.
- Tarea A (c): Tenemos que el 63% respondió correctamente y presenta una justificación adecuada. Las respuestas parcialmente correctas corresponden a los estudiantes restantes, quienes, a pesar de responder correctamente, no justifican.
- Tarea B (a): Tenemos que el 96% de los estudiantes (68) indica el valor correcto. Las respuestas incorrectas se deben a que no se reconoce la altura de las barras como representantes de las frecuencias, considerando que el número de observaciones corresponde al número de barras (3%) o se refiere a la moda de la distribución (1%).
- Tarea B (b): Tenemos que el 44% (31) de los estudiantes presentan la respuesta correcta. El 42% (30) de las respuestas son incorrectas debido a la confusión entre variable y frecuencia y el 14% (10) por no poder identificar la variable en estudio.
- Tarea B (c): Tenemos que el 58% (41) de los estudiantes presenta la respuesta correcta. Las respuestas incorrectas se deben a la confusión entre variable y frecuencia (41%). Uno de los estudiantes indica el valor correcto, pero lo justifica erróneamente.
- Tarea B (d): Debemos tener en cuenta que el 56% (40) de los estudiantes presenta la respuesta correcta. Todas las respuestas incorrectas (44%) se deben a la confusión entre variable y frecuencia.

### 4. Conclusiones

En la sociedad de la información, los datos estadísticos están presentes en todos los aspectos de la vida de los ciudadanos, estableciéndose como un pilar importante en la toma de decisiones en las más diversas situaciones.

Reconociendo que la alfabetización estadística es necesaria para todos los ciudadanos, los planes de estudio escolares portugueses incluyen el estudio de la Estadística en todos los niveles de educación, sin embargo, hay evidencia de que los estudiantes no consolidan las habilidades propias de la alfabetización estadística y varias debilidades permanecen sin cambios hasta la educación superior. Algunas de estas están relacionadas con la interpretación y lectura de tablas y gráficos estadísticos.

Para asegurar que los estudiantes tengan la oportunidad de reforzar sus habilidades estadísticas, integramos, en nuestras clases, actividades relevantes para la cultura estadística de los estudiantes, como ciudadanos e investigadores potenciales.

Centrándose en dos tareas, de interpretación de tablas y gráficos estadísticos, reflexionamos sobre las dificultades de los estudiantes a través del análisis de sus producciones. Fue posible identificar varios errores que pueden constituir un obstáculo para la comprensión de las representaciones de datos estadísticos que a

menudo se encuentran en los medios de comunicación, en los informes técnicos y en la literatura científica. En general, descubrimos que los estudiantes pueden extraer puntos de información específicos, contenidos en tablas y gráficos estadísticos, pero no pueden interpretarlos críticamente, a menos que tengan indicaciones específicas de lo que deben buscar. Como factores principales que influyen en los errores y las dificultades en la interpretación de tablas y gráficos, identificamos la confusión entre el valor de la variable y de la frecuencia, y la dificultad de comprender el contexto en el que aparecen los datos. Las limitaciones en la capacidad de extraer información, contenida en representaciones de datos estadísticos, conlleva que la mayoría de los estudiantes solo tienen las habilidades asociadas con los primeros dos niveles, de los cuatro niveles propuestos por Curcio (1989) y Friel et al. (2001).

## Referencias

- André, A. (2018). *Representação e interpretação de dados e medidas estatísticas por alunos do 3º ano do curso de Matemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola*. [Unpublished master dissertation]. University of Lisboa.
- Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G., & Contreras, M. (2011). Las Tablas y Gráficas como Objetos Culturales. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 76, 55-67.
- Arteaga, P., Batanero, C., Contreras, J.M., & Cañadas, G. (2016). Evaluación de errores en la construcción de gráficos estadísticos elementales por futuros profesores. *RELIME*, 19(1), 15-40. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1911>
- Batanero, C. (2001). *Didáctica de la estadística*. Universidad de Granada.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A.F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Burgess, T. (2002). Investigating the «data sense» of preservice teachers. In B. Phillips (Ed.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching Statistics* (pp. 1-6). IASE.
- Cazorla, I. (2002). *A relação entre a habilidades viso-pictóricas e o domínio de conceitos estatísticos na leitura de gráficos*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Campinas.
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity (Studies in the social and Cultural Foundations of Language)*. Cambridge University Press.
- Curcio, F. R. (1987). Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 382-393. <https://doi.org/10.2307/749086>
- D'Ambrósio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 99-120. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000100008>
- Díaz-Levicoy, D. (2018). *Comprensión de gráficos estadísticos por alumnos chilenos de educación primaria*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Granada.
- Díaz-Levicoy, D., Sepúlveda, A., Vásquez, C., & Opazo, M. (2016). Lectura de tablas estadísticas por futuras maestras de Educación Infantil. *Educação Matemática Pesquisa*, 18(3), 1099-1115.
- ERC (2019). *A Desinformação—Contexto Europeu e Nacional (Contributo da ERC para o debate na Assembleia da República)*. ERC- Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <https://bit.ly/37qK5Dg>
- Estrella, S. (2014). El formato tabular: una revisión de literatura. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14817>
- Eudave, D. (2009). Niveles de comprensión de información y gráficas estadísticas en estudiantes de centros de educación básica para jóvenes y adultos de México. *Educación Matemática*, 21(2) 5-37.
- Fernandes, J.A., & Morais, P.C. (2011). Leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9º ano de escolaridade. *Educação Matemática Pesquisa*, 13(1), 95-115.
- Fernández, N., García-García, J.I., Arredondo, E., & López, C. (2019). Comprensión de una tabla y un gráfico de barras por estudiantes universitarios. *Areté*, 5(10), 145-162.
- Friel, S., Curcio, F., & Bright, G. (2001). Making sense of graphs: critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 124-158. <https://doi.org/10.2307/749671>

- 
- Gabucio, F., Martí, E., Enfedaque, J., Gilabert, S., & Konstantinidou, A. (2010). Niveles de comprensión de las tablas en alumnos de primaria y secundaria. *Cultura y Educación*, 22(2), 183-197. <https://doi.org/10.1174/113564010791304528>
- Gal, I. (2000). Statistical Literacy: Conceptual and instructional issues. In D. Coben (Ed.), *Perspectives on adults learning mathematics: Research and practice* (pp. 135-150). Kluwer Academic Publishers.
- García-García, J.I., Imilpán, I., Arredondo, E.H., & Fernández, N. (2019). Comprensión de una tabla estadística por estudiantes universitarios en México y Chile. *Revemat*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2019.e62811>
- Garfield, J., & Ben-Zvi, D. (2007). How students learn statistics revisited: A current review of research on teaching and learning statistics. *International Statistical Review*, 75(3), 372-396. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2007.00029.x>
- González, T., Espinel, C., & Ainley, J. (2011). Teachers' graphical competence. In C. Batanero, G. Burrill, & C. Reading (Eds.), *Teaching Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education* (pp. 187-197). A Joint ICMI and IASE Study. Springer.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and Digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Lopes, P.C. (2011). *Literacia(s) e literacia mediática*. CIES e-Working Paper nº110.
- Murnane, R.J.; Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy Challenges for the Twenty-First Century: Introducing the Issue. *The Future of Children: Literacy Challenges for the Twenty-First Century*, 22(2), 3-15. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0013>
- Pérez, A., Blanco, N., Ogalla, M., & Rossi, F. (1998). The flexible role of the researcher within the changing context of practice: Forms of collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/09650799800200060>
- Ponte, J. P., & Sousa, H. (2010). Uma oportunidade de mudança na Matemática do ensino básico. In GTI (Ed.), *O professor e o programa de Matemática do ensino básico* (pp. 11-41). APM.
- Shaughnessy, M. (2007). Research on statistical learning and reasoning. In F.K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 957-1009). Information Age.
- Spence, I., & Lewandowsky, S. (1990) Graphical perception. Chapter 1. In J. Fox, & J.S. Long (Eds.), *Modern methods of data analysis*. Sage.
- Steen, L. A. (1999). Numeracy: The new literacy for a data-drenched society. *Educational leadership*, 57(2), 8-13.
- Stillman, R. E. (1995). *The new philosophy and universal languages in seventeenth-century England: Bacon, Hobbes, and Wilkins*. Bucknell University Press.



### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Relación de uso del espacio virtual y ejercicio de la ciudadanía digital en estudiantes de la Universidad de Los Lagos

Mg. Claudia Saldía-Álvarez  
Universidad de Los Lagos (Chile)  
claudia.saldia@ulagos.cl

Mg. Mónica Gallardo-González  
Universidad de Los Lagos (Chile)  
mgallardo@ulagos.cl

### Resumen

Los entornos virtuales y, en especial, las redes sociales se han transformado en espacios de socialización al permitir la conformación de comunidades virtuales activas y participativas en las que cada persona ejerce una nueva ciudadanía digital. Un ejemplo de ello son las diversas movilizaciones sociales que han tenido como facilitadoras de protesta y difusión estos espacios, tal como se evidenció en el estallido social de octubre de 2019 en Chile. Los datos presentados en este artículo son parte de un estudio, realizado en la Universidad de Los Lagos, que busca establecer la relación que existe entre el uso del espacio virtual y el ejercicio de la ciudadanía digital de un grupo de estudiantes de carreras pedagógicas. La investigación es exploratoria, de carácter mixto, considerando la aplicación de la encuesta de Uso del Espacio Virtual, un cuestionario de auto-reporte aplicado a los estudiantes de Pedagogía que cursaron y vivenciaron la ejecución de la asignatura Ciudadanía 1 en medio de una movilización nacional que conlleva analizar y repensar el rol y espacios del ejercicio ciudadano. Los resultados de este estudio son preliminares y se consideran de relevancia como insumo para la actualización y adecuación de la formación ciudadana en la formación inicial docente que compromete la Universidad de Los Lagos, la cual se ha asumido como competencia genérica identitaria de la formación integral de los futuros profesionales.

### Palabras clave

Ciudadanía digital, redes sociales, entornos virtuales, movimiento social, formación integral, formación inicial docente.



---

## 1. Introducción

Hablar de redes sociales implica sumergirnos en un mundo paralelo con sus propios lenguajes y reglas, en el cual las personas interactúan, se adecuan a normas éticas, donde los roles sociales se extrapolan y la participación no discrimina sexo, raza, credo, ni edad, lo cual muchas veces entra en conflicto con las normas y valores establecidas por la sociedad análoga. Entonces, «es claro que el ciudadano digital no es igual que el ciudadano antes de la virtualidad, pero tampoco se contraponen. Podemos entonces verlo, como un redimensionamiento que rompe con los límites geográficos y políticos que hoy nos dividen por la simple consideración de que la comunidad digital, ahora funciona en el espacio virtual» (Ávila, 2016: 3). Con la aparición de esta nueva dimensión del ser humano, se generan interrogantes y la necesidad de establecer roles y características propias de la ciudadanía digital, así como, el rol que cumplen quienes median este nuevo proceso de socialización. Por ello, toma gran importancia la formación de profesores, quienes son mediadores en el aprendizaje de los derechos y deberes de niños y niñas en todos los ámbitos de la ciudadanía.

Actualmente, las nuevas generaciones buscan constantemente nuevas formas de aprender y relacionarse con otros, es aquí donde las TIC, las redes sociales y los espacios virtuales, en general, educacionalmente van adquiriendo un rol más relevante. Es aquí donde el rol de los y las docentes es esencial para guiar a sus estudiantes en los procesos de discriminación y selección de la información, sacar el máximo provecho a todas estas herramientas digitales y con ello, apoyarlos a ser ciudadanos digitales activos (Fernández-Nieto, 2017; Esparza, 2012; Llorens, 2011).

EcuRed (2011) define la ciudadanía digital como «la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso del Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles». En el año 2019, el MINEDUC, publicó un cuadernillo orientador sobre ciudadanía digital donde la define como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para que niños, niñas, jóvenes y adultos se desenvuelvan en una sociedad democrática a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, ejerciendo y reconociendo sus derechos digitales y comprendiendo el impacto de estas en su vida personal y su entorno» (MINEDUC, 2019). En ambos casos, se trata tanto de saber utilizar las TIC adecuadamente, así como usarlas de manera responsable y segura, manteniendo una participación activa, crítica, constructiva y respetuosa con su entorno social y natural (Estupiñán et al., 2016; Sánchez, 2007).

Se puede considerar que todo ciudadano digital tiene vinculada una identidad digital que se evidencia en las publicaciones propias realizadas en Internet, lo que otros publican de uno y las relaciones establecidas en la virtualidad (Fernández-Nieto, 2017; Estupiñán et al., 2016). Por lo mismo, es importante en el ejercicio pedagógico, orientar a los estudiantes en el uso ético de la red (Fernández-Nieto, 2017); siendo recomendable una revolución digital que esté centrada en la discriminación positiva de su uso (Esparza, 2012; Llorens, 2011). Para Fernández-Nieto (2017) se debe enseñar a los estudiantes a gestionar su identidad digital en Internet, tal que esta sea:

- 1) Fiel, realista, coherente con la persona y éticamente responsable.
- 2) Fiel, realista y consecuente con el escenario digital.
- 3) Y en las plataformas, se haga un uso ético-responsable acorde a la identidad personal y digital.

Con la llegada de la ciudadanía digital como parte de nuestra sociedad, se genera también una brecha que lleva a una nueva forma de exclusión social de aquellos con falta o limitaciones de acceso a la tecnología (Ávila, 2016), lo que demanda de la sociedad estrategias que permitan romper estas brechas desde políticas



---

sociales, recursos y alfabetización digital para permitir que cada persona pueda ejercer su ciudadanía en todos los aspectos del concepto, incluyendo la «ciudad digital» (Galindo, 2019).

En los últimos tiempos de crisis social la ciudadanía digital ha tomado vital importancia, pues las barreras físicas establecidas por los toques de queda, posteriores al estallido social en Chile del 2019 y la actual pandemia Covid-19, han generado que sean los espacios virtuales donde se expresan opiniones, se generan espacios de entretenimiento, contención y conexión emocional. Es en este momento en el que las competencias ciudadanas, como el respeto, ejercicio de deberes y derechos, toman un sentido más real que nunca. Los movimientos sociales se pueden entender como la única forma de lucha política y como uno de los principales nexos de participación ciudadana que ha existido desde el siglo XVIII hasta nuestros días (Buitrago, 2013; Kuri, 2014; Tilly & Wood, 2009). Della-Porta y Diani (2006) establecen cuatro elementos que contribuyen a los movimientos sociales: la interacción informal, las creencias compartidas, el compromiso en la acción colectiva y finalmente la protesta. En este contexto, La Rosa (2016) dice que para que se produzca un movimiento social son necesarios: una situación social previa, una situación coyuntural, actores sociales comprometidos y acceso a redes sociales.

En el año 2011, la «marcha de los paraguas», donde estudiantes chilenos se movilizaron a nivel nacional en torno al rechazo del sistema educativo y que fue convocada a través de redes sociales como Facebook, Twitter y Youtube, posibilitó constatar el rol de Internet como una herramienta eficaz para organizar y utilizarse como estrategia comunicacional entre los jóvenes, quienes a su vez son el grupo social que más interactúa a través de las redes sociales (Cabalín-Quijada, 2014), vínculo que ha sido caracterizado por Herrera (2012) como la «generación conectada». El estallido social de octubre de 2019 unió, no solo a la sociedad capitalina, sino que provocó un estallido a nivel nacional, sumando demandas y distintos sectores del país. Respecto a este estallido social, desde octubre 2019 a marzo 2020, se publicaron una serie de columnas de opinión y artículos elaborados por diversos autores en distintos medios de comunicación, analizando principalmente el contexto político, social y los espacios de participación (Mac-Clure et al., 2020; Torres, 2020; Castiglioni, 2019; Salazar, 2019; Becerra, 2019). En relación a este tipo de manifestaciones, Rodríguez (2018) destaca que «las nuevas formas de activismo social se caracterizan principalmente por compartir valores, problemas y demandas globales que los activistas expresan y comparten a través de redes sociales offline y redes sociales digitales, ejecutando acciones de protesta tanto en el espacio virtual como en el espacio físico de sus contextos locales».

En el contexto educativo, uno de los retos a los que debe enfrentarse un profesor o profesora en estos espacios digitales, y más en estos días, se relaciona con aquellos contenidos que se publican y que pueden ser materia de «(des)información» y que, en tiempos de crisis, pueden ser riesgosos, por lo que, guiar correctamente a sus estudiantes, permitirá que estos realicen una mejor discriminación de la información a seleccionar o compartir. Aquí radica la importancia de aprender a diferenciar desde su formación aquellos contenidos verídicos y las formas correctas de comunicación en los espacios virtuales para, así, enseñar a sus estudiantes que, desde su tribuna virtual, pueden aportar en los tiempos de crisis reflexionando sobre los hechos con una mirada positiva, de manera solidaria y evitando hacer circular aquellas informaciones que no aportan en nada a la sociedad digital y que hoy en día deben refugiarse en sus casas, teniendo prácticamente como conexión al mundo exterior solo a través de los medios digitales.

La Universidad de Los Lagos (ULagos), como institución pública, se preocupa del desarrollo de profesionales que contribuyan a mejorar las prácticas y convivencia de la sociedad. Por ello, en lo referente a la formación integral de los estudiantes, la institución ha establecido como competencia genérica identitaria la Ciudadanía para el buen vivir y la sostenibilidad del territorio con el objetivo de que el profesional logre «participar de una ciudadanía inclusiva que propende a un vínculo de reciprocidad con las comunidades y entornos a los que pertenece, desde una aproximación crítica y propositiva que promueva el ejercicio del buen vivir y la sostenibilidad del territorio» (ULagos, Decreto Universitario n° 1787, 20 de mayo de 2019).

---

Por lo tanto, considerando su compromiso en la formación de profesionales conscientes, reflexivos y críticos sobre su rol ciudadano, es importante identificar cuáles son las formas en que los estudiantes ejercen este rol en los distintos espacios en que se desenvuelven, siendo el virtual uno de los que tienen mayor predominancia en la interacción, especialmente, las redes sociales. Estas y los nuevos medios de comunicación permiten dar a conocer distintas realidades, dando pie a que los ciudadanos seleccionen las temáticas de su interés, dinamizando sus intereses y creando nuevas agendas de participación (Rivera-Rogel & Rodríguez-Hidalgo, 2016), tal como se ha solidarizado en movimientos como #MeToo, #MiCuerpoMiDecisión, #NiUnaMenos, #EducaciónNoSexista, entre otros. Las redes sociales como espacios de empoderamiento ciudadano permiten la participación en distintas temáticas, más allá de fronteras físicas y culturales, convirtiendo causas locales en interés nacional y global, enfatizando con ello la solidaridad social (Espiritusanto & Gonzalo, 2011; Miralbell, 2011). Frente a esto, cabe preguntarse si en la ULagos hemos contribuido a fortalecer en nuestros estudiantes el uso de los espacios virtuales, no solo como herramientas de productividad y comunicación, sino también como herramientas de empoderamiento, que propicien una ciudadanía digital reflexiva, crítica, ética y proactiva, haciendo de estos escenarios de discusión, reivindicación y toma de acuerdos frente a las problemáticas locales, nacionales e internacionales.

## 2. Objetivos

En este artículo presentamos un primer estudio exploratorio respecto a la relación entre el uso del espacio virtual y el ejercicio de la ciudadanía digital en estudiantes de carreras pedagógicas ULagos que cursaron la asignatura Ciudadanía 1 el año 2019, cuyos objetivos son los siguientes:

- Analizar la relación existente entre los usos y el ejercicio de la ciudadanía en el espacio virtual.
- Describir las características identificadas de las relaciones dadas entre el uso del espacio virtual y el ejercicio de la ciudadanía presentes en estudiantes de pedagogía ULagos.

## 3. Metodología

La investigación se configura como un estudio exploratorio, de carácter mixto. Siendo el foco de este estudio la caracterización de la relación entre el uso del espacio virtual y el ejercicio de la ciudadanía digital, tema que no ha sido profundizado al interior de la Universidad de Los Lagos.

Para el estudio se ha trabajado con estudiantes de las carreras pedagógicas: Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones, cuyos estudiantes cursaron la asignatura de Ciudadanía 1 el 2019; con una población de 104 estudiantes y una muestra de 27 (26%) sujetos, a los cuales se les aplicó la encuesta Estilos de Uso del Espacio Virtual (Barros et al., 2007) elaborada por Daniela Melaré Vieira Barros, en colaboración con Alonso y Ferreira, la cual se basa en la predominancia de uno de los estilos de aprendizaje asociado a la utilización realizada por el sujeto en el entorno virtual, identificándose: 1) Estilo de uso participativo en el espacio virtual; 2) Estilo de búsqueda e investigación; 3) Estilo de estructuración y planeamiento; 4) Estilo concreto y de producción. Además de un cuestionario de auto-reporte, para identificar las características y reconocimiento de los estudiantes frente al ejercicio de su ciudadanía digital y el uso de redes sociales, con foco en el periodo del estallido y movilizaciones sociales que iniciaron en octubre de 2019.

Para recabar información, debido a la pandemia mundial COVID-19, se utilizó la plataforma Google formulario para enviar el cuestionario. El cuestionario consideraba 3 secciones. La primera «Información» en la cual además de sus datos personales se consignan consultas respecto a la frecuencia y lugar de uso de Internet; la segunda sección corresponde a la encuesta de «Estilos de uso virtual»; en tanto, la última

sección «Participación ciudadana» contiene preguntas cerradas y abiertas respecto al ejercicio ciudadano en espacios virtuales.

## 4. Resultados

La muestra corresponde a 27 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 32 años, de los que el 70,07% se identifican con el género femenino y un 25,93% con el masculino. El 81,48% posee computador propio, mientras que el 18,52% declara no tener computador, o bien, este es de uso compartido. La mayoría tiene acceso a Internet desde su hogar o pensión en un 88,89%, un 7,41% se conecta en casa de familiares y amigos, y solo un porcentaje menor (3,70%) solo tiene acceso a Internet cuando se encuentra en la universidad. Destaca que un 51,85% dice conectarse a Internet sobre las 5 horas, un 25,93% se conecta de 3 a 4 horas y un 22,22% entre 1 a 2 horas, por lo que podemos deducir que los estudiantes pasan gran tiempo del día en Internet en distintos espacios virtuales.

En cuanto a los resultados de la encuesta aplicada, podemos observar que existe un predominio en el Estilo de búsqueda e investigación, es decir, 17 estudiantes de la muestra (62,96%) hacen uso del Internet y sus aplicaciones para realizar investigación en línea y la búsqueda de información de todo tipo y formato. Este estilo se caracteriza por que el sujeto aprende mediante la búsqueda, selección y organización del contenido, por tanto, los materiales de aprendizaje deben estar orientados a las construcciones y síntesis que incluyan la investigación de un contenido (Barros et al., 2007).

Por otra parte, llama la atención que no existan estudiantes con un Estilo concreto y de producción, lo que implica un uso generalizado de usuarios y no productores de contenido en la virtualidad.

La nube de ideas nace de la pregunta «A futuro ¿Cuál crees que va a ser el rol de los espacios virtuales en el ejercicio de una ciudadanía digital?», en esta se puede observar que para la mayoría son espacios de información, tanto para informar como para informarse. Este predominio conceptual es coherente con el uso del espacio virtual que hacen los estudiantes encuestados, pues su foco se encuentra en los ámbitos informativos. Del mismo modo, los estudiantes consideran los espacios virtuales como ideales para expresarse sobre distintos temas y como espacios para debatir, porque permiten una rápida comunicación entre las personas. En una menor frecuencia, lo ven como espacios de organización y se refieren a ellos como poderosos, primordiales y como espacios de manifestación, a pesar que esta última los relacionan más a espacios no virtuales. En este sentido, se puede percibir un ejercicio de la ciudadanía desde una vereda de la observación, pero aún no hay un salto hacia el uso de lo que ellos visualizan como las potencialidades de este espacio para su ejercicio ciudadano.

Al analizar la respuesta a la pregunta sobre participación en los espacios virtuales, podemos apreciar que un 52% se concentra en frecuentemente, en tanto un 30% poco frecuente.

Para dar mayores antecedentes y conectando con el gráfico anterior, podemos observar que el uso mayo-

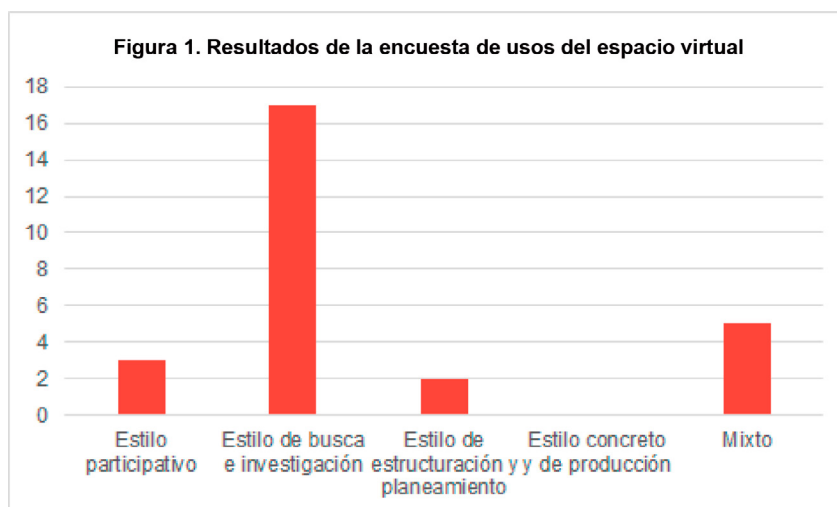


Figura 2. Rol de los espacios virtuales (elaboración propia)



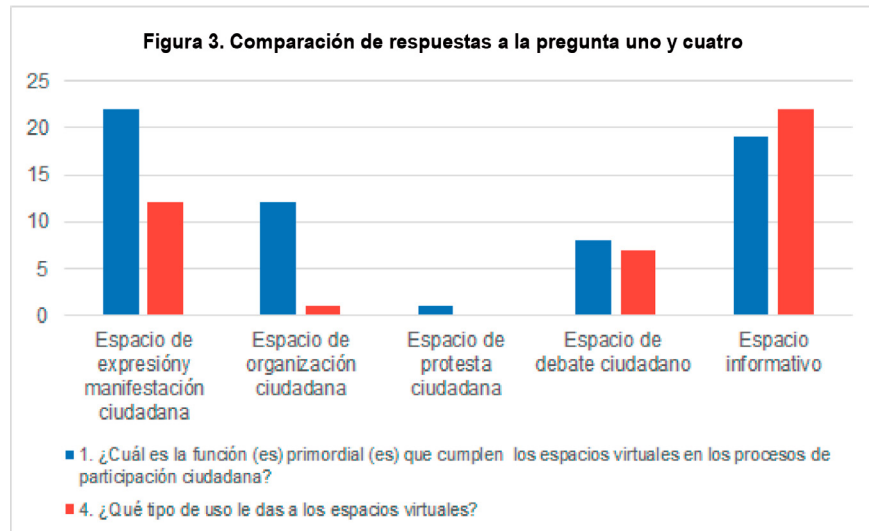
ritario de los estudiantes se centra en una participación ciudadana de carácter informativo en 20 de ellos (74%), seguidos por 12 (44%) que manifiestan un uso como espacio de expresión y manifestación ciudadana. En este último gráfico llama la atención la relación inversamente proporcional entre la función que los estudiantes atribuyen a los espacios

virtuales y el uso que efectivamente hacen de estos.

Por otra parte, al relacionar el uso del espacio virtual menos presente como el de Estructura y planeamiento y Concreto y producción, nos damos cuenta de que se relacionan con los estilos menos usados en los ámbitos de la organización y protesta que la organización y planificación de las acciones, así como la realización de productos concretos para la difusión de sus ideas y demandas en ámbitos sociales y políticos, Por tanto, en el estilo de uso del espacio virtual como en el ejercicio de la ciudadanía en espacios de virtualidad, nuestra muestra ejecuta un uso de carácter informativo e investigativo, pese a la identificación de las potencialidades de estos espacios para la expresión, debate y organización ciudadana.

## 5. Conclusiones

Los resultados preliminares obtenidos con esta primera muestra de estudiantes nos dejan ver que existe una relación clara entre los usos que realizan efectivamente de los entornos virtuales, focalizándose mayoritariamente en la función informativa y expresiva en estos espacios. Por otra parte, podemos deducir que es necesario trabajar la dimensión social de la virtualidad con la finalidad de optimizar y que realicen un uso reflexivo, éticamente y contextualmente adecuado, superando con ello el uso meramente recreativo y de participación observante que mantienen actualmente.



La formación ciudadana es uno de los ejes transversales de la educación básica y media de Chile, por lo cual, se requiere que los actuales y futuros docentes manejen los conceptos teóricos, pero, además, sean ciudadanos críticos y activos en los distintos ámbitos de expresión de sus deberes y derechos. En situaciones de crisis, como el actual confinamiento social debido al Covid-19, esta falta de formación de ciudadanos y ciudadanas como personas digitales puede generar no solo conflictos personales y malos entendidos, sino mal uso de estas herramientas virtuales, cometiendo, por ejemplo, delitos u ofensas. Por ello, es muy relevante la formación de niños, niñas y jóvenes y, paralelamente, de los profesores para enfrentar conflictos y apoyar en la mejora de las conductas negativas que pudiesen surgir asociado a dichos ámbitos. En estas situaciones, Internet realza «lo evidente al abrir la comunicación mediada a múltiples interlocutores e incidir en la producción, reproducción y consumo de mensajes» y se visibilizan las «inconformidades de los oprimidos», ya que abre los espacios de comunicación a una mayor participación haciendo visibles los distintos reclamos sociales (Grijalva-Verdugo, 2017; Cochrane et al., 2013).

Para un desarrollo ciudadano ético y saludable es necesario generar herramientas que permitan a profesores y profesoras, indistintamente de su disciplina, contribuir en el aprendizaje de los derechos, deberes, normas y valores sociales deseables en todos los ámbitos del ejercicio de su ciudadanía, pues de lo contrario se genera una disociación del ser entre lo terrenal y lo digital que puede atentar contra su propio ser, así como, el buen vivir de su comunidad. Frente a ello, el estudio y análisis del uso que se hace de estos espacios y el rol ciudadano que autorreportan los estudiantes encuestados dan los primeros atisbos, permitiendo a futuro profundizar y ampliar este estudio.

## Referencias

- Ávila, P. (2016). *Construcción de ciudadanía digital: un reto para la Educación. 2015-IX Conferencia Internacional Guide*. Suplemento SIGNOS EAD. <https://bit.ly/2yQia2L>
- Barros, D.M.V., Alonso, C., & Ferreira, S. (2007). *Estilo de uso del espacio virtual para el aprendizaje: instrumento e identificación*. [Communication]. EDUCARED, Madrid, España.
- Becerra, S. (2019, November 9). Reflexiones en torno a la evolución de la actual crisis social del 18 de octubre de 2019 en Chile. *Gerópolis*. <https://bit.ly/3dCHQyI>
- Buitrago, J. (2013). Charles Tilly y Lesley J. Wood. Los movimientos sociales 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook. Barcelona: Crítica, 2010. 368 páginas. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(1), 365-367. <https://bit.ly/3fEYDTC>
- Cabalín-Quijada, C. (2014). Online and mobilized students: The use of Facebook in the Chilean student protests. [Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile]. *Comunicar*, 43, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Castiglioni, R. (2019). ¿El ocaso del «modelo chileno»? *Nueva Sociedad*, 284, 4-14. <https://bit.ly/3dCeZdH>
- Cochrane, T., Antonczak, L., & Wagner, D. (2013). Post-Web 2.0 Pedagogy: From Student-Generated Content to International Co-Production Enabled by Mobile Social Media. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 5(4), 1-18. <https://doi.org/10.4018/ijmbl.2013100101>
- Della Porta, D., & Diani, M. (2006). *Social movements: An introduction*. Blackwell.
- EcuRed (2011). Conceptos y características de la ciudadanía digital. <https://bit.ly/35QV5c6>
- Esparza, D. (2012). Crisis de identidad y revolución digital. *Caracteres*, 1(1), 77-85. <https://bit.ly/3brYRdg>
- Espiritusanto, O., & Gonzalo, P. (2011). *Periodismo ciudadano. Evolución positiva de la comunicación*. Editorial Ariel. <https://bit.ly/2UaxZJd>
- Estupiñán, A., Molina, E., Flores, S., & Martínez, J. (2016). La participación digital en la construcción de la e-democracia y ciudadanía digital. *RIDE*, 7(13), 126-146. <https://bit.ly/2zvUgJE>
- Fernández-Nieto, J.B. (2017). Identidad digital. Retos para la función docente. *Journal of Parents and Teachers*, 370, 37-42. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.006>
- Galindo, J. (2019). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 164-173. <https://bit.ly/2LmKMTX>

- 
- Grijalva-Verdugo, A. (2017). Ciudadanía mediática en tiempos de crisis. Análisis de la participación sociopolítica de nativos e inmigrantes digitales en la era Post-Web. *Mediaciones Sociales*, 16, 245-262. <https://doi.org/10.5209/MESO.58119>
- Herrera, L. (2012). Youth and citizenship in the Digital Age: A view from Egypt. *Harvard Educational Review*, 82(3), 333-352. <https://doi.org/10.17763/haer.82.3.88267r117u710300>
- Kuri, E. (2014). Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook, de Charles Tilly y J. Lesley Wood. *Sociológica*, 29(81), 295-300. <https://bit.ly/3dAuLpp>
- La-Rosa, A. (2016). Movimientos sociales, redes sociales y recursos simbólicos. *Correspondencias & Análisis*, 6. <https://bit.ly/35XXFxi>
- Llorens, F. (2011). Identidad digital e innovación en los centros educativos. In J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez (Eds.). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC* (pp. 315-321). Ariel. <https://bit.ly/3cpoj4n>
- Mac-Clure, O, Barozet, E., Conejeros, & J., jordana, C. (2020, marzo 2). Escuchando a los chilenos en medio del estallido: Liberación emocional, reflexividad y el regreso de la palabra “pueblo”. *Ciper*. <https://bit.ly/2zsglcb>
- Miralbell, O. (2011). *Las redes sociales. Universidad Oberta de Cataluña*. <https://bit.ly/2zzglFh>
- MINEDUC (Ed.) (2019). *Ciudadanía digital*. <https://bit.ly/2SUXhdC>
- Rivera-Rogel, D., & Rodríguez-Hidalgo, C. (2016). Periodismo ciudadano a través de Twitter. Caso de estudio terremoto de Ecuador del 16 de abril de 2016. *Revista de Comunicación*, 15, 198-215. <https://bit.ly/2Lm5xza>
- Rodríguez, M. (2018). Formas y medios de comunicación usados por el movimiento estudiantil chileno en los años 2006 y 2011. *Revista Latina de Sociología*. 8(1), 82-101. <https://doi.org/10.17979/relaso.2018.8.1.3214>
- Salazar, G. (2019). *El «reventón social» en Chile. Una mirada Histórica (Columna de opinión)*. Nueva Sociedad. <https://bit.ly/3coZYeV>
- Sánchez, D. (2007). El periodismo digital. Una nueva etapa del periodismo moderno. *Revista Lasallista de Investigación*. 4(1). 67-63. <https://bit.ly/2SWxnWI>
- Tilly, Ch., & Wood, L. (2009). *Los movimientos sociales entran en el siglo XXI, en los movimientos sociales, 1768-2008: Desde sus orígenes a Facebook*. Crítica.
- Torres, O. (2020, March 2). ¿Cambió Chile en octubre de 2019? Relato y análisis crítico de los acontecimientos entre octubre de 2019 y febrero 2020. *América Latina en Movimiento*. <https://bit.ly/2WOHwPA>





### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## El observatorio mediático escolar: Una oportunidad para la formación de sujetos políticos

Mg. Diana-María Lozano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

dianalozano2@gmail.com

### Resumen

Los procesos de construcción de mensajes y representaciones en los contextos de las redes sociales, así como las transformaciones en los lenguajes y manejos de recursos mediáticos que circulan en los entornos digitales, se han convertido en un reto fundamental para la construcción de marcos analíticos capaces de dar cuenta acerca de las complejas relaciones que se tejen entre medios, narrativas y poderes en el contexto de las sociedades contemporáneas. En el caso de los escenarios educativos y, particularmente, de la escuela, en la que la mayoría de relaciones sociales se tejen en las diversas redes del ecosistema transmedia actual, la construcción de procesos reflexivos y críticos frente a contenidos, mensajes y temas emerge como una problemática central que se conjuga con la necesidad de construir procesos de formación de culturas políticas en los entornos educativos que respondan a las crisis culturales, sociales y democráticas que atraviesa el panorama actual. En este sentido, se formula la idea de la construcción y puesta en marcha de un observatorio mediático escolar, en la que se consoliden los procesos de construcción de audiencias y de producción de medios en la escuela como elementos que permitan no solamente consolidar procesos de reflexión frente a los lenguajes mediáticos multiformes de las redes, sino también la consolidación de formación de sujetos políticos capaces de reflexionar críticamente sobre los contextos de la contemporaneidad, sus retos y desafíos.

### Palabras clave

Subjetividad política, observatorio mediático, pensamiento crítico, lenguajes digitales, mediación tecnológica, alfabetización digital.



---

## 1. Introducción

Las sociedades contemporáneas presentan una serie de transformaciones significativas en relación con los modos en los que los sujetos se relacionan con los medios y las redes digitales. La digitalización ha avanzado de tal modo que las conexiones entre la sociedad y las tecnologías ya no solo se establecen en un cierto orden instrumental en el que los cambios tecnológicos son consecuencia de profundas mutaciones del orden social, sino que se han generado las condiciones para que se gesten cambios recíprocos entre la sociedad y los avances que se generan en el ámbito de la tecnología digital. En ese orden de ideas, la configuración del uso de los lenguajes, discursos y sistemas simbólicos en los ecosistemas mediáticos contemporáneos se erige como un reto no solamente por las formas en las que la imagen y los sistemas sígnicos se han ido modificando con su digitalización sino también por su papel central en la configuración de las cotidianidades de los sujetos, mediadas tanto por la omnipresencia de los dispositivos con el crecimiento de las tecnologías móviles como por la configuración de sentido y significación que aparecen en las redes sociales y su presencia contundente en todos los ámbitos de la vida.

Esta problematización se explica en la medida en que, con el avance tecnológico, han emergido una serie de retos tanto para la investigación acerca de la naturaleza y especificidad de los lenguajes de los medios contemporáneos que circulan ahora en los circuitos de las redes sociales como para las dinámicas y acciones de los procesos educativos, en los que si bien es un imperativo el pensar en procesos de alfabetización digital más allá de lo instrumental (Gutiérrez-Martín, 2003; Huelgo, 2015), también aparece un tremendo reto en asumir los modos en los que las nuevas generaciones, pese a su habitual uso de dispositivos y presencia en múltiples redes, carecen de las posibilidades para establecer una postura crítica frente a los contenidos que consumen, los grados de verdad de la información que reciben a través de redes y cadenas por múltiples sistemas de mensajería y, menos aún, las profundas conexiones entre este conjunto de datos y las relaciones de poder en las sociedades contemporáneas. Esto se hace evidente en casos como el de la educación pública en Colombia, particularmente en el IED Francisco de Paula Santander en Bogotá, en donde, junto a las dificultades en el acceso y manejo de las tecnologías digitales, también aparecen una serie de condiciones que hacen difícil la comprensión de las interacciones entre lo político y lo mediático y que pasan por procesos que involucran la literacidad (Cassany, 2012) y la necesidad no solo local, sino, en cierto, modo global, de disponer de elementos que permitan generar herramientas para realizar lecturas críticas de los medios actuales y, particularmente, de los modos en los que se configura sentido y significación en espacios efímeros pero profundamente determinantes en la vida de los jóvenes como es el caso de las redes sociales. A partir de esta problemática, surgió entonces la posibilidad de plantear un Observatorio Mediático Escolar, más que como un escenario instrumental y técnico, como un proceso construido en clave mediacional, en el que, con diversos grupos de estudiantes de varios niveles de escolaridad en básica secundaria, se hiciera posible materializar estrategias y apuestas para la revisión de los discursos y sistemas simbólicos que circulan en las redes en aras tanto de comprender a detalle las implicaciones de cada elemento que compone cuestiones como el meme, los microvídeos, los stickers, los audios, entre otros, como de identificar los modos en los que estos recursos establecen relaciones con los sistemas de poder en múltiples niveles. El Observatorio, en esta medida, se plantea como una estrategia comunicativa-educativa que se ha venido desarrollando a la luz del desarrollo de un proceso investigativo que tiene como propósito fundamental la construcción de un balance reflexivo y crítico frente a las rutas posibles para la formulación de elementos analíticos que permitan desarrollar procesos analíticos en los estudiantes frente a los discursos que circulan en las redes sociales y, simultáneamente, determinar las condiciones para la formación de una subjetividad política a partir de la reflexión sobre las relaciones entre comunicación y poder que circulan en los entornos mediáticos contemporáneos. Se trata, de este modo, de un proceso analítico en el que no solamente se construye una

herramienta analítica en la escuela, sino que también se realiza un análisis de esta para poder dar cuenta de los alfabetismos emergentes y los procesos de comprensión y análisis que se pueden tejer desde los entornos educativos frente a los escenarios actuales de las cotidianidades mediadas por la digitalización.

## 2. Objetivos

A la hora de pensar el Observatorio Mediático Escolar más que como una herramienta de uso en los entornos escolares como una mediación en clave de comunicación-educación orientada, por un lado, a la comprensión del funcionamiento de los discursos y los lenguajes mediáticos presentes en redes sociales y, por otro, al análisis de las relaciones entre comunicación y poder que se movilizan en los nuevos entornos y sistemas de signos creados en el contexto de la transformación de los lenguajes y ecosistemas comunicativos contemporáneos, aparecen entonces, como norte del proceso investigativo, tanto una pregunta que hace visible la problematización central de la que parte el desarrollo del Observatorio como un conjunto de objetivos en los que se hace factible el planteamiento de las metas y propósitos de esta estrategia como elemento investigativo que, al revisar los lenguajes de las redes, también contempla en su horizonte el carácter transmediático presente en las mismas.

"El mayor resultado del trabajo realizado radica en asumir la tarea de la producción tanto como un ejercicio creativo como un proceso crítico, en el que la resignificación emerge de una profunda interiorización de la construcción de una posición analítica capaz de lograr asumir los mensajes que circulan en las redes".

De este modo, en el desarrollo del proceso de formulación y desarrollo del Observatorio se partió de la pregunta: ¿Qué nuevos alfabetismos y procesos de comprensión y apropiación de los lenguajes mediáticos para la identificación de relaciones de poder en los ecosistemas digitales desarrollan los estudiantes del IED Francisco de Paula Santander en un Observatorio Mediático Escolar?, cuestionamiento que lleva en términos de los objetivos, a nivel general a plantear como meta principal: Identificar los procesos de comprensión y apropiación de los lenguajes mediáticos para la caracterización de relaciones de poder en ecosistemas digitales en un Observatorio Mediático Escolar con estudiantes de ciclo 3 del IED Francisco de Paula Santander. Para el logro de este objetivo, se pretende desarrollar dos objetivos específicos, a saber: Analizar las estrategias y componentes propios de los procesos de apropiación de los lenguajes mediáticos presentes en las redes sociales y los discursos transmediáticos contemporáneo; y Describir las implicaciones de los procesos de apropiación y comprensión de los lenguajes mediáticos contemporáneos para la producción de nuevos alfabetismos digitales y transmediáticos.

## 3. Metodología

Para la construcción del diseño metodológico de la investigación que soportó el desarrollo del Observatorio Mediático Escolar se hizo necesario consolidar una red conceptual que permitiera dar fundamento a los modos en los que se entenderían cada herramienta analítica pensada tanto para la mediación como para la mirada acerca de los alcances y posibles resultados a consolidar con la población escolar. Para esta apuesta teórica, en consecuencia, se tienen en cuenta tres ejes principales integrados bajo la relación entre comunicación y poder construida bajo las apuestas conceptuales de Castells (2009), Foucault (2015) y Han (2018): en primer lugar, la concepción de las interfaces y los medios como lenguajes, para lo cual se toma como base los trabajos de Verón (2004) y Scolari (2004), de manera que se logre hacer visible el modo

---

en el que los sistemas mediáticos son, ante todo, un conjunto semiótico profundamente conectado con diversos elementos y dispositivos culturales. En segundo lugar, el planteamiento de las alfabetizaciones y literacidades en una perspectiva de orden múltiple, esto es, en la combinación de diversos niveles analíticos

"Con el avance constante de la digitalización y la evolución de las redes y las plataformas, además de la aparición de nuevos lenguajes y de retos analíticos como los que presentan fenómenos como los Deep Fake, lo que emerge es la exigencia de contar en los entornos escolares con herramientas actualizadas".

que van desde lo técnico a lo crítico y que reconocen la importancia de los constructivos narrativos y semióticos en la organización de los mensajes mediáticos en el uso de múltiples recursos entre la imagen, el algoritmo y la velocidad de las redes, en consonancia con la perspectiva, entre otros, de Huergo (2015), Cassany (2012) y Gutiérrez-Martín (2003). En tercer lugar, se toma como referencia una concepción de la educación que le reconoce como un proceso de resistencia, crítica y búsqueda de la libertad a la luz del pensamiento de Freire (1967), Mc Laren (1997) y Giroux (2018). En esta medida, en el establecimiento de las conexiones entre estas tres dimensiones conceptuales, se formula a la relación entre comunicación y educación como un ejercicio político que se

hace visible en el proceso de construcción de procesos que pueden desarrollar los estudiantes para analizar problemáticas propias de las relaciones de poder que se expresan y contienen en los medios y las tecnologías digitales, de modo que las posibilidades analíticas permitan establecer rutas posibles para la consolidación de una subjetividad política en la escuela.

Ahora bien, dado que el proceso de construcción del Observatorio Mediático se realiza en un entorno educativo y genera una serie de reflexiones pedagógicas tanto en el nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los roles de los docentes y los estudiantes, se tomó como referente metodológico el planteamiento, dentro de un enfoque cualitativo, de la Investigación Acción en Educación a la luz de los planteamientos de Elliott (1990), de manera tal que se hiciese visible un ejercicio de espiral acción-reflexión ligado a la ejecución de las diferentes fases de desarrollo del observatorio y que se establecen desde cuatro momentos fundamentales: diagnóstico, proceso analítico- creativo, un espacio de producción y evaluación con los estudiantes y, finalmente, el procedimiento de interpretación y triangulación de los datos obtenidos. Este planteamiento metodológico, ligado a la concepción pedagógica de la estrategia del Observatorio como un proyecto de aula en la perspectiva de Cerda (2018), fue acompañado por la construcción de una serie de matrices pensadas desde un enfoque sociosemiótico para el análisis de los contenidos mediáticos que circulan en redes sociales agrupados, por un lado, bajo una clasificación dada por su formato, a saber: audiovisuales, imágenes fijas/montajes, textos escritos y audios; y por otro, en una mirada a la estructura de la red analizada, lo que implica una revisión del sistema que rodea un posteo y la organización de las reacciones, los comentarios y todo el conjunto de elementos ligados a la pieza mediática en el tiempo de su elaboración y publicación que, para el propósito de la investigación, se restringió al primer mes de la aparición de las piezas en las redes estudiadas: Instagram, Facebook y WhatsApp.

En este sentido, se tomaron como objeto de análisis cinco piezas en las que se hiciera visible el modo en el que se han construido una serie de relaciones de poder a nivel de roles de género y que se convierten tanto en elemento humorístico como en una venia sutil a las diferentes representaciones sociales configuradas por años en los que se reafirma, verbigracia, el papel de la mujer como cuidadora y del hombre como proveedor. El criterio de selección de las piezas de trabajo fue dado bajo la selección realizada por los mismos estudiantes, quienes seleccionaron aquellos elementos que, de una parte, más llamaban su atención y, por otro, manejaban diversos recursos y herramientas mediáticas consecuentes con las dinámicas y referentes de las juventudes actuales. Así, se eligió una pieza publicitaria de juguetes infantiles, dos memes emitidos frente

---

a una escritora y docente colombiana, un fotograma de una conversación de WhatsApp entre dos chicos usado como meme y dos videos: uno de una publicidad de compotas y otro de una historia de Instagram de una reconocida famosa colombiana.

El desarrollo del observatorio consiste en llevar a cabo primero un proceso de selección de la pieza, luego se procede al análisis mediante el uso de las dos matrices construidas para tal fin y, por último, se lleva a cabo un ejercicio de resignificación, consistente en un proceso de deconstrucción del mensaje principal y sus elementos simbólicos fundamentales para luego producir una nueva pieza mediática, en consonancia con la idea de prosumidor (Aguaded, 2012). La apuesta era entonces la de convertir al Observatorio Mediático no solamente en un escenario para construir procesos de literacidad en la lectura y comprensión de los medios y sus discursos a nivel sociosemiótico, sino también una mediación con capacidad para gestar una apropiación crítica de elementos de producción de sentido, en donde los roles de la audiencia pasan de un nivel pasivo a uno activo, en esa clave mediacional que es posible en el marco de los procesos actuales de la audienciación (Orozco, 2017).

En cuanto a los instrumentos propios del observatorio, se cuenta entonces con dos matrices principales: por un lado, la que corresponde a los elementos estructurales del entorno de la red y que abarca: reacciones, compartidos, comentarios y, en caso de ser posible, número de visualizaciones, así como los aspectos técnicos de la pieza analizada. Y por otro, los diversos aspectos de tipo socio-semiótico que permiten analizar el contenido de la pieza y que se ubican en tres niveles: descriptivo/semiótico/social. En el plano descriptivo, se recogen las narrativas presentadas en el elemento analizado, incluyendo colores, planos y recursos usados. En el nivel semiótico se identifican: símbolos, iconos, índices, los aspectos iconográficos y tropológicos, los sistemas de connotación y denotación y, por último, en caso de requerirse las relaciones entre texto e imagen dadas por la pieza. En el plano de lo social, esta segunda matriz analítica se ocupa de plantear la revisión de los siguientes aspectos: dispositivo de enunciación y contrato de lectura, esto es, la relación entre procesos de producción y reconocimiento, en concordancia con los planteamientos de Verón (2004). En lo que atañe al proceso investigativo en general, el seguimiento del proceso se lleva a cabo mediante el uso de tres instrumentos: la entrevista semiestructurada, la cual permite, en la fase diagnóstica del proceso, dar cuenta de los consumos culturales e interacciones en redes realizados por parte del grupo de estudiantes; el diario de campo, en el que se registran las diversas particularidades del proceso, las voces de los participantes y las anotaciones propias de la relación entre reflexión-acción inherentes al diseño metodológico de la investigación. En tercer lugar, se tiene en cuenta una matriz de triangulación de la información en la que, a partir de las categorías principales de la red conceptual, esto es: literacidad y nuevos alfabetismos, educación como proceso político y resistencia y medios como lenguajes, se procede a dar cuenta de los modos en los que se establecieron rutas posibles para formar sujetos políticos en el ejercicio analítico y crítico-creativo impulsado desde el desarrollo del Observatorio Mediático Escolar.

## 4. Resultados

En el desarrollo del proceso de interacción con los estudiantes el primer reto consistió en el proceso de comprensión de los elementos centrales de las matrices analíticas a la hora de consolidar la apuesta del observatorio. Esto implicó la necesidad de construir, entre la fase de diagnóstico y la de implementación una serie de adaptaciones en las que se hiciese factible pensar en términos y palabras que permitiesen describir cada elemento que se buscaba analizar en el léxico propio de los jóvenes. De igual modo, y tal como se recoge en los diarios de campo, se requirió de un acompañamiento riguroso en cada uno de los momentos de implementación del Observatorio, sin dejar de lado el requerimiento de una configuración de una cierta estrategia de retroalimentación que permitiera construir condiciones para que los estudiantes pudieran ir más allá de lo evidente, es decir, poder pasar el nivel descriptivo hasta las cuestiones propias del contrato

---

de lectura, en donde la tarea analítica pasaba tanto por el proceso de identificación de una serie de sentidos que implicaban la relación entre la producción y el reconocimiento, como por tener la capacidad de reconfigurar las significaciones para consolidar apuestas creativas que reflejasen la perspectiva crítica desarrollada frente a la relación entre lenguaje y poder existente en las piezas analizadas en el Observatorio.

En este punto, es preciso señalar entre las cuestiones más destacadas con el trabajo realizado, que se encontraron dos elementos fundamentales tanto para el análisis como para la construcción de procesos de resignificación: por un lado, la aparición de una necesidad de constituir el Observatorio como un espacio múltiple, abierto y permanente y, por otro lado, la potencia que se encuentra en el desarrollo de acciones creativas como manifestación de la posibilidad crítica desarrollada en la lectura de los medios digitales y sus procesos de circulación en las redes. Es así como, se entiende el primer resultado como consecuencia del tremendo reto que implica el análisis de los discursos que circulan en las redes sociales y su dinámica y mutabilidad, de modo que si bien la perspectiva analítica requiere de condiciones situadas temporal y contextualmente, la velocidad con la que avanzan las transformaciones en los sistemas simbólicos demanda que el Observatorio se convierta en un espacio que también se modifica permanentemente, con la capacidad de actualizar sus herramientas y alcances en términos de comprensión e impulso de la literacidad.

Igual caso sucede en lo que atañe a la fuerza de los procesos de resignificación como ejercicio crítico, pues el proceso en el Observatorio no solamente hizo visible la capacidad creativa de los jóvenes sino también las posibilidades de construcción de reflexión política se alcanzan justamente con la construcción de nuevos sentidos y la apuesta por el cambio frente a problematizaciones como las trabajadas en el desarrollo del Observatorio.

En concordancia con ello, entonces, podría señalarse que, a modo de síntesis, la capacidad de los procesos de resignificación radica en la manera en la que se pone en acción a la creatividad como un resultado de la crítica y del análisis, aspectos en donde justamente radica su fortaleza política, en tanto que el trabajo analítico ya no consiste únicamente en la comprensión del medio, sino mejor en la construcción de producciones nuevas, en las que se deconstruyen los modos en los que se integran, como lo plantea Foucault (2015) esas complejas relaciones entre verdad y poder que en los ecosistemas mediáticos actuales se revisten de la velocidad, inmediatez y contundencia de las redes sociales. Esto se entiende en la medida en que, al revisar los nuevos productos construidos por los estudiantes participantes, atravesados por la contundencia de replantear los sentidos centrales de los textos analizados, ahora se ubicaban desde nuevos lugares no solo de enunciación sino de acción, en los que no solamente se transformaban los roles de género, sino, como ocurrió con la construcción de un nuevo comercial de compota, la apertura a entender que la forma más alta de configurar una apuesta crítica es la que también propone, en otras palabras, aquella que se atreve a plantear nuevos sentidos a partir de una profunda mirada a las problemáticas que enfrenta.

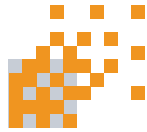
Lo anterior lleva a señalar, en consecuencia, que el mayor resultado del trabajo realizado radica en asumir la tarea de la producción tanto como un ejercicio creativo como un proceso crítico, en el que la resignificación emerge de una profunda interiorización de la construcción de una posición analítica capaz de lograr asumir los mensajes que circulan en las redes como contenidos en los que se entretajan complejas relaciones entre comunicación y poder, cuyo descubrimiento es fundamental para ser caracterizado desde la escuela. Así pues, el mayor resultado que ofrece el Observatorio Mediático Escolar consiste en la confirmación de la capacidad analítica que se revela con los procesos de producción mediática, de manera que, así como ocurre en el universo de la lectura y la escritura con esa doble condición que ofrece el escribir como ejercicio lector y crítico, la posibilidad de resignificación en la producción mediática es justamente el modo en el que se hace visible como posibilidad crítica y creativa, en donde la tarea del sujeto político es precisamente crear nuevos conceptos y contenidos alternativos a los que se organizan desde las relaciones entre poder y sistemas de signos en los dispositivos digitales.

## 5. Conclusiones

La consolidación de la idea de la producción como ejercicio crítico y el resultado del desarrollo del Observatorio Mediático Escolar como mediación se complementa con la idea de la necesidad de constituir esta estrategia como un elemento que debe ser permanente y habitar la escuela con la naturalidad que lo hacen los cuadernos y cualquier mecanismo de registro de la información. Esto puesto que, con el avance constante de la digitalización y la evolución de las redes y las plataformas, además de la aparición de nuevos lenguajes y de retos analíticos como los que presentan fenómenos como los Deep Fake, lo que emerge es la exigencia de contar en los entornos escolares con herramientas actualizadas y consecuentes con las transformaciones que presenta este momento histórico. En este sentido y teniendo en cuenta los avances previsible, este tipo de necesidades tenderán al crecimiento con la aparición de nuevos dispositivos y herramientas como las que ofrece la realidad virtual, los nuevos espacios de la digitalización y la emergencia de nuevas redes como es el caso reciente de Tik Tok, Twitch y otros espacios por los que circulan tanto las relaciones sociales del presente como los contenidos y relaciones de poder que se delinearán bajo la faz del video, la imagen o las textualidades fugaces del universo digital.

## Referencias

- Aguaded, I. (2012). La educomunicación. Una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1(2), 259-261. <https://bit.ly/2UDjgqe>
- Cassany, D. (2012). *En línea*. Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Cerda, H. (2018). *El proyecto de aula*. Magisterio.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Foucault, M. (2015). *El coraje de la verdad*. FCE.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Mapas colectivos.
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Han, B-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida*. EPC.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Orozco, G. (2017). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: Desafíos para su investigación. *Anuario electrónico de estudios de la comunicación social*, 11(1), 13-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6274>
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Verón, E. (2004). *Fragments de un tejido*. Gedisa.







### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## La Quinta Pata. Una producción de Fact Checking audiovisual con estudiantes universitarios

Mg. Ramiro Morejón-Vallejo

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)  
jmorejonv@ups.edu.ec

D<sup>a</sup> Vanessa Puruncajas-Monteros

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)  
vpuruncajasm@est.ups.edu.ec

D<sup>a</sup> Camila Rojas-León

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)  
arojasl2@est.ups.edu.ec

### Resumen

Este artículo describe la producción de Fact Checking audiovisual, realizada con estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana (Campus El Girón, sede Quito, Ecuador) y difundida en la fan page de Infinito Digital de Facebook, un espacio de experimentación multimedia de dicha Institución. En un primer momento se exponen los componentes de la producción audiovisual, donde se resaltan los materiales básicos, así como la narrativa utilizada en la primera temporada del programa, que se caracteriza por la utilización del plano secuencia, que busca despertar la atención del público, apostando, además, por un lenguaje informal para llegar a los jóvenes. Posteriormente, se expone el mecanismo de verificación, compuesto por una metodología de ocho pasos, planteada por Chequeado de Argentina, un medio de comunicación nativo digital, especializado en periodismo de verificación. Además, se describen algunos componentes educomunicacionales implementados en esta temporada, así como el impacto alcanzado en cada publicación, que se realizaba todos los jueves en la noche. Finalmente, se exponen algunos retos del Fact Checking, enlistados en un decálogo, entre ellos la experimentación constante, la adaptabilidad, la gestión de la abundancia de información y la multimedialidad en esta forma de desarrollar el oficio, entre otros. Este artículo surge como un ejercicio periodístico para enfrentar la propagación de Fake News y la aparición de las Deep Fake.

### Palabras clave

Fact Checking, periodismo, producción audiovisual, redes sociales virtuales, universidad, fake news.

---

## 1. Introducción

La Quinta Pata es un programa de fact checking audiovisual, que nació como una propuesta de producción profesional realizada con estudiantes de la carrera de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana, Campus El Girón (Sede Quito). El mismo inició con una etapa de preproducción, en la que se propuso la metodología de verificación y la narrativa a utilizarse.

El primer vídeo fue publicado el 7 de noviembre de 2019, en la página de Facebook de Infinito Digital (InDi) titulado ¿Existe la Coordinadora Ecuatoriana de Contrainformación?, el cual cuenta con 3,5 mil reproducciones hasta mayo del 2020. La idea surgió a partir de una fake new que circuló durante el paro de octubre de 2019 en Ecuador, en la que se mencionaron algunas cifras que había obtenido dicha institución y, que, tras realizar la respectiva verificación, se determinó que la misma no existe. La primera temporada del programa cuenta con nueve vídeos relacionados con temas de coyuntura política, social y cultural. Este programa ganó el premio a la producción con mayor retención de la plataforma Infinito Digital durante las II Jornadas de Comunicación de la Universidad Politécnica Salesiana.

Esta propuesta surgió para atender un problema contemporáneo. En nuestros días, el periodismo digital se enfrenta a la posverdad<sup>1</sup> y, en algunos casos, al limitado proceso de verificación de información y datos por parte de los medios de comunicación, tanto migrantes como nativos, y periodistas producto de la inmediatez. Frente a ello aparece el fact checking<sup>2</sup>, labor de verificar la veracidad de las declaraciones de los candidatos políticos, el cumplimiento de sus ofertas de campaña y los rumores o noticias falsas que aparecen en las redes sociales, mediante una metodología específica que permite, incluso, contextualizar los datos.

Las fake news o noticias falsas se difunden masivamente y, en algunas ocasiones, tienen más alcance que una noticia, ya que son fáciles de viralizar por la polémica que usualmente generan. Las mismas son creadas por personas que buscan fomentar la desinformación.

Un ejemplo de cómo se crean las fake news lo podemos evidenciar en la histeria colectiva generada en los supermercados por noticias falsas de desabastecimiento de alimentos e insumos de limpieza durante la emergencia sanitaria en el país. Estos rumores se viralizaron en redes sociales en cuestión de minutos. El 16 de abril del 2020, una multitud de personas se aglomeraron en los supermercados, tiendas y farmacias de algunas ciudades de Ecuador. A pesar de que entidades gubernamentales y medios de comunicación generaron notas desmintiendo las fake news, no lograron viralizarse, ni tener la relevancia suficiente para contrarrestar las consecuencias sociales de los rumores infundados en redes sociales. En relación a la superabundancia de información, inferimos que a pesar de que las redes sociales tienen una cantidad exagerada de información no logran generar un verdadero proceso de aprendizaje colectivo. Nos pasa con el reciclaje, con la educación sexual, con la violencia de género, la discriminación y ahora con el Covid-19, tener un bombardeo imparable de información no significa estar informados, incluso la superabundancia de información genera desinformación, además que se convierte en el espacio propicio para propagación de fake news.

El periodismo siempre ha trabajado con información, datos, cifras, etc. Sin embargo, la gran cantidad de información en las redes sociales virtuales presentan nuevas fronteras para el trabajo periodístico y para las herramientas tecnológicas que se empiezan a utilizar. La creciente ola de desinformación genera medios de comunicación que se dedican exclusivamente a la verificación de hechos.

## 2. Objetivos

- Contrastar la información y contrarrestar los efectos negativos de las noticias falsas en las redes sociales y brindar herramientas para reconocer una posible fake new.

- Mostrar las noticias en un formato amigable para un público joven, se busca comunicar el concepto brevemente y dar un componente educativo.
- Generar diálogo e interacción con los usuarios, tener alcance en nuestras publicaciones y posicionar el canal de Infinito Digital en Facebook.
- Compartir la metodología de trabajo para que el fact checking en formato audiovisual se pueda ejecutar en otros espacios.

### 3. Metodología

En La Quinta Pata se apostó por el fact checking, ya que contribuye a la administración de la superabundancia de información que se presenta en el entorno digital, donde los procesos de producción ya no son tarea exclusiva de medios de comunicación, sino también de los usuarios, quienes la elaboran y difunden. A continuación, se detalla el método de verificación que utiliza Chequeado de Argentina, primer medio de comunicación nativo digital especializado en fact checking, que se replica, en su gran mayoría, en los medios de comunicación digitales de la región, y que ha sido considerado en la producción de La Quinta Pata, consta de cuatro etapas y ocho pasos:

#### *Etapa I. Elegir una frase*

Paso 1. Seleccionar una frase del ámbito público. No se verifican promesas, opiniones o puntos de vista. Los criterios para asumir que una frase se puede o no verificar implica que el pronunciamiento contenga números, cifras, comparaciones históricas, tanto nacionales como regionales, informes, datos económicos puntuales, entre otros.

Paso 2. Ponderar su relevancia. Se utilizan tres criterios para definir su relevancia: la persona y el impacto de su voz en la opinión pública; el tema abordado; y, el interés mediático.

#### *Etapa II. Consultar las fuentes*

Paso 3. Consultar a la fuente original. Se consulta a quien dijo la frase, cifra o dato para identificar de dónde salió la misma, así verifica la fuente original que enunció esa información.

Paso 4. Consultar a las fuentes oficiales. Entre estudiantes y el docente se acude a agencias, ministerios, secretarías y organismos oficiales del Estado, que tienen la información que ha sido utilizada o difundida por los actores políticos para contextualizarla y posteriormente verificar su veracidad. Con frecuencia se recurren a redes sociales para revisar sus pronunciamientos oficiales.

Paso 5. Consultar fuentes alternativas. A continuación, se contrasta la información difundida por actores políticos u otros con académicos y organizaciones de la sociedad civil, al mismo tiempo se consulta el punto de vista de otros expertos especializados, con frecuencia docentes de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

#### *Etapa III. Contextualizar*

Paso 6. Ubicar en contexto. En este paso se describe el conjunto de circunstancias en las que se desenvuelve un hecho para poder comprenderlo de manera adecuada.

#### *Etapa IV. Calificar*

Paso 7. Confirmar, relativizar o desmentir la información. Una vez seleccionada una frase relevante, luego de consultar con las fuentes oficiales y alternativas, y entendiendo su contexto se procede a confirmar, relativizar o desmentir las declaraciones o cifras publicadas en redes sociales.

---

Paso 8. Calificar. El sistema de calificaciones o categorías que utiliza La Quinta Pata para presentar sus contenidos comprende tres criterios, que se exponen a continuación:

- Cierto: Es una afirmación que es comprobable, contextualizada y está respaldada. No merece ser contextualizada, es una verdad.
- Sí, pero: Información que tiene una raíz de certeza, hay una verdad dentro de la afirmación, pero merece ser contextualizada. Con frecuencia dentro de esta categoría existe un dato que, dependiendo del contexto, cobra otro valor.
- Falso: Una mentira, cuya condición puede ser comprobada.

## 4. Narrativa audiovisual y periodismo

La narrativa audiovisual utilizada en La Quinta Pata comprende varios elementos utilizados para despertar la atención e interés de los estudiantes universitarios de Quito, que se detallan a continuación:

- Plano secuencia: Una técnica audiovisual que consiste en realizar una toma sin cortes por un tiempo más prolongado que el tradicional, teniendo una duración aproximada de tres minutos.
- Enfoque selectivo: Consiste en mantener una parte de la escena enfocada y la otra desenfocada para lograr un mayor control del contenido y generar una visión humanizada del plano.
- Poca profundidad de campo: Recurso de composición, estrechamente ligado al enfoque selectivo pues es la consecuencia de la profundidad de campo y que provoca que el fondo no se distinga en su totalidad.
- Ley de tercios: Regla de composición fotográfica, que busca una correcta distribución del espacio, dando como resultado la profundidad, equilibrio, fuerza y energía. El objetivo de este recurso era dar dinamismo a la escena y enfatizar en la información relevante; utilizando texto que complementa, por ejemplo, puntualizar los datos y palabras clave.
- Contraplano: Se utilizaban dos cámaras durante el rodaje a las cuales se les dirigía la mirada en primera persona, el cambio de cámara generaba dos personalidades en un mismo personaje. Las dos cámaras grabaron en plano secuencia.

A continuación, se exponen los equipos que posee la Universidad y que fueron utilizados para producir esta primera temporada, resaltando los potenciales a los que se recurrió:

- Canon 80D: Es una cámara réflex digital que entre varios de sus beneficios tiene una alta capacidad de respuesta para seguir el ritmo de la acción, muy beneficiosa para el plano secuencia.
- Lente 50mm: Es un lente que facilita el efecto de enfoque selectivo, pues tiene gran luminosidad y escasa profundidad de campo. Enfoca nítidamente el sujeto y desenfoca el entorno acercando el resultado a la visión del ojo humano.
- Estabilizador: Herramienta que facilita la grabación en plano secuencia y evita el movimiento brusco de la cámara. Las grabaciones se hacían siguiendo un recorrido ininterrumpido donde el camarógrafo se enfrentaba a retos como subir gradas, bajar rampas o su movimiento corporal al caminar.
- Micrófono corbatero: Micrófono pequeño, que permite la facilidad de movimiento de la persona que lo utiliza y garantiza que el sonido de la grabación tenga menor interferencia, de gran utilidad, ya que la mayoría de los videos se hicieron en lugares abiertos, donde generalmente hay ruido.
- Adobe Premiere pro: Esta herramienta es un software de edición de vídeo que se utiliza para la producción del proyecto audiovisual. Aquí se maquetó la línea de tiempo y se añadieron los insumos correspondientes a cada capítulo.
- Adobe Illustrator: Es un editor gráfico que en este caso se utilizó para hacer el logo de La Quinta Pata y luego fue animada en el adobe Premiere pro.

En cuestión del lenguaje se tomaron en cuenta dos elementos: el lenguaje periodístico, educacional

e informal. En el caso del primero se tomaron en cuenta principios universales del periodismo, el más importante: lenguaje claro; «la claridad es principio básico de un buen periodismo» (Rondero & Sáenz, 202: 131), preciso, universal y uso de oraciones cortas.

En cuanto al segundo elemento, el educacional, al final de cada programa se realizaba una explicación de los recursos utilizados para grabar, haciendo

un ejercicio que buscaba explicar el uso y los potenciales de los equipos con los que se grabó.

La educacional contempla la alfabetización de las formas y lenguajes de la comunicación, donde se pueda interpretar, comprender y transformar el entorno. El diálogo es una característica importante conjuntamente con la influencia de los medios de comunicación que han realizado un cambio socio cultural presentando este nuevo panorama de aprendizaje.

Su importancia radica en el autoconocimiento, reactivar la sociedad civil y también empoderar a la ciudadanía con los conocimientos impartidos, a ser más activa, crítica y participativa. Con las herramientas o recursos tecnológicos crea un espacio comunicativo horizontal.

«La educacional es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación» (Coslado, 2012: 158). La educacional es uno de los elementos al final de cada capítulo pues es importante desde la posición de los estudiantes dar a conocer aquellos conocimientos aprendidos de la narrativa visual como los planos, herramientas utilizadas entre otros.

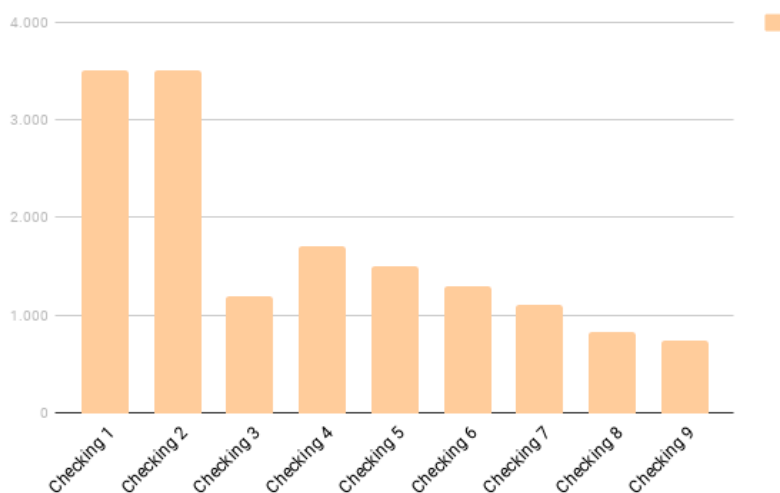
Por otro lado, «la educacional debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente» (Coslado, 2012: 166).

La creatividad para explicar cada elemento al finalizar los programas motiva a que de manera clara y precisa el espectador sepa de forma rápida conceptos básicos de los materiales de trabajo, sin ahondar demasiado en cada tema y es por esa razón que el tipo de lenguaje también tiene un papel importante en la producción. El gancho fue el uso del lenguaje informal en un contexto informativo y educacional, se caracterizó por el uso de palabras joviales y bromas cotidianas. Para hacer estas últimas se buscaba que no tuvieran ningún elemento de discriminación. El lenguaje del personaje quedó dividido en dos personalidades, explicados de la siguiente manera:

- Lenguaje informal (juvenil): Lenguaje enfocado en un público joven pues su principal característica es hablar del contexto cotidiano, en las referencias o comparaciones que se realiza.
- Lenguaje formal (periodístico): El contexto es diferente pues ayudará a explicar las cifras, o las declaraciones, de las noticias como tal.

Cap.	Título	Minutos	Fecha	Reproducciones	Interacciones
1	¿Existe la Coordinadora Ecuatoriana de Contrainformación? <a href="https://cutt.ly/VySuqZV">https://cutt.ly/VySuqZV</a>	3.063	07/11/2019	3.063	282
2	¿A cuántas canastas básicas equivale un sueldo vitalicio? <a href="https://cutt.ly/fySuwPN">https://cutt.ly/fySuwPN</a>	2.431	21/11/2019	3.476	194
3	Fantasmas financieros <a href="https://cutt.ly/VySuevj">https://cutt.ly/VySuevj</a>	780	28/11/2019	1.195	93
4	Películas taquilleras del Ecuador <a href="https://cutt.ly/pySuiHt">https://cutt.ly/pySuiHt</a>	1.368	05/12/2019	1.721	101
5	Una vieja mentira ha vuelto <a href="https://cutt.ly/oySuoX3">https://cutt.ly/oySuoX3</a>	860	12/12/2019	1.536	72
6	Personas con discapacidad en el Carchi <a href="https://cutt.ly/6ySuU9j">https://cutt.ly/6ySuU9j</a>	755	19/12/2019	1.284	103
7	Respaldo político coyuntural <a href="https://cutt.ly/IySuT29">https://cutt.ly/IySuT29</a>	827	09/01/2020	1.335	126
8	Fakes xenofóbicos <a href="https://cutt.ly/FySua6J">https://cutt.ly/FySua6J</a>	464	13/02/2020	738	56

Figura 1. Reproducciones de la primera temporada de La Quinta Pata



El conocimiento tiene que ser el intercambio de ideas en un diálogo que se mantiene con los usuarios de las redes sociales. La interacción con las personas es mayor por comentarios o reacciones a los productos audiovisuales o escritos que existen en la web. El primer desafío de ese mundo interconectado también es la facilidad de distribuir noticias donde se establecen las fake news.

## 5. Resultados

A continuación (Tabla 1), se exponen los resultados obtenidos en la primera temporada de La Quinta Pata, los mismos que se expresan en título, enlace, minutos reproducidos, fecha de publicación, reproducciones e interacciones al 26 de mayo de 2020.

Para ejemplificar de mejor manera lo que ocurrió en las redes sociales, a continuación, se presentan dos figuras relacionadas con reproducciones y reacciones.

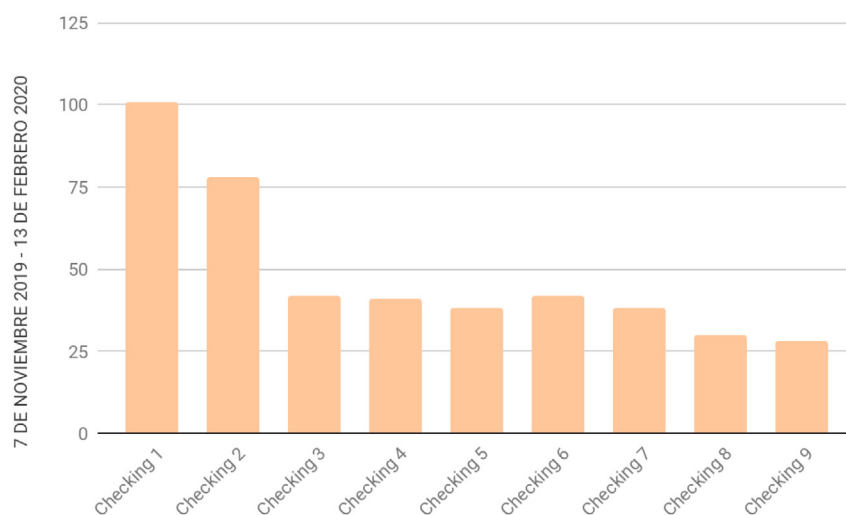
## 6. Conclusiones

El fact checking es una propuesta periodística importante ante la constante abundancia de información que vivimos en la actualidad, la que genera desinformación en

más de un ámbito por ello es importante considerar mayores investigaciones y trabajos que se direccionen a un estudio de noticias falsas.

La propuesta de un material audiovisual o cápsulas pequeñas son de gran ayuda pues al ser una sociedad visual es una manera fácil de poder llegar al público objetivo.

Figura 2. Reacciones de la primera temporada de La Quinta Pata



---

Realizar proyectos audiovisuales desde el lugar de estudiantes ayuda a comprender los diferentes horizontes que tiene la comunicación y cómo el trabajo periodístico puede tener más de un formato que puede ser aprovechado por las distintas plataformas que nos rodean.

Se encuentra en la unión del fact checking con la narrativa audiovisual, un mundo de posibilidades para dar una claridad a todas esas noticias que nos presentan día a día las redes sociales, con la investigación y teniendo claro el lenguaje periodístico explicando declaraciones, cifras de manera clara y sencilla.

La Quinta Pata se presenta como una propuesta que nace de las aulas donde no solo se trabaja el tema audiovisual, sino también la importancia de las fuentes para realizar investigaciones, y de esa manera corroborar las noticias y enunciados con las que se va a trabajar.

Finalmente se exponen diez criterios que se consideran sobre el futuro del periodismo fact checking y de la producción audiovisual:

- **Periodismo Frankenstein:** Se pudo identificar que es necesario hacer un periodismo Frankenstein, por así llamarlo, para presentar la información completa, en varios formatos, con distintas fuentes, y que sea el usuario quien mezcle la misma y decida el orden en el que quiere conocer el dato. Por ello, se apostará por realizar un periodismo con datos que se complementen en redes sociales, por ejemplo: gráficas de promoción del programa por Instagram, acompañadas de infografías de los datos obtenidos; audio de las entrevistas completas realizadas a los especialistas; vídeo del programa completo a difundirse en Youtube, compartiendo el mismo en Facebook. Es decir, apostar por varios contenidos que se complementen.
- **Apostar por la experiencia informativa:** Relacionado con el tema anterior, brindándole al usuario la posibilidad de escoger el orden en el que decide informarse, recurriendo a soportes visuales, audiovisuales y escritos.
- **Respetar el tono de la presentadora o presentador:** Durante la producción del proyecto audiovisual se debe cuidar la personalidad de la persona que está presentando el producto. Es importante que se transmita el mensaje con naturalidad y fluidez al hablar; las emociones de la persona juegan un papel fundamental, hay que buscar no ofuscarse, no cambiar el guion drásticamente sobre la marcha.
- **Construcción de guion:** La construcción anticipada del guion nos ahorra tiempo y el resultado es mejor. En el guion es importante tener claro el texto, el escenario, la hora de grabación, las escenas, a qué cámara va dirigido cada texto, la intención de cada escena.
- **Escuchar a tu creatividad:** A veces las mejores líneas ocurren en un momento inesperado, no hay que dejar pasar la oportunidad y es recomendable anotar todas las ideas.
- **Aprovechar lo cotidiano:** Es importante utilizar el entorno y lo cotidiano, pues el objetivo del proyecto es generar un periodismo cercano a los jóvenes y eso únicamente se logra generando empatía y vínculos con la audiencia.
- **La formación de un equipo disciplinar:** La necesidad de concretar un grupo entre docente y estudiantes posibilita: vínculos dialécticos, reflexivos y que integran distintos saberes desde una aprehensión cosmovisiva. De este modo, la finalidad de estudiar un hecho o un dato que requiere ser verificado se efectúa desde diversas mediaciones y hay, metafóricamente, que tocar distintos instrumentos para que la orquesta suene mejor. El fin educativo, más que dividir, requiere unir y articular saberes, pues presupone la necesidad transformadora de una totalidad compleja. En consecuencia, sin abandonar los procesos de la inter, multi y transdisciplinariedad se genera un acompañamiento por los mismos integrantes del equipo, que crean y viven expectativas y experiencias de participación.
- **Relaciones horizontales y complementarias:** Una actitud comunicativa es la piedra angular para el entorno, de este modo se genere confianza y respeto a las similitudes y diferencias de ideas o posturas entre integrantes. Sostiene una comunicación dialógica que integra experiencias y anécdotas, así como la motivación, entre los integrantes, que efectivamente mantienen procesos de aprendizaje común.



- Respetar las reglas de la narrativa visual: Mantener la esencia del programa será la pieza clave, con las herramientas a utilizar estabilizadores, lentes, y también mantener los planos y formas de grabación, va a generar que la propuesta se diferencie de cualquier otro programa.
- Tiempo de duración del vídeo: El producto final tiene un tiempo determinado para poder captar toda la atención del público. Expresando de manera clara y precisa la información con el lenguaje formal e informal los datos o declaraciones de la noticia. El tiempo es importante ya que nos permite brindar una pequeña cápsula de información sin cansar al espectador.

## Notas

<sup>1</sup> El triunfo de Donald Trump y el inesperado resultado del Brexit contribuyeron a la popularización del término posverdad, utilizado, en su forma más banal, para denominar a ideas consideradas como verdad, aunque no lo sean, primando el tema emocional frente a lo verificable. Según el Diccionario Oxford, que todos los años selecciona una palabra para entender de qué hablamos las sociedades durante una época, post-truth (posverdad) fue la palabra del 2016, a la cual definieron: «Que se refieren o denotan circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menor influencia en la formación de la opinión pública que los llamamientos a la emoción y a la creencia personal».

<sup>2</sup> El término en inglés fact checking se traduce habitualmente como la «verificación de hechos» o «verificación de datos», debido a que la labor principal es la de comprobar la veracidad de un contenido informativo, ya sea una afirmación concreta o una idea expresada de cualquier forma.

## Referencias

- Barrios, A. (2014). El comunicador en el entorno digital. *Cuadernos.info*, 34, 165-181. <https://bit.ly/2YzfhMz>
- Bonilla, P. (2013). *Los periodistas quiteños, las condiciones de trabajo imperantes y los procesos de producción de las noticias*. [Master's thesis]. Universidad Central de Ecuador. <https://bit.ly/3d38ShY>
- Calderón, L. (2013). *8 consejos para periodistas que utilizan redes sociales*. <https://bit.ly/2MZnMv2>
- Chequeado (2014). *El boom del fact checking en América Latina. Aprendizajes y desafíos del caso de Chequeado*. Konrad.
- Ciespal. (2017, May 3). Libertad de prensa: Precarización laboral y agresiones a periodistas. [Vídeo]. *YouTube*. <https://bit.ly/2ALZBnV>
- Ciespal. (2017, May 10). Conferencia de clausura del I Congreso Internacional de Periodismo: Convergencias Mediáticas y Nueva Narrativa Latinoamericana. [Vídeo]. *YouTube*. <https://bit.ly/2NPqsLW>
- Coslado, A.B. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. <https://bit.ly/2XZ1MGX>
- Factual (2014, October 9). Mesa 1 – Foro de Medios Digitales: Emprededores Periodísticos [Vídeo]. *YouTube*. <https://bit.ly/2VAXVOM>
- Fopea (Ed.) (2012). *Encuesta a editores de medios digitales*. <https://bit.ly/2YDp5W1>
- Morán, S. (2015, August 35). El auge de los medios nativos digitales en Ecuador. *Plan V*. <https://bit.ly/2MYwLfS>
- Piscitelli, A. (2007). *Nativos digitales*. Santillana.
- Plan V (Ed.) (2014, October 6). El nuevo periodismo ecuatoriano es digital. *Plan V*. <https://bit.ly/2zx7oyN>
- Rincón, O. (2013). El periodismo DJ es el medio. In L. Luchessi (Ed.), *Calidad informativa. Escenarios de postcrisis* (pp. 9-32). La Crujía.
- Sierra-Caballero, F., & López-Hidalgo, A. (2016). Periodismo narrativo y estética de la recepción. La ruptura del canon y la nueva crónica latinoamericana. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(2), 915-934. <https://doi.org/10.5209/esmp.54243>
- Villalobos, F., & Montiel, M. (2005). *Retos y desafíos. Periodistas para la era digital*. <https://bit.ly/2YPu7zS>



### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Radio universitaria en Ecuador: Nuevo paradigma al servicio de la comunidad

Mg. César Andrade-Martínez

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)  
candrade@ups.edu.ec

Mg. Betty Rodas-Soto

Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)  
brodas@ups.edu.ec

### Resumen

La radio universitaria ecuatoriana refleja una realidad diversa en un contexto comunicacional digital: El auge vertiginoso de las TIC, la mediatización de contenidos, estructuras narrativas transmedia, nuevas audiencias y formas de participación requiere de la educomunicación como un paradigma para desarrollar contenidos formativos y de aprendizaje al servicio de la comunidad. Desde esta perspectiva las emisoras universitarias confrontan retos y desafíos en cuanto a la operatividad y rutinas productivas, en contraste con la radio tradicional, orientando su accionar a generar contenidos desde la academia para una emi-recepción crítica al servicio de la colectividad, en ámbitos inclusivos, democráticos y participativos. Sin embargo, la presencia y recorrido de este medio es incipiente y las políticas públicas en el campo de la comunicación imposibilitan un mayor espacio de visibilización. Con este antecedente se plantea la investigación de tipo descriptiva con enfoque cualitativo, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en tres emisoras universitarias de Ecuador para realizar un análisis comparativo en sus contenidos y forma de transmisión. La recolección de datos se desarrolla a través de la técnica bola de nieve, empleando un cuestionario validado y confiable. Además, se realizan entrevistas semiestructuradas a profesionales para que desde la empírea y la formación académica contribuyan con la temática. Los resultados evidenciados establecen la necesidad de fortalecer a las radios universitarias con características propias como un nuevo paradigma de comunicación alternativo y participativo.

### Palabras clave

Radio universitaria, paradigma, comunicación, educomunicación, medio alternativo, comunidad.

---

## 1. Introducción

La radio universitaria configura una dimensión de la comunicación que nace desde las mismas necesidades sociales y de participación. Ortiz-Sobrinó et al. (2014) la reconocen como una alternativa comunicativa a la radio convencional. Martín-Pena et al. (2019) coinciden en que de forma gradual se consolida como una herramienta de comunicación alternativa. Con este antecedente se plantea el objetivo de esta investigación que pretende establecer como factor primordial el uso de un paradigma de comunicación alternativo que acuda a la educomunicación como estrategia de participación y empoderamiento ciudadano para una radio universitaria ecuatoriana.

El panorama mediático admite la urgencia y la necesidad de una radio universitaria por lo cual su fortalecimiento con características propias como un nuevo paradigma de comunicación alternativo que beneficie a estudiantes universitarios, docentes y comunidad. En este sentido, Mullo-López et al. (2017) consideran que las características de este medio podrían compartir rasgos similares con los medios comunitarios e incluso públicos por sus contenidos y objetivos. Es importante destacar que desde una concepción académica se posibilita la difusión de conocimientos y desde un abordaje participativo se implica libertad de expresión y espacios de intervención.

En este orden de ideas, las universidades asumen el compromiso de rendición de cuentas, específicamente las facultades de Comunicación, que, ante una sociedad emergente con nuevos consumos culturales y demandas, deben formar profesionales consecuentes con el rol fundamental que ejerce la comunicación. Tal y como afirma Castells (2007), se considera que a lo largo de la historia la comunicación y la información han sido fuentes fundamentales de poder y contrapoder, dominación y cambio social. Por tanto, construir sociedad y comunidad es la ruta que deben seguir las universidades y los medios de comunicación indistintamente de su denominación. Según Ventín-Sánchez (2019), la radio universitaria conforma su identidad a partir de su relación con el entorno y, desde una estructura formal, permite la difusión del conocimiento como agente productor de comunicación. Justamente el ámbito informacional y tecnológico de la sociedad actual ha permitido su desarrollo.

La implementación de las TIC es un factor decisivo, además de «la labor de acercamiento paulatino de la realidad universitaria a la ciudadanía, reforzando el perfil social y de democratización de la comunicación» (Aguaded & Contreras, 2011 citado en Pinto-Zúñiga et al., 2016: 222).

La radio universitaria necesita diferenciarse tanto por sus contenidos como por sus modelos de programación que tienden a ser generalistas y que, a pesar de las similitudes enunciadas con medios comunitarios y públicos, requieren de identidad, por lo que «deberá dedicarse a emitir contenidos especializados o alternativos para llegar al público o audiencia que el resto de los medios no sean capaces de llegar» (Espino-Narváez, 2014, citado en Mullo-López et al., 2017: 121).

Por otra parte, las radios universitarias propician espacios de praxis profesional posibilitando el desarrollo de competencias y habilidades de trabajo que le permiten al futuro comunicador social o periodista aprender haciendo, contribuyendo a la formación y aprendizaje de los estudiantes, así como a favorecer su inserción laboral. Sin embargo, este tipo de medio a criterio de los autores nace con la intencionalidad de vincular a la academia con la comunidad, por lo cual bien podría definirse como un medio que desarrolla un nuevo paradigma de comunicación alternativa al servicio de la comunidad donde la producción de contenidos y programación puedan favorecer a la democratización de la palabra y al empoderamiento ciudadano. Justamente estas dos premisas fundamentales hacen que las emisoras universitarias propendan a la educomunicación como una estrategia que marca la ruta de sus contenidos y programación. En este sentido, Barranquero-Carretero (2007) le da un enfoque para el cambio social y Narváez-Montoya (2019) la referencia en el mundo anglosajón como media literacy. Por su parte, Canavilhas et al. (2016), quienes

conuerdan con Soares (2014), la consideran como un campo de mediaciones y espacio para el conocimiento crítico y creativo, mientras que Buitrago et al. (2017) reflexionan sobre el tratamiento que le otorga Aparici (2010) orientado a la recepción crítica. García-Matilla (2010) justifica succionar en cuanto a la minimización de los riesgos de la manipulación y, según Lee y So (2014: 138), los cambios acelerados del nuevo siglo «precisan de competencias y destrezas renovadas para adaptarse a los nuevos medios de cambio social y tecnológico». Esta misma sociedad ha sido conceptualizada por Martín-Barbero (2002) como sociedad de la educación, la cual involucra un desdoblamiento de aprendizajes y un descentramiento de los conocimientos. A juicio de Martín-Barbero (2000: 35) implica «reconocer una sociedad en la cual el conocimiento y la información ha entrado a jugar un papel primordial, tanto en los procesos de desarrollo económico, como en los procesos de democratización política y social».

En este sentido, Rodas y Celleri (2017: 224) puntualizan la necesidad de generar nuevas rutinas productivas y el potencial para aprender dentro y fuera del aula con la mediación de la radio «como un medio que sigue vigente y asume el desafío de influir positivamente en la ciudadanía, favoreciendo al desarrollo de una mayor interlocución mediante un lenguaje sencillo que posibilite procesos dialógicos de comunicación».

La radio comparte su relato en este contexto digital que migra como lo señala Scolari (2013) de multimedia e interactividad a convergencia y transmedia; y que como en otra de sus publicaciones afirma: «la llegada de la World Wide Web y la difusión de las nuevas formas de comunicación digital... fragmentó aún más el escenario de la comunicación» (Scolari, 2014: 72).

En este ecosistema mediático, se desarrollan las radios universitarias que han recurrido a las TIC y a la web como herramientas y plataformas para llegar a una audiencia diversa. La mediación tecnológica ha propiciado un cambio sustancial en las formas de consumir y producir información. La nueva audiencia exige la participación de los jóvenes en la emisión de contenidos de una radio universitaria y así lo comprenden porque son ellos mismos quienes constituyen la nueva audiencia como prosumidores, que, según Casajús y Vázquez (2013) se definen como los oyentes-productores-usuarios de la radio universitaria que se desenvuelve en el contexto de Internet y la Web 2.0. Además, García-Galera y Valdivia (2014: 23), asumen que el prosumidor comparte experiencias y, por su parte, Rodas (2018) señala que la radio articula la tecnología y la participación además de recurrir a «prácticas innovadoras en su producción sonora y desde ese ámbito el Prosumidor de la radio busca interactuar, generar contenido y vincularlo con diferentes temáticas desde la deportiva, cultural, social, la del entretenimiento, musical y por su puesto la informativa».

La significatividad de la tecnología para mantener en el aire la programación de las emisoras universitarias es evidente. No obstante, para generar contenido y lograr transmitir la sonoridad de la radio universitaria es necesario crear espacios de visibilización y de acción para todos los medios, en el caso ecuatoriano, hay que valorar además que las condiciones, espacios de gestión y financiamiento registran ambigüedades y ausencia de identidad, así como un marco legal exiguo a los intereses de la radio universitaria. La Ley Orgánica de Comunicación (2019) identifica en el artículo a los medios de comunicación social como empresas, organizaciones públicas, privadas y comunitarias, así como a las personas concesionarias de frecuencias de radio y televisión, que den un servicio público de comunicación masiva empleando como herramienta medios impresos o servicios de radio, televisión y audio y vídeo por suscripción y cuyos contenidos pueden ser generados o replicados por el medio de comunicación a través de Internet.

Este marco legal poco favorable a los intereses de las emisoras universitarias, por lo cual tienen un incipiente

"Las universidades asumen el compromiso de rendición de cuentas, específicamente las facultades de Comunicación, que, ante una sociedad emergente con nuevos consumos culturales y demandas, deben formar profesionales consecuentes con el rol fundamental que ejerce la comunicación".

desarrollo. Sin embargo, docentes y estudiantes buscan espacios para la praxis por lo cual se implementan radios universitarias online, con el propósito fundamental de tener un acercamiento con la colectividad. Por tanto, junto con Mullo et al. (2017), se considera que las limitaciones en cuanto al acceso de frecuencias, es decir, la clásica radio de antena es superada por la tecnología y el empleo de la web para la transmisión.

"Las emisoras universitarias analizadas coinciden en conformar sus equipos humanos entre estudiantes pasantes de comunicación y periodismo guiados por docentes asignados a la administración de las emisoras".

## 2. Metodología

La investigación permite un abordaje cualitativo y una metodología de tipo descriptiva, debido a los «antecedentes teóricos generales sobre el fenómeno y no se conocen estudios analogables» (Pérez-Luco et al., 2017:

115). Consecuentemente y teniendo en cuenta la premisa de que la radio es un hecho social y cultural, según Merayo (2000), se estima que desde sus inicios ha estado vinculada con proyectos educativos, por lo cual se tiene una base conceptual que permite interpretar, caracterizar y establecer generalizaciones. El enfoque cualitativo de la investigación permite identificar el contexto cultural y social de la radio universitaria en el escenario ecuatoriano. De acuerdo con Flores et al. (1996), citado en Herrera (2018: 124), se considera que «la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, etc., que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas». Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo y la metodología descriptiva consienten la selección de la estrategia de muestreo y de participantes orientado por los principios de pertinencia y adecuación (Sandoval-Casilimas, 2002), siendo el muestreo no probabilístico, por conveniencia del procedimiento empleado para la recolección de la información.

Los instrumentos utilizados corresponden a la técnica de bola de nieve y se componen por: un cuestionario validado y confiable, aplicado a estudiantes de carreras de comunicación social, una entrevista semiestructurada, planteada a profesionales y a personal que trabaja en radios universitarias, y el análisis de contenido de las parrillas de programación de las tres radios universitarias objeto de estudio (UCSG Radio de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, FLACSO Radio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Ecuador, y UTPL Radio de la Universidad Técnica Particular de Loja, caracterizadas por la divulgación académica, científica, tecnológica y cultural). Además, estas se diferencian en cuanto al uso de equipos técnicos y humano, así como a sus modos de transmisión. Los datos recopilados posibilitan un análisis comparativo de la actual situación de las emisoras universitarias en base a la producción de contenidos, modelo de programación, estilos de participación y tecnología.

## 3. Resultados y discusión

En el escenario ecuatoriano se configuran las radios universitarias como un medio emergente en el contexto de tres sectores claramente definidos: Medios comerciales, privados y comunitarios. A pesar de ello, sus objetivos y rutinas de trabajo pueden diluirse y diferir a la vez de esta tipología enunciada. La investigación parte de la premisa de la necesidad de diferenciación y de encontrar espacios. Por ello, en su afán de masificación y organización se conforma la Red de Radios Universitarias del Ecuador (RRUE) para favorecer un encuentro entre la academia y la comunidad. Según Juan Manuel Aguiló, presidente de este gremio y docente de la Universidad de los Hemisferios, su principal cometido es dar a conocer con un lenguaje coloquial los procesos de investigaciones y educativos (El Comercio, 2014). Por consiguiente y atendiendo

al criterio de organización, desarrollo de contenidos y programación, se seleccionan tres emisoras universitarias: La radio de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), Flacsoradio.ec, emisora universitaria de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Ecuador (FLACSO) y la radio de la Universidad Técnica particular de Loja (UTPL). Estas han contribuido en la generación de espacios en la comunicación radiofónica universitaria. La UCSG radio, con una trayectoria de doce años, cuenta con el respaldo académico y financiero de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG), realiza su primera emisión el 20 de febrero del 2008. Nace como un proyecto concebido para contribuir, desde la docencia y la academia, a la producción nacional con visión internacional, buscando el nexo con la comunidad en general (UCSG Radio, 2016). En entrevista con Denisse Gonzaga Landín, directora de UCSG Radio, explica que uno de los aspectos fundamentales en una emisora universitaria es la programación de calidad. Para ello, cuenta con un equipo de trabajo conformado por ocho profesionales de la comunicación, entre animadores, editores, redactores, locutores, investigadores, sonidistas, así como el apoyo de docentes y estudiantes colaboradores. Agrega que «como parte de su producción radial, se desarrollan programas culturales, de noticias, de opinión, entretenimiento familiar, capacitación, entre otros» (M. Gonzaga-Landín, comunicación personal, 22 de diciembre de 2019). En cuanto a la tecnología, es una emisora que transmite en señal abierta de antena en el dial 1190 AM, en la provincia del Guayas y retransmite en línea en el sitio: <http://ucsgtrtv.com/radio/> además de emplear aplicaciones para dispositivos celulares. La programación de UCSG radio está disponible las 24 horas del día y los siete días de la semana. Su parrilla evidencia variedad informativa, de entretenimiento y educación, además de contenidos que favorecen la inclusión social y un pensamiento pluralista. Siguiendo el clásico modelo participativo en la radio hertziana, esta emisora universitaria emplea las llamadas telefónicas para la participación de la ciudadanía y, acorde con las demandas de la nueva audiencia, recurren a las redes sociales.

Considerando que las radios universitarias en Ecuador transmiten mayoritariamente en línea, de las 23 emisoras asociadas a la RRUE, solo siete cuentan con una frecuencia. Se seleccionan dos medios radiofónicos universitarios que transmiten como radios nativas digitales. La primera es Flacsoradio.ec (su sitio web es: <https://bit.ly/2B2q36q>) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Ecuador FLACSO con sede en Quito, que empieza sus labores el 2 de noviembre del 2011. Esta emisora apuesta por la web, caracterizándose como participativa, dinámica e interdisciplinaria. Por ello consiente la intervención de estudiantes, docentes y colaboradores para que desde su experticia y conocimientos generen contenidos de opinión, priorizando temas culturales, educativos y los espacios de carácter formativo, esencialmente los formatos creativos como el radioteatro. Con relación a los contenidos de programación de FLACSO Radio (2018), su directora Palmira Chavero destaca los temas académicos, políticos, musicales y entretenimiento. Además, promueve la ética editorial, al considerar a la emisora universitaria como un laboratorio donde los estudiantes puedan desde una postura crítica y autónoma desarrollar temas de actualidad, promoviendo una visión constructiva y propositiva de las realidades (P. Chavero, comunicación personal, 18 de diciembre de 2019). En la parrilla de programación, se identifican 22 espacios de producción regular externa y productores asociados, 14 de ellos realizados por estudiantes becarios. Su vinculación con la sociedad la realiza a través de: FLACSO Eventos y FLACSO Especiales (que ofrecen cobertura a eventos académicos). Son espacios ideados para compartir el avance académico de la institución a todos los públicos. La recursividad en la creación de programas de producción nacional e internacional permite que se desarrollen programas como: Zoon Politikon y FLACSO Especiales (Opinión); El Omelette, Trotamundos; Musicando; Entre culturas; En movimiento; Vinilo 2.0; De 6 en 6; Tesis y Antítesis (formativo, educativo y cultural); Resonancia alternativa; Musicales; Yo, Programas de extensión 107 DJ (entretenimiento); Tesis y antítesis y Estereotipos (programa educativo).

La Universidad Técnica particular de Loja (UTPL), crea la radio online en el 2016 e inicia sus actividades posibilitando la inserción laboral a sus estudiantes. Sin embargo, debido a ciertos inconvenientes, retoman



---

la transmisión en el 2018 con el apoyo del MediaLab UTPL, como parte de la titulación de las carreras de comunicación, electrónica y telecomunicaciones. Alex Jaramillo, director de UTPL Radio, señala en entrevista telefónica que busca ampliar la cobertura con mayor capacidad de conexión en vivo (de 500 a 1500) y llegar con varios formatos informativos, pedagógicos y experimental sobre las actividades que la universidad realiza, de preferencia para los estudiantes de la modalidad abierta y a distancia, desde el punto de vista pedagógico, social y comunitario (A. Jaramillo, comunicación telefónica, 15 de diciembre de 2019). La parrilla de programación de UTPL radio, cuenta con un total de 17 programas, 11 programas en vivo (Más que ideas, La Mañana Refractaria, Finanzas para Todos, La Oz del falso 9, Bienestar Universitario, Pedagogizando Online, Equinoccio, Pediatría y Algo más, Un café con Fabiola, Desbaratando la Ciencia, En Tacones, y Poesía desde la U.) y cinco programas pregrabados (Vive y Transmite el evangelio, Tour musical, Martes de psicología, La U en un minuto, Cuentos cortos y leyendas Europa-América. Asimismo, cuenta con programas libres de derechos que han sido retransmitidos como Gunsmoke, y el informativo La voz de América y programas incorporados a la parrilla de la radio como Deportes, Hablando con, Recordando los 80, 90 y 2000 (UTPL Radio, 2018). Comparativamente se establece que las tres emisoras seleccionadas como objeto de estudio, desarrollan una programación 24/7, con una diversidad de contenidos y formatos. UCSG Radio tiene en su parrilla programación con contenido informativo de opinión, educativo, formativo, cultural, de entretenimiento y orientación. FLACSO Radio y UTPL Radio, ambas con transmisión en línea, presentan contenidos especializados en ámbitos de derechos, diálogos, medicina y participación ciudadana. En cuanto al contenido informativo de las radios analizadas, tanto UCSG Radio como UTPL Radio retransmiten los noticieros Contextos de ETV Telerama y 24 Horas de Teleamazonas, y La Voz de América, respectivamente; mientras que FLACSO Radio a pesar de mantener en su parrilla de programación los espacios Flacso Dialoga y Flacso Opina, no cuenta con un noticiero con estructura propia de contenido informativo.

Las emisoras universitarias analizadas coinciden en conformar sus equipos humanos entre estudiantes pasantes de comunicación y periodismo guiados por docentes asignados a la administración de las emisoras, pero se diferencian en cuanto al uso de equipos técnicos, así como sus modos de transmisión. Aunque las tres radios emiten su señal a través de Internet por Facebook, Instagram, YouTube y Twitter, solo UCSG Radio realiza su transmisión por señal abierta en el dial 1190 de Amplitud Modulada. Concerniente a la imagen de las radios universitarias, se encuentran datos de interés para el presente análisis, mediante un cuestionario aplicado a 195 estudiantes universitarios de las diferentes carreras de comunicación social, a quienes además se les solicita que previamente realicen una escucha activa de las programaciones de las emisoras objeto de estudio.

Referente a la producción de contenidos y su contribución en la comunidad, el 85% reconoce que los medios estudiados no aportan significativamente a la solución de las necesidades sociales; el 90% de los encuestados estima que la programación de la radio que escucharon está orientada a los intereses académicos de la institución; el 70% consideran que no se da una participación ciudadana en la programación regular; y un 50%, encuentra similitud entre la programación y contenidos de las radios universitarias con las convencionales. Solo el 40% de los encuestados creen que este tipo de medios contribuye en su formación profesional, por lo cual se puede identificar su potencial como herramienta educocomunicativa y el 35% están de acuerdo en que el Estado otorgue a la radio universitaria licencia y frecuencias para transmitir por señal abierta con el fin de lograr una mejor audiencia.

## 4. Conclusiones

Como se ha podido observar en los resultados de la presente investigación, las emisoras universitarias estudiadas difieren mucho en cuanto a sus programaciones y contenidos que difunden, a pesar de producir



linealmente una parrilla parecida a la radio convencional. Por lo tanto, la exigencia como medio de comunicación dedicado a la democratización de la palabra y participación ciudadana no se cumple. Se concluye que las radios universitarias UCSG Radio de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, FLACSO Radio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Ecuador, y UTPL Radio de la Universidad Técnica Particular de Loja deberían replantear sus contenidos radiofónicos que involucren activamente a nuevas audiencias con la emisión de programas con temas especializados. Aunque las emisoras estudiadas se esfuerzan por mantenerse en el aire, compartiendo información de interés universitaria y contenidos educativos, no es menos cierto que a través de dichos medios sea necesaria una programación realmente participativa y colaborativa, donde se puedan generar procesos de un nuevo paradigma de comunicación horizontal, que permita el empoderamiento ciudadano de la ciencia de tal manera que esté al alcance de todos.

## Referencias

- Aguaded, I., & Contreras-Pulido, P. (2011). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. Netbiblo. <https://bit.ly/3g2u9KB>
- Aparici, R. (2010). Introducción: La educomunicación más allá del 2.0. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 9-23). Gedisa.
- García-Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 151-168). Gedisa.
- Barranquero-Carretero, A. (2007). Concept, instruments and challenges of media education for social change. [Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social]. *Comunicar*, 29, 115-120. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-16>
- Castells, M. (2007). Communication, power and counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication*, 1, 238- 266. <https://bit.ly/37j63YL>
- Casajús, L., & Vázquez. M. (2013). Los jóvenes prosumidores en la radio universitaria 2.0: Un perfil en construcción. *Edmetic*, 3(1), 87-111. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i1.2882>
- Canavilhas, J., Merino-Arribas, A., & Maicón, K. (2016). Impacto socioeducativo de la universidad: meta-análisis de tres proyectos de educomunicación en Brasil, España y Portugal. *Edmetic*, 5(2), 51-70. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5776>
- Buitrago, A., García-Matilla, A., & Gutiérrez-Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *Edmetic*, 6(2), 81-104. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Espino, C. (2014). Contenido, estructura y función social en la programación de las radios universitarias. *Edmetic*, 3(1), 26-43. <https://goo.gl/GaxLuX>
- FLACSO Radio (Ed.) (2018). *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. <https://bit.ly/2ABtW1R>
- García-Galera, M., & Valdivia, A. (2014). Media prosumers. Participatory culture of audiences and media responsibility. [Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios]. *Comunicar*, 43, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- Herrera, C.D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Mullo-López, A., Yaguana-Romero, H., & Alvarez-Garzón, L. (2017). Contenido y estructura de la radio universitaria de Ecuador en el contexto analógico y digital. *Razón y Palabra*, 21(3-98), 118-149. <https://bit.ly/3e15NAi>
- Ley Orgánica de Comunicación (Ed.) (2019). *Asamblea Nacional de la República de Ecuador. Registro oficial Suplemento 22 de 25 junio de 2013, T.6369-SNJ-13-543*. <https://bit.ly/3dZG6QH>
- Ortiz-Sobrino, M.Á., Rodríguez-Barba, D., & Cheval, J. J. (2014). La radio universitaria en el siglo XXI: Perspectiva hispanofrancesa. *Edmetic*, 3(1), 61-86. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i1.2881>
- Martín-Pena, D., Gómez-Crisóstomo, R., & Romo-Fernández, L. M. (2019). Producción científica sobre radio universitaria (Scopus, 2000-2017). *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 59-74. <https://doi.org/10.5209/CDMU.62803>
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales de la comunicación en la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. <https://bit.ly/37u8bwX>

- 
- Martín-Barbero, J. (2002). Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea. *Sinéctica*, 21, 59-66. <https://bit.ly/3hulUbQ>
- Merayo, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. Cultura y medios de comunicación. In *Actas del III Congreso internacional, Salamanca* (pp. 387-404) Universidad Pontificia de Salamanca. <https://bit.ly/2zvi2G9>
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), <http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). Diseños de investigación y muestreo Cualitativo lo complejo de someter la flexibilidad del método emergente una taxonomía apriorística. *Atas - Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 111 -120. <https://bit.ly/3hpSLOG>
- Pinto-Zúñiga, R., Martín-Pena, D., & Vivas Moreno, A. (2016). La radio universitaria como formadora de profesionales. Análisis de la relación entre los títulos de grado y la radio universitaria española. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), 221-248. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RGID.2016.v26.n1.53043](https://doi.org/10.5209/rev_RGID.2016.v26.n1.53043)
- Rodas, B.I., & Celleri, A. (2017). Influencia de la Radio con un enfoque educomunicativo para la formación ciudadana. *Innova Research Journal*, 2(81), 233-235. <https://bit.ly/2Aj5EJX>
- Rodas, B.I. (2018). *Principios Teórico-metodológicos para una programación Radiofónica Educomunicativa*. Asociación ecuatoriana de Radiodifusión (A.E.R)-Guayas. [Degree dissertation, Universidad de La Habana].
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Grupo Planeta.
- Scolari, C.A. (2014). Narrativas transmedia. Nuevas formas de Comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 71 -81. <https://bit.ly/3fnaC7f>
- Sandoval-Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, método y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://bit.ly/30Eb9xq>
- Ventín-Sánchez, J.A. (2019). El estudiante en la estructura productiva de la radio universitaria colombiana. *Estudio sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 1191-1203. <https://doi.org/10.5209/esmp.64833>
- Lee, A., & So, C. (2014). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. [Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias]. *Comunicar*, 42, 137-146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- UCSGRadio (Ed.) (2016). *Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. <https://bit.ly/3cYQff8>
- El comercio (2014). *Las radios universitarias se unen en la búsqueda de su masificación*. <https://bit.ly/3fi5ns>
- Soares, I. (2014). Mas, afinal, o que é Educomunicação? *Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo – USP*, 1-2. <https://bit.ly/2YuIAji>



### III. Ciberconexión y participación ciudadana

## Ciudadanos a oscuras: Hábitos de consumo informativo en la Gran Caracas (2019)

**Mg. Mariana Bacalao**

Universidad Central de Venezuela (Venezuela)  
marianabacalao@gmail.com

**Dra. Morella Alvarado**

Universidad Central de Venezuela (Venezuela)  
alvarado.morella@gmail.com

### Resumen

A inicios del año 2019, Venezuela quedó a oscuras. Un apagón de grandes proporciones dejó sin energía eléctrica al menos al 95% del territorio. Esta situación puso en evidencia la indefensión de los ciudadanos ante la imposibilidad de obtener información confiable referida al hecho. Tomando en cuenta esa situación, se realizó un estudio cualitativo para identificar las rutinas informativas de los habitantes de cinco municipios de la región capital. La recopilación de los datos se realizó a partir de diversos grupos focales, en los que los participantes se seleccionaron de acuerdo con su preferencia política. Se indagó sobre los hábitos y rutinas, sobre sus preferencias y gustos, así como las estrategias utilizadas para informarse durante el apagón. Los resultados ratifican que la población que habita en nuestro país ha visto vulnerado su Derecho a la Información y a la Comunicación una vez más. Los participantes reconocen la existencia de prácticas de censura, fakenews, así como la poca transparencia en la información oficial, lo que hace imprescindible continuar con el diseño e implementación de planes de formación y actualización en materia de consumo de medios, dirigidos a todos los públicos y asegurar que estos proyectos tengan una difusión aún mayor en el interior del país (especialmente en las zonas rurales), que es el sector en donde más se siente la crisis venezolana.

### Palabras clave

Consumo, hábitos, derecho a la Información, derecho a la comunicación, Venezuela, censura.

---

## 1. Introducción

La censura, las presiones, las persecuciones y la venta de medios locales a empresarios relacionados con el gobierno, a pesar de que propiciaron el surgimiento de nuevos medios digitales, también han deteriorado severamente la posibilidad de los ciudadanos a estar informados. Ante este complejo y cambiante escenario quisimos conocer las rutinas informativas del ciudadano venezolano. Para ello, se pretende investigar sobre sus hábitos de consumo noticioso, explorar fuentes y medios de consumo de contenido informativo, conocer la percepción acerca de censura/autocensura, identificar los principales medios e influenciadores, así como averiguar cuáles son las maneras mediante las cuales filtran la información que consumen de cara a la potencial presencia de fakenews, rumores y desinformación.

Desde hace varios años, en Venezuela, múltiples restricciones impiden a sus ciudadanos acceder a fuentes de informaciones diversas y equilibradas que les brinden las herramientas para hacerse un retrato global de la realidad en la que se encuentra inmerso. Esa realidad, incluye tanto los acontecimientos que a diario tienen lugar dentro del territorio nacional, así como información sobre el panorama internacional y la mirada con la que el mundo libre procesa la dimensión de nuestra crisis y sus repercusiones. A esta situación se suma la crisis económica y su repercusión en la economía personal de sus habitantes, con la correspondiente erosión en la capacidad adquisitiva de tecnología que permita el acceso al nuevo entramado de medios digitales y redes de comunicación no tradicionales. El estudio forma parte de una investigación más amplia realizada en el marco del proyecto «Convivencia, reparación social y ciudadanía» en el que participa el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO-UCV), cuyo objetivo apunta a delinear estrategias de promoción de procesos de negociación, reparación social, fortalecimiento ciudadano y derecho a la información, tendentes a la profundización democrática en Venezuela. Los resultados que se presentan en este trabajo son parciales y abordan solo algunos de los aspectos del estudio.

## 2. Metodología

En el estudio, elaborado bajo el enfoque cualitativo, se utilizaron los grupos focales, una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Existen diferentes definiciones de grupo focal. Sin embargo, muchos autores coinciden en que este es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck et al., 2004). El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Adicionalmente, si los comparamos con la entrevista individual o entrevistas en profundidad, los grupos focales permiten obtener un caleidoscopio de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997). Se seleccionaron los participantes, según Escobar y Bonilla-Jiménez (2004), teniendo en cuenta la edad, el sexo, las condiciones socioeconómicas, el nivel educativo, el estrato social, las actitudes y el lugar de residencia (urbana o rural).

Los participantes son seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio. Para esta investigación se realizaron un total de ocho sesiones grupales, todos los grupos integrados por participantes de ambos sexos, inscritos en el Consejo Nacional Electoral (excepto algunos participantes de 18 años). Las sesiones tuvieron lugar durante los días 23, 24, 26 y 29 de abril de 2019 en la ciudad de Caracas y en la población de Todasana, zona rural del actual estado La Guaira. En cada sesión intervinieron siete participantes con edades comprendidas entre 18 y más de 41 años, de ambos sexos. Los participantes se autodefinen como «Pro-oficialistas» y «Pro-oposición» y con perfil comunicacional de conectado y no conectado, es decir, con acceso y sin acceso a Internet. Al inicio

de las sesiones y una vez realizadas las presentaciones respectivas, se solicitó permiso a los participantes para grabar las conversaciones. Se les aseguró la confidencialidad del equipo investigador sobre la información que se obtuviera, y se les pidió la máxima discreción a todos los componentes del grupo respecto a lo que se dijera en él. El formato de la entrevista-discusión fue semiestructurado. Con el objetivo de que los participantes se sintieran más libres a la hora de hablar sobre sus rutinas y hábitos de información, en lugar de preguntarles directamente por sus costumbres, fuentes de información o motivaciones, se utilizaron técnicas proyectivas de asociación y complementación, para facilitar la participación.

### 3. Objetivos del estudio

- Conocer el imaginario asociado a los conceptos: Noticias e información.
- Indagar con respecto a los hábitos de consumo de contenido informativo/noticioso.
- Investigar las maneras mediante las cuales el ciudadano venezolano filtra la información que consume: Fakenews, rumores e información/noticia real.
- Conocer la percepción de la autocensura y la censura en la actualidad caraqueña.

"La censura, las presiones, las persecuciones y la venta de medios locales a empresarios relacionados con el gobierno, a pesar de que propiciaron el surgimiento de nuevos medios digitales, también han deteriorado severamente la posibilidad de los ciudadanos a estar informados".

## 4. Principales hallazgos

### 4.1. Estar informado en Venezuela

Los niveles de desinformación que mostraron los participantes son altos. Cuanto más bajo es el nivel socio económico y mayor es la edad, se eleva la frecuencia de ser víctimas de noticias falsas, informaciones incompletas, parcializadas, medias verdades y todo tipo de deformaciones que hacen cuesta arriba recolectar una imagen fidedigna de lo que ocurre a diario en la abundante materia noticiosa nacional. Valoran como prioritaria la comunicación, tanto en la vida personal como en los asuntos públicos. Mencionan a los medios de comunicación como esenciales para mantenerse informados. Las rutinas de información poseen diferencias determinadas por la edad, el perfil comunicacional (conectado o no) y por su lugar de residencia (rurales y urbanos). Los hábitos de consumo de medios e informativos han variado drásticamente de manera negativa en los últimos 2 años. Sobre los dispositivos para el acceso a la información destaca la dificultad de reponer equipos tecnológicos, entre ellos el máspreciado: el celular inteligente.

Los participantes de los grupos D/E conectados, manifestaron no llevar consigo un celular inteligente. Eso deja un grueso de la población que vive al margen de la inmediatez. Algunos, por un lapso de varias horas: desde que salen en las mañanas hasta que regresan al final del día. Otros, durante días y a veces hasta semanas enteras, pues, aunque podrían conectarse desde un «cibercafé» o «cibercentro», no lo hacen ya que no cuentan con el dinero necesario para pagar esta renta y/o viven a distancias remotas del cibercafé más cercano. Al plantear la frase «estar informado significa para mí...», aparece de manera inequívoca la primera variable que diferencia a los participantes urbanos de los rurales. En los urbanos está muy presente el anhelo de estar informado, como una manera de elevar las probabilidades de supervivencia en un entorno que consideran amenazante, peligroso, cambiante y hostil: «evitarle un mal momento, una dificultad a mi familia y a mí mismo», «saber lo necesario para anticipar cualquier cosa mala», «ahorrarse sorpresas negativas», «un ahorro: De tiempo, de energías, de cosas malas», «estar al día con la calle, que es necesario para

estar bien», «básico para la supervivencia», «es saber qué no deberías hacer, para dónde no deberías agarrar en momentos como ahora: el apagón, el tiroteo, la vaina».

Los participantes rurales manifiestan que estar informados es un indicador de calidad de vida, que han perdido y que asumen con dolor y resignación. «Significa para mí saber qué es lo que está pasando. Pero

"Es un reto que sin duda supera las energías de una parte importante de la población y permite que la desinformación y el consumo de noticias falsas sean parte de los tropiezos frecuentes en la vida del ciudadano venezolano".

eso ya no se puede. Eso es algo que tampoco se puede. Así como ya no se puede beber todos los fines de semana todo lo que quieras, como antes, ni invitar a los amigos, tampoco sabemos que está pasando. Sabemos lo que está pasando por aquí cerca y donde tenemos familia que nos cuenta. Pero no es como antes». «Significa para mí saber que mi mamá que trabaja en Maiquetía está bien. Pero no se puede. Cuando pasan las cosas quedamos incomunicados y sé de ella cuando se puede. Cuando logro comunicarme. Eso me da angustia, pero no lo puedo cambiar». Todos los participantes, sin excepción coincidieron en que utilizan proporcionalmente mucho

más tiempo buscando «diversión» que información. La tendencia es ver programas de escape y evasión: ficción, series o telenovelas.

El horario de consulta de información de los más jóvenes y los de nivel socioeconómico D/E, es entre 5:00 y 7:00 am. En ese lapso consultan redes sociales y páginas de información favoritas a través de teléfonos celulares, tabletas, portátiles y computadoras, en búsqueda de información actual: algo que haya podido ocurrir que pueda prevenirlos y sea importante conocer antes de emprender la rutina diaria, como, por ejemplo, si el metro está funcionando o el servicio presenta retraso. Este registro varía entre 15 minutos y 1 hora. Los desconectados de todas las edades y las personas mayores (más de 50 años) recurren a los noticieros de televisión. Unos pocos complementan con la radio. Durante estas horas y en caso de eventos extraordinarios o emergencias, las personas se comunican a través de llamadas telefónicas o SMS. Quienes se conectan en las redes sociales, manifiestan que la información no es buscada, sino que consultan la que aparece en sus pantallas, entremezclada con información de familiares y amigos, noticias deportivas, de farándula, música, entretenimiento y otros. Ninguno de los participantes utiliza como fuente primaria de información sobre actualidad los medios del SIBCI. Hay un consenso espontáneo entre todos los participantes sobre que allí la verdad es «censurada», «controlada», «ocultada», «manipulada», «tapada», «intervenida», «no se muestra». Los Pro-Oficialismo más convencidos nos dijeron que hacen la tarea de buscar en los dos lados: «medios de oposición», «medios oficialistas» y así buscan un «balance», «un punto medio» para su lectura de la realidad. Pero el acontecimiento noticioso no lo buscan en los medios oficiales. Durante la falla eléctrica nacional del 7 de marzo, los participantes quedaron totalmente incomunicados. Los relatos sobre ese evento están marcados por la angustia, incertidumbre, miedo, pérdida, impotencia y rabia. Los participantes ubicaron la responsabilidad del apagón en la falta de mantenimiento e inversión. Los simpatizantes Pro-Oficialismo (POF) más comprometidos/menos críticos expresaron que la responsabilidad era una mezcla de las dos cosas: sabotaje y falta de mantenimiento. En el grupo rural Pro-Oficialismo (POF), uno de los participantes dijo que si estaba seguro del sabotaje como único causante del apagón.

## 4.2. Consumo de medios

En líneas generales, los jóvenes y adultos jóvenes D/E conectados se informan a través de redes sociales, con mucho énfasis en Facebook y en Whatsapp, aplicación usada como red social por los altísimos niveles de material «informativo» o noticioso compartido. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las horas pico de



---

conexión se ubican al comienzo del día y hacia el final de la tarde/noche. La gran mayoría de los participantes poseen perfiles en Facebook. Los más jóvenes y los de sectores socioeconómicos más altos poseen perfiles adicionales en Instagram y en Twitter. Entre los participantes conectados de todos los estratos, edades y preferencias políticas, los nuevos medios (digitales todos, surgidos del blackout informativo).

Sin embargo, la mayoría no accede a las noticias desde sus portales web. La forma más frecuente de ver las noticias es desde sus respectivos perfiles de Facebook, Instagram o Twitter. Los participantes desconectados buscan su información predominantemente en noticieros de canales nacionales y a través de DirecTV en canales (que no hayan sido sacados de la parrilla) y que cubran la actualidad venezolana, en castellano o con subtítulos. Por su parte, los desconectados urbanos están muy cerca de familiares, vecinos y amigos que están conectados y que actúan como sus referentes informativos o líderes de opinión. De lo anterior, se puede inferir que, si se mejora la calidad de la información y la concientización frente a las noticias falsas de los conectados, se tendría también una incidencia positiva y considerable en los desconectados. En cuanto a los medios del Estado y su menú informativo, es palpable la innegable fractura con la ciudadanía y la indetenible pérdida de credibilidad. Sorprende como ni siquiera los partidarios más afectos al gobierno confían en los que en estos medios se presentan como actualidad noticiosa. Los medios impresos son parte del pasado en los mayores de 25 años y, entre los entrevistados de 18-24 años, parte de un pasado que nunca conocieron. Los participantes adultos dejaron de leer prensa hace años, en primer lugar, porque se hizo costosa, luego, «cada vez traían menos» y, finalmente, desapareció. La mayoría de los participantes, que alguna vez fueron lectores de prensa impresa, no realizaron la transición hacia las versiones web de los diarios. Quienes leen periódicos y portales de noticias lo hacen ahora en nuevos medios: La Patilla, Caraota Digital, Efecto Cocuyo o Runrunes. La radio para los menores de 40 años es un medio de información completamente inusual y atípico. En los grupos de jóvenes de 18-24 años y los de 25-40 conectados, es un símbolo de sus padres y abuelos. Los participantes mayores de 40 años, de NSE C, la consideran un medio esencial. Es cierto que tienen críticas y que sienten que los mejores locutores y conductores se han ido, se han muerto o están fuera del aire. Sin embargo, a pesar de eso, sienten un gran respeto y empatía por la radio. Como consecuencia de los apagones eléctricos, participantes de todas las edades dijeron haber recurrido a la radio como paliativo a la desinformación.

### 4.3. Fakenews/Censura/Autocensura en Venezuela

A excepción de los participantes rurales, casi todos han escuchado de «fakenews». En el caso de los participantes de Todasana identificaron «Noticias Falsas» en medio de bromas como: «Noticias Falsas es lo que nos pasan todos los días en los noticieros y avances de la televisión». Sobre este punto, las diferencias se dan en la actitud y los deseos de enfrentar o contrarrestar las noticias falsas. Los participantes conectados urbanos, al igual que todos los participantes, reconocieron ser víctimas en muchos casos de noticias falsas o «amarillistas», exageraciones y medias verdades. Para tratar de estar informados oportunamente y con veracidad tratan de seguir cuentas y personas que consideren confiables. El problema es que el criterio establecido es: que no sea una cuenta o un vocero oficial u oficialista y su notoriedad/fama. La gran mayoría de los participantes D/E tienden a inclinarse por personalidades de oposición moderada. Unos pocos se identifican como «resistencia». Los desconectados urbanos y rurales por su parte mantienen una actitud más resignada, menos proactiva. Se informan básicamente de la televisión y de la radio. Saben que esa información no es confiable, pero sienten que no tienen alternativas: «Yo me conecto desde la tienda, desde una Canaimita y una Band de Digitel. Pero uno trata de ver siempre lo personal primero. Lo que si veo todos los días es la cotización del dólar. Para ajustar los precios a los clientes. Pero un minuto y me salgo», «El gobierno manipula la información y no se sabe que pasa en realidad. El gobierno censura. Por ejemplo, me meto desde el celular de mi mamá y veo que en Caracas la gente está tan desesperada que agarra agua del río Guaire. Y yo



---

pienso que eso es verdad, pero también pienso que están pasando otras 5 mil cosas que no tengo manera de saber», «Yo veo películas, telenovelas. Despierto y voy al ambulatorio a trabajar. En Venevisión veo las noticias de sucesos. No me satisface lo que dicen, creo que todo no es verdad. Normalmente NO veo noticias. Siempre es lo mismo. Por eso me voy a lo entretenido. Uno pasa menos roncha. Si alguien me pregunta: no sé», «Yo me quedo en mi casa, con mis hijos. Si tengo que salir, le pregunto a mi esposo si ha pasado algo, si sabe algo. De esto, no me entero. Yo no veo noticias, porque es perder el tiempo. Igual ahí no dicen lo que está pasando». Los participantes de NSE C saben que están expuestos a noticias falsas y tratan de bajar las probabilidades de ser víctimas de ellas ensayando técnicas como googlear la noticia a ver que otros medios la han reseñado y comparar con otras fuentes de noticias: «Me llega una cadena de WhatsApp y yo googlear a ver si alguien más la sacó. Si no aparece, es mentira. Si está en otras páginas o cuentas, es verdad», «Yo comparo con gente que sube noticias todo el tiempo, como La Patilla. Si no lo tienen no es verdad», «Le pregunto a mi esposa que está metida todo el día en redes y ve de todo. Se entera de todo». Ninguno de estos métodos resulta eficiente a la hora de descartar «fakenews» en un espacio informativo plagado de toda suerte de ellas. Existe una tendencia generalizada a pensar que una persona que está muy enganchada (a las redes sociales, preferiblemente, pero también a la televisión, a la radio o a un poco de todo) es, básicamente, una persona muy informada. Cuanto más joven es el ciudadano y menor es su nivel de formación y de recursos, esta creencia se acentúa. Se comprueba entonces, que se produce entre casi todos los participantes un efecto de Liderazgo de Opinión (Abreu, 1997) en el sentido del modelo teórico del flujo de comunicación en dos etapas: ciertas personas (con más recursos, con más tiempo libre, con más interés) toman la información de los medios y la transmiten al resto del grupo. Por consiguiente, serían «influencers», pero circunscritos a un grupo familiar, vecinal o laboral.

Esta situación permite que la gente se forme opiniones sobre asuntos públicos, tome decisiones e inclusive cambie de hábitos de acuerdo con esa información que les suministran sus líderes de opinión cercanos. Estas personas que actúan influenciando a un grupo, son muy similares: pertenecen a los mismos grupos familiares, de amigos, de compañeros de estudios o de trabajo. Un dato crucial frente a esta práctica es que estos líderes de opinión se nutren de los medios disponibles en la medida de sus alcances y limitaciones, no solo tecnológicas y económicas, sino también de criterio. Por ejemplo, las personas de la tercera edad solo excepcionalmente tienen acceso a redes sociales y páginas web, de tal manera, que su estatus como mediador y persona «bien informada» es también deficiente en cuanto a la calidad de la información a la que acceden: «La persona más informada es mi abuela. Ella está siempre escuchando su radio con YVKE mundial. Y ella es la que nos dice a nosotros, nos llama si estamos en la calle, al celular, para ponernos al corriente. Ella es la persona a la que yo más caso le hago», «yo ya no creo en ningún canal de televisión. Porque ellos cambian todo o no dicen. Después de la noticia del secuestro de Arnoldo, dejé de creer en las noticias. Nunca dijeron la verdad, hasta el día de hoy nadie sabe del secuestro. Nunca sabemos cuándo la noticia es verdad. Solo confío en lo que veo o lo que me dicen mis tías de Guarenas, porque ellas se conectan al internet y ahí si se ve más», «mi esposo es el que está pendiente de eso. Yo no sigo noticias. Eso se lo dejo a él. Él y mi papá», «Mi abuelo pone VTV a todo volumen y se escucha en todo el pueblo.

El día 23 de enero, para saber lo que pasaba en Caracas, un hermano desde Francia vía WhatsApp le informaba a alguien de acá del pueblo. Yo hace años tenía de todo: Facebook, Instagram. Pero hace cuatro años que se me dañó y no podemos comprar celulares nuevos. Ahora los venden en dólares. Entonces si no hay luz, sino de vez en cuando, no hay CANTV, no hay Movistar (acá lo que se oye es Digitel que tiene una torre cerca). La radio se escucha poco porque no hay banda ancha y los noticieros de televisión dicen que es pura noticia maquillada ¿Quién es confiable? Mi abuelo es confiable para sus amigos chavistas que se la pasan en el torneo de dominó y en la plaza. Para mí, los que se fueron son confiables. Pero ¿cuándo puedo comunicarme con ellos». «Yo me dejé de esos afanes. Ahora yo saco mis informaciones del chat de vecinos de Alto Prado. Yo ando con mi celular siempre encima, pero no puedo estar buscando en Twitter o

---

en Instagram. Si yo veo que está pasando algo en la calle, me llega un rumor o un comentario, me meto en ese chat, en ese y en el de unas primas. En el de vecinos de Macaracuay hay varias personas de renombre o muy bien informadas. Ellos mandan toda la actualidad. También está un familiar de militar». Con respecto a la censura, todos los participantes, sin excepción, estuvieron de acuerdo en que la censura impera en los medios de comunicación venezolanos; y que se ha recrudecido con el paso de los años. Prácticamente todos se quejaron del cierre de radios, de canales nacionales de televisión (RCTV), de la eliminación de canales por cable. Algunos de los participantes, Pro-Oficialismo convencidos, mencionaron que el censurar las noticias es un intento del gobierno «por preservar la paz», «para evitar que haya más alboroto y la cosa se salga de control», justificando así la desinformación en la que ellos mismos viven. Estos comentarios fueron muy mal recibidos por parte de sus compañeros, que expresaron gran descontento con sus dificultades para conocer la realidad. Todos expresaron profundo malestar con su situación de desinformación y con la dificultad que supone conseguirla de manera oportuna y confiable. La gran mayoría de participantes Pro-Oficialismo fueron menos duros con sus críticas, pero de igual manera dejaron sentir que no confían ni creen en las noticias que de los medios oficiales emanan. Asimismo, comentaron que les parecía injusto el trato que se les daba a los periodistas y reporteros gráficos. Con respecto a la autocensura, es percibida como temor y miedo a las represalias por parte de dueños de medios como de periodistas, productores independientes y comunicadores en general.

A excepción de algunos participantes del grupo opositor, los entrevistados tuvieron una actitud comprensiva hacia ellos, entendiendo que el aparato al que se enfrentan puede ser feroz y hasta mortal. Los participantes Pro-Oposición (POP), exhibieron una matriz más crítica. Menos comprensiva hacia aquellos periodistas que no mantienen una actitud «abiertamente combativa» o no se involucran de la manera que algunos de ellos esperarían. En cuanto a la libertad de expresión, lo consideran un indicador de la democracia, que se ha perdido, junto con muchas otras cosas, como la capacidad de elegir qué se compra, qué se viste o el poder adquisitivo. Un punto interesante es que la mayoría entiende, porque lo viven, que la libertad de expresión es algo que les afecta directamente, más allá del problema con la libertad de informar. Por ello, asumen que han perdido también la libertad de expresión: «La otra vez en el Metro había un retraso y porque intenté hacer un video de la protesta, en seguida me saltó un funcionario a quitarme mi celular. Un pedazo de vigilante del Metro. Que no tiene ninguna autoridad. Pero es así, aquí hemos perdido la libertad de todo», «la libertad de expresión no existe. Todo es una amenaza. Ni un cacerolazo se puede hacer. Porque por mi zona, llega la policía es a disparar a los edificios. Como locos. Sin rendir cuentas. Y si te ven grabando, te agarran puntería, para matarte. No juegan carrito. No respetan nada. Las organizaciones policiales le sirven al gobierno, no al pueblo. Y el gobierno lo que busca es tapar, tú sabes, que la gente no hable, no diga. No reclame».

## 5. Conclusiones

Se observa que los niveles de desinformación que mostraron los participantes son altos y con tendencia a profundizarse. Cuanto más bajo sea el nivel socioeconómico y mayor sea la edad, son víctimas más frecuentes de noticias falsas, informaciones incompletas y/o parcializadas que dificultan su propio proceso informativo. En cuanto a los medios del Estado y su menú informativo, es palpable la innegable fractura con la ciudadanía y la indetenible pérdida de credibilidad. El Sistema Bolivariano de Información y Comunicación (SIBCI) controla la información, pero sin la credibilidad de los ciudadanos.

La censura, las presiones, las persecuciones y la venta de medios locales a empresarios relacionados con el gobierno, por un lado, propiciaron la reinención de muchos periodistas en Venezuela y el surgimiento de nuevos medios digitales. No obstante, estas circunstancias aunadas a la crisis económica y de infraestructura, dan como resultado que el panorama informativo resulte cuanto menos complejo para el ciudadano

---

convencional. Se trata no solo de mantener un nivel económico que le permita poder seguir conectándose a las redes, sino también de una inversión de energía y tiempo para educarse y mantenerse actualizado en materia de nuevos medios, portales y páginas. Es un reto que sin duda supera las energías de una parte importante de la población y permite que la desinformación y el consumo de noticias falsas sean parte de los tropiezos frecuentes en la vida del ciudadano venezolano. Es por esto por lo que se hace imprescindible continuar con el diseño e implementación de planes de formación/actualización en materia de consumo de medios, dirigidos a todos los públicos (incluyendo los profesionales del periodismo), así como asegurar que estos proyectos tengan una difusión aún mayor en el interior del país (especialmente en las zonas rurales), que es el sector en donde más se siente la crisis venezolana, en todos sus niveles.

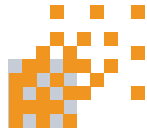
## Referencias

- Abreu, I. (1997). *El estudio de la opinión pública. Espacio público y medios de comunicación social*. Vadell Hermanos Editores.
- Aigner, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *CEO*, 7, <https://bit.ly/30Esx5h>
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2004). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <https://bit.ly/3hmyZDQ>
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1-8. <https://bit.ly/2UH6l6I>
- Beck, M., Bryman, A., & Futing, L. (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Sage.



## IV. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Competencia mediática entre profesores universitarios en Colombia: Validación de un diseño metodológico

Mg. Arturo Arenas-Fernández

Corporación Universitaria Americana (Colombia)  
arturoarenas@hotmail.com

Dra. Yamile Sandoval-Romero

Universidad Autónoma de Occidente (Colombia)  
yamilesandovalr@gmail.com

#### Resumen

Tener una adecuada competencia para relacionarnos con los medios de comunicación es una condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía en el siglo XXI, sin esta competencia, las personas estarán menos preparadas para afrontar los retos que le imponen el ecosistema comunicativo actual, razón más que suficiente para seguir insistiendo en la necesidad de formar ciudadanía activa, crítica y reflexiva. Lo anterior hace necesario auscultar permanentemente qué tan preparados están niños, jóvenes y adultos en sus competencias para relacionarse con la diversidad de medios de comunicación y sus contenidos en una sociedad cada vez impactada por las revoluciones tecnológicas. El presente trabajo da cuenta de cómo se estructuró metodológicamente la investigación sobre competencia mediática en profesores y estudiantes universitarios, realizada en instituciones de educación superior de cinco regiones de Colombia, con base en el modelo de dimensiones e indicadores propuesto por Ferres y Piscitelli (2012), partiendo primero de definir el peso de cada dimensión en el conjunto de la competencia mediática, posteriormente se definió la escala de valoración, cuantitativa y cualitativa, que se emplearía para determinar el nivel de la competencia, luego se estableció la forma como se obtendrían las calificaciones por pregunta y por dimensiones y finalmente se procedió con la aplicación de una prueba de regresión nominal y un análisis multivariado de varianza, para establecer si las variables independientes tenían incidencia o no en el nivel de competencia.

#### Palabras clave

Competencia mediática, alfabetización mediática, profesores universitarios, diseño metodológico, educación superior, ciudadanía.



---

## 1. Introducción

Por más que pasan los años y aparecen grandes innovaciones en el ecosistema comunicativo con los muchos avances asociados a internet y la digitalización (García et al., 2018), se mantienen vigentes preocupaciones e interrogantes centenarios acerca del papel de los medios de comunicación en la sociedad, el impacto o influjo que pueden tener en las personas, pero también, concomitante con ello, se mantiene la pregunta de si la ciudadanía está suficientemente preparada para relacionarse de forma crítica y constructiva con estos (Lozano & Fernández, 2019). Paralelo con la necesidad de implementar estrategias de alfabetización en medios (Garro-Rojas, 2020), surge también la pregunta sobre cómo determinar las condiciones que poseen las personas para afrontar su relación con este ecosistema mediático (Kalantzis et al., 2020), por lo cual se han propuesto diversas estrategias y mecanismos con el propósito de medir los niveles de competencia y de alfabetización mediática en niños, jóvenes y adultos (Schirmer et al., 2005).

Ferres y Piscitelli (2012) proponen un modelo para medir la competencia mediática a partir de seis dimensiones, el cual sirvió para que un grupo de investigadores reunidos en la red Alfamed<sup>1</sup> construyeran un instrumento de medición basado en una serie de cuestionarios, los cuales fueron retomados en este trabajo para realizar una investigación cuyo objetivo principal fue establecer el nivel de competencia mediática en profesores y estudiantes universitarios de Colombia, tomando como base siete instituciones de educación superior en cinco regiones del país.

Analizando el modelo de dimensiones de la competencia mediática propuesto por Ferres y Piscitelli (2012), consideramos pertinente calcular el peso de la dimensión a partir del número de indicadores que tiene cada una. Luego de determinar el peso de cada dimensión de la competencia mediática, se procedió a definir una escala de valoración en cuatro niveles.

Para el procesamiento y sistematización de los datos se recurrió al programa SPSS, generando en primer lugar un reporte descriptivo de datos; luego, con el propósito de afinar el análisis se aplicó una prueba de regresión nominal y posteriormente un Análisis multivariado de varianza (MANOVA).

## 2. Alfabetización y competencia mediática

Hoy el espectro de los medios de comunicación se amplifica en un ecosistema diverso, variado, complejo, flexible, que da lugar a nuevos escenarios de socialización, a modalidades diferentes de interacción, de nuevas prácticas de apropiación (Scolari, 2018). Este crecimiento y ampliación de las posibilidades de comunicación, de diversidad mediática, de múltiples plataformas, conexiones e hibridaciones hace que cobre mayor relevancia la adquisición de competencias como lectores, oyentes, tele espectadores, pero también como productores y divulgadores de contenidos (De-Abreu, 2016; Aguaded, 2016), por lo cual, para desempeñarnos adecuadamente en este entorno multimediático e hiperconectado, como ciudadanía informada, crítica y responsable (Arenas-Fernández, 2010; Santiago, 2019; Fonseca & Bettencourt, 2020), se hace necesario revisar y reestructurar las formas y propósitos de la alfabetización mediática (Stordy 2015; Scolari et al., 2018), porque también se transforma lo que significa estar alfabetizado y experimentar la alfabetización.

Entre las diversas competencias necesarias para un ejercicio pleno de la ciudadanía están sin duda las que aluden al campo de la comunicación y especialmente relacionadas con los medios de comunicación, que deben contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas con capacidad para discernir críticamente su realidad (Manrique et al., 2017; McDougall et al., 2019), asumiendo compromisos sociales (Nos-Aldás et al., 2019), propiciando que las personas se apropien de los medios de forma inteligente, pudiendo discriminar y evaluar contenidos, analizándolos críticamente, investigando por sus efectos y usos, hasta producir conte-



nidos y construir medios alternativos (Hallaq, 2016; Sandoval et al., 2016a). Uno de los retos que se tienen cuando se aborda el estudio de las competencias es poder determinar el nivel de dichas competencias en los sujetos, especialmente en la perspectiva de conocer para poder intervenir con acciones que pretenden fortalecer y acrecentar tales competencias (Ashley et al., 2013; Soldatovaa & Rasskazovab, 2014; Castro et al., 2016). En el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012), la competencia mediática se desarrolla en torno a seis dimensiones básicas, con sus 55 indicadores en términos de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes, que debe demostrar el sujeto competente.

### 3. Metodología

Este trabajo de corte cuantitativo presenta avances del estudio sobre competencia mediática en profesores universitarios colombianos, a partir de la aplicación de una encuesta, instrumento que permite dar respuesta a problemas, tanto en términos descriptivos como de relación de variables, con la finalidad última de describir las condiciones de una realidad, identificar normas y patrones de condiciones y acciones y determinar relaciones entre acontecimientos (Buendía, 1997; Hernández et al., 2014).

El cuestionario empleado se retomó de uno aplicado en una investigación adelantada por Alfamed (Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la ciudadanía), que en su momento fue validado a través de expertos. Los cuestionarios fueron aplicados a 103 profesores de siete instituciones de educación superior en cinco regiones de Colombia: Costa Atlántica, Centro, Antioquia, Eje cafetero, Suroccidente.

#### 3.1. Peso de cada dimensión de la competencia mediática

Para realizar el análisis de los datos obtenidos en las encuestas se tomó la decisión de ponderar el peso de cada dimensión de acuerdo con el número de indicadores de cada una, por lo cual se procedió a establecer que, sobre un valor de 100, cada uno de los 55 indicadores tendría el mismo peso, lo cual arroja un valor de 1,818. Para calcular el peso de cada dimensión se procedió a multiplicar el número de sus indicadores por 1,818 que es el valor de un indicador, arrojando los resultados que figuran en la Tabla 1.

Dimensión	Indicadores	Peso del indicador	Peso dimensión
Tecnología	6	1,818	10,908
Procesos de producción y difusión	11	1,818	19,998
Lenguaje	8	1,818	14,544
Estética	6	1,818	10,908
Procesos de interacción	12	1,818	21,816
Ideología y valores	12	1,818	21,816

#### 3.2. Peso de cada ámbito de competencia

Acogiendo el mismo criterio seguido para determinar el peso de cada dimensión de la competencia mediática,

se procedió a calcular el peso ponderado de cada uno de los dos ámbitos de la competencia (análisis y expresión) de acuerdo con el número de indicadores asociado a cada ámbito; tenemos que hay 33 indicadores asociados al ámbito de análisis y 22 al ámbito de expresión. En la Tabla 2 se presenta el peso ponderado de cada ámbito de la dimensión.

#### 3.3. Escala de valoración de la competencia

Esta investigación pretendía establecer el nivel de competencia que tienen los profesores encuestados, para lo cual fue necesario establecer de antemano los criterios de valoración al sistematizar los datos. Para el pre-

sente estudio se establecieron cuatro niveles de competencia: mínima, básica, media y avanzada, la que se determinó de acuerdo con las respuestas a cada pregunta por parte de los encues-

Competencias	Ámbito de análisis	Peso ámbito análisis	Ámbito de expresión	Peso ámbito expresión
Lenguaje	5	9,09	3	5,454
Tecnología	3	5,454	3	5,454
Proceso de interacción	8	14,544	4	7,272
Procesos de producción y difusión	4	7,272	7	12,726
Ideología y valores	9	16,362	3	5,454
Estética	4	7,272	2	3,636
	33	59,994	22	39,996

tados, respuestas que reciben una calificación en una escala de 0 a 3 en el cuestionario de profesores. En este caso tendrían una competencia mínima si la calificación obtenida está entre 0 y 0,75 puntos, lo que indicaría un porcentaje de logro igual o inferior al 25%; tendrían una competencia básica si la calificación obtenida está entre 0,76 y 1,50 puntos, lo que indicaría un porcentaje de logro entre 26% y 50%; tendrían una competencia media si la calificación obtenida está entre 1,51 y 2,25 puntos, lo que indicaría un porcentaje de logro de entre el 51% y 75%; tendrían una competencia avanzada si la calificación obtenida está entre 2,26 y 3 puntos, lo que indicaría un porcentaje de logro de entre el 76% y 100%.

### 3.4. Procedimiento para determinar el nivel de competencia

Lo primero que se establece es la calificación que tendrá cada opción de respuesta para las preguntas en el cuestionario, lo cual en el caso de los profesores quedó como se indica en la Tabla 3. En el caso del cuestionario de docentes, la pregunta 22 solo admitía tres opciones de respuesta: verdadero, falso o no lo sé. Si la respuesta otorgada era correcta

Opciones de respuesta			
Aplica a las preguntas 8, 9	Aplica a las preguntas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Aplica a la pregunta 31	Calificación
Ninguno	Nunca	Nada	0
Bajo	En ocasiones	Baja	1
Medio	Habitualmente	Media	2
Alto	Siempre	Alta	3

se le otorgaba una calificación de tres (3), si la respuesta era incorrecta o respondía «no lo sé» la calificación es cero (0).

### 3.5. Cálculo de calificación por pregunta

El cuestionario se procesó en tablas que recogieron los siguientes datos para cada pregunta:

- Opciones de respuesta.
- Frecuencia: número de personas que respondieron cada opción.
- Porcentaje: peso porcentual de cada opción de respuesta.
- Porcentaje acumulado de respuestas.

Teniendo el número de respuestas para cada pregunta, se procede a multiplicar el número de respuestas por la calificación que se ha determinado para cada opción, con lo cual se obtiene una calificación para cada opción de respuesta. Luego de tener las calificaciones totales para cada opción de respuesta, estas se suman y el valor total obtenido se divide por el total de respuestas en dicha pregunta.

- Calificación por pregunta (Cp)=Puntaje por respuesta / Número de respuestas.

### 3.6. Cálculo de calificación por dimensión

Para calcular la calificación para cada dimensión (CD), procedimos a sumar las calificaciones obtenidas en cada una de las preguntas (Cp) que corresponden a dicha dimensión y dicho valor lo dividimos por el número de preguntas (pD) de dicha dimensión con lo cual obtenemos un promedio por cada una.

- Calificación por dimensión (CD)=(Cp1+Cp2+Cp3+...) / #pD.

### 3.7. Cálculo del nivel de la competencia mediática

Para calcular el nivel de la competencia mediática se procede a multiplicar la calificación obtenida por cada dimensión (CD) por el valor de ponderación que se calculó para cada dimensión (VPD, Tabla 1), lo cual nos entrega una calificación promedio ponderada por cada dimensión (CPPD).

- CPPD=CD\*VPD.
- CPPD (Calificación promedio ponderada por dimensión) = Calificación por dimensión (CD) \* Valor de ponderación por dimensión (VPD).

Seguidamente, cada uno de los seis valores de CPPD se suman y su resultado nos arroja la calificación total de la competencia mediática, el cual se corresponde con alguno de los cuatro niveles definidos de la competencia: Mínima – Básica – Media – Avanzada.

- CCM (Calificación Competencia Mediática)=CPPD1+CPPD2+CPPD3+CPPD4+CPPD5+CPPD6.

### 3.8. La sistematización e interpretación de los datos

Para el procesamiento y sistematización de los datos se empleó el programa SPSS, generando en primer lugar un reporte descriptivo de datos, el cual se pasó a cuadros y tablas que muestran el número de respuestas para cada pregunta, la calificación para cada tipo de respuesta y como producto de esto las calificaciones promedio de cada pregunta y cada dimensión de la competencia mediática, de acuerdo con el modelo adoptado.

Con el propósito de afinar el estudio se aplicó un análisis de regresión nominal y posteriormente un análisis multivariado de varianza (Manova). En estos dos tipos de análisis se trabajó con las variables independientes Sexo, Región, Tipo de institución, Área de conocimiento.

### 3.9. Formación en alfabetización mediática

#### 3.9.1. Análisis de regresión nominal

Para determinar si los resultados de las respuestas de los encuestados (definidas en categorías nominales) podían ser explicadas por alguna de las variables independientes se procedió a aplicar una prueba de regresión nominal, la cual en primera instancia pone a prueba la suposición de las probabilidades proporcionales, que se conoce comúnmente como la prueba de las líneas paralelas porque la hipótesis nula establece que los coeficientes de pendiente en el modelo son los mismos en todas las categorías de respuesta (y las líneas de la misma pendiente son paralelas). El análisis se desarrolló a partir de tres mediciones: Goodness of fit, Model fitting, Likelihood ratio test.

- La medición Goodness of fit indica como el modelo se ajusta a los datos. En este tipo de prueba, cuando el modelo se ajusta de manera adecuada, los valores de p descritos en la columna Sig. son mayores a 0,05 para la prueba de Pearson. En este caso NO queremos un resultado estadísticamente

---

significativo, es decir, en la fila de Pearson siempre queremos que el valor para la columna sig. sea mayor que 0.05 ( $p > 0.05$ ). El análisis arrojó que las seis dimensiones de la competencia mediática tuvieron un  $p > 0,05$ .

- El Ajuste del modelo (Model fitting) permite identificar si alguno de los coeficientes del modelo es significativo estadísticamente; en otras palabras, si el modelo completo (con todas las variables independientes incluidas) predice la variable dependiente de mejor manera y es estadísticamente significativo en comparación con un modelo que solo contiene el intercepto (es decir, si ninguna variable independiente se adicionara). En este caso se espera un resultado estadísticamente significativo con  $p < 0,05$ .
- Para el caso de las encuestas a profesores el resultado fue que cuatro de las seis dimensiones si obtuvieron un  $p < 0,05$ , mientras que dos de las dimensiones (Procesos de producción y difusión y Procesos de interacción) tuvieron un  $p > 0,05$ .
- Finalmente, la prueba de razón de probabilidad (Likelihood Ratio Tests) determina cual variable independiente predice de manera significativa la variable dependiente. Significativa se considera cuando el valor de sig  $< 0.05$  ( $p < 0.05$ ).

Para el caso de las encuestas a profesores la variable independiente que predice de manera significativa para cada dimensión (es decir, con  $p < 0,05$ ) no es siempre la misma y solo en dos de las dimensiones hubo más de una variable independiente que incidió.

### *3.9.1. Análisis multivariado de varianza (MANOVA)*

Como el análisis de regresión nominal indicó que las variables independientes si incidieron en el nivel de la competencia mediática de los profesores, se procedió a realizar un análisis multivariado de varianza (MANOVA), para identificar donde residen las diferencias en los niveles de competencia de los encuestados con relación a las variables independientes y sus posibles interacciones.

Al poner a prueba cada variable independiente, sin interacción con alguna de las otras variables, solo las variables «Tipo de universidad» y «Formación en alfabetización mediática» presentaron diferencias significativas en cuanto a las calificaciones de los encuestados, o sea que en estos dos casos las variables independientes si inciden en la calificación obtenida por los encuestados sobre su nivel de competencia mediática. La variable «Tipo de universidad» incidió en la calificación obtenida por los profesores en la dimensión de «Procesos de interacción» y la variable «Formación en alfabetización mediática» incidió en las calificaciones obtenidas por los docentes las dimensiones «Tecnología», «Lenguaje», «Estética», «Ideología y valores» y no incidió en «Procesos de producción y difusión» y «Procesos de interacción».

Aunque las variables independientes no indicaron diferencias significativas con el nivel general de la competencia mediática de los profesores, si mostraron diferencias significativas cuando se contrastaron con el nivel de competencia en cada una de las seis dimensiones estudiadas, así, por ejemplo, en la dimensión «Estética», la variable «Sexo» marcó diferencia, así como también la variable «Área de conocimiento» lo hizo con las dimensiones «Estética» y «Lenguaje».

En la dimensión «Lenguaje», los profesores del área de «Artes y humanidades» muestran un nivel de competencia mediática superior a los de «Ciencias de la salud» y a los de «Ciencias sociales y jurídicas».

En el caso de la dimensión «Estética», los profesores del área de «Artes y humanidades» lograron un nivel de competencia superior a los de «Ciencias de la salud».

En la dimensión «Tecnología» los profesores del área de «Artes y humanidades» lograron un nivel de competencia superior a los de «Ciencias de la salud».

En cuanto al nivel general de competencia mediática de los profesores, los del área de «Artes y humanidades» son quienes muestran un nivel de competencia más alto, seguidos en su orden por los del área de

«Ciencias sociales y jurídicas», «Ciencias exactas», «Ciencias de la salud», «Ingeniería y arquitectura». Al analizar si la interacción entre dos variables independientes genera diferencias significativas en el nivel de competencia de los docentes por dimensión, encontramos diferencias significativas en los siguientes casos:

- La interacción entre «Años de experiencia» y «Sexo» genera diferencias significativas en las calificaciones de los encuestados, especialmente para las dimensiones de «Ideología» y de «Lenguaje».
- La interacción entre «Sexo» y «Área de conocimiento», es significativa para la dimensión «Procesos de Interacción».
- La interacción entre «Años de experiencia» y «Área de conocimiento» fue significativa para las dimensiones de «Tecnología» e «Ideología y valores».
- La interacción entre «Área de conocimiento» y «Nivel de alfabetización mediática» es significativa para la dimensión de «Procesos de Interacción».

## 4. Conclusiones

La diferencia en el número de indicadores para cada dimensión de la competencia mediática hace que unas parezcan tener mayor desarrollo en su conceptualización y aspectos para tener en cuenta, con lo cual podría considerarse que hay un desequilibrio entre dimensiones, lo que posteriormente incide en el número de preguntas que tiene el cuestionario para cada dimensión, con lo cual podría estarse sesgando la medición entre dichas dimensiones.

Las variables independientes si generan en varios casos diferencias significativas en el nivel de competencia de algunas de las dimensiones y por ende en el resultado final de la competencia mediática.

El estudio mostró que en general los profesores mostraron un nivel de competencia media, siendo Tecnología la dimensión donde son más débiles e Ideología y valores donde son más fuertes.

En cuanto al ámbito de la competencia el estudio evidenció que los profesores tienen una competencia media, siendo un poco más fuertes en el ámbito del análisis que en el de expresión.

## Notas

<sup>1</sup> Alfamed (Red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas).

## Referencias

- Aguaded, I. (2016). Perspectivas para la Educación en Medios. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2).
- Arenas-Fernández, A. (2010). Comunicación y educación: Un campo para pensar la recepción crítica. In Y. Sandoval, & A. Arenas-Fernández (Ed.), *Mirando como miramos: Una propuesta desde la comunicación y la educación para multiplicar miradas* (pp. 17-37). Universidad Santiago de Cali.
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(1) 7-21.
- Castro, A., Renes, P., & Phillippi, A. (2016). Media literacy in the school curriculum. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2).
- De-Abreu, B. (2016). Cultures, connections and collaborations. *The Journal of Media Literacy*, 63(1-2).
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fonseca, J., & Bettencourt, H. (2020). Cyber-Citizenship: A challenge of the twenty-first century education. In *Strategic innovative marketing and tourism* (pp. 467-474). Springer.
- García, A., Luke, A., & Seglem, R. (2018). Looking at the next 20 years of multiliteracies: A discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*, 57(1), 72-78.
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 22.

- 
- Hallaq, T. (2016). Evaluating online media literacy in higher education: Validity and reliability of the digital online media literacy assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 62-84.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G.C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Lozano-Díaz, A., & Fernández-Prados, J.S. (2019). *Hacia una educación para la ciudadanía digital crítica y activa en la universidad*.
- Manrique, J., Sandoval, Y., & Arenas-Fernández, A. (2017). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para un diagnóstico. *Revista Nexus Comunicación*, 21, 3-33. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.4730>
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J., & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education/Alfabetización digital, fake news y educación. *Cultura y Educación*, 31(2), 203-212.
- Nos Aldás, E., Farné, A., & Al-Najjar Trujillo, T. (2019). Justicia social, culturas de paz y competencias digitales: Comunicación para una ciudadanía crítica global en la educación superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.
- Sandoval, Y., Manrique, J., Arenas-Fernández, A., Martínez, M., Hernández, M., & Serna, A. (2016 a). Competencia mediática en Colombia: Marcos de referencia para el diagnóstico. In Sandoval, Y. et al. (Eds.), *Los jóvenes y la competencia mediática* (pp. 9-57). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Santiago, E.G. (2019). La alfabetización mediática e informacional como parte importante del Desarrollo Humano y Educativo. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 33-40.
- Schirmer, J., Mauksch, L., Lang, f., Marvel, K., Zoppi, K., Epstein, R., Brock, D., & Pryzbylski, M. (2005). Assessing communication competence: A review of current tools. *Family Medicine*, 37(3), 184-92.
- Scolari, C.A. (2018). *Transmedia literacy in the new media ecology: White paper*.
- Scolari, C.A., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, 33, 7-13.
- Soldatovaa, G., & Rasskazovab, E. (2014). Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: Digital Competence Index. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4).
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476.



#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Alfabetización mediática e informacional y formación del profesorado peruano

Dr. Osbaldo Turpo-Gebera

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)  
oturpo@unsa.edu.pe

#### Resumen

El análisis de los estudios sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la formación del profesorado peruano aporta a reconocer su evolución y perspectivas. Siguiendo la metodología de la Revisión Sistemática de Literatura (SRL) se seleccionaron trece informes de investigación de RENATI (Registro Nacional de Trabajos de Investigación), depositadas por las universidades peruanas y extranjeras, con fines de titulación. En un primer acercamiento, los resultados determinaron las tendencias de producción científica, su emergencia en los últimos tres años, más a nivel de posgrado que en pregrado, y una distribución geográfica, que señala un predominio investigativo de las universidades de la capital del país. Asimismo, se evidencian campos de conocimiento que revelan como opción predominante a la formación continua, antes que a la formación inicial del profesorado. Se constató que las alfabetizaciones, informacional y mediática, responden a procesos diferenciados no integrados: la primera, con un mayor número de trabajos de investigación, se orienta al desarrollo de las competencias digitales, desde el uso de los recursos de la información; mientras que la segunda, en menor proporción de estudios, revela una tendencia incipiente, en la generación de competencias mediáticas. De otro lado, asumiendo la taxonomía de la AMI, propuesta por la UNESCO, optan más, por una orientación hacia las condiciones y funciones de los medios, y no así, a la ética, crítica y generación de contenidos para una convivencia armoniosa y democrática.

#### Palabras clave

Alfabetización mediática, alfabetización informacional, formación del profesorado, competencias informacionales, competencias mediáticas, Perú.



---

## 1. Introducción

La formación del profesorado constituye un factor sustancial para el desarrollo de la sociedad y los sistemas educativos, mediante el cimiento de una cultura docente, de afirmación de responsabilidades, y de ajustes y adaptaciones a los cambios. Tales desafíos no inducen a una escolarización universal, sino, contrariamente, al rediseño de espacios formativos, compensando y equilibrando la formación pedagógica con la disciplinar (García-Pérez & Coelho-Lastória, 2019).

En la actualidad, la transformación formativa del profesorado se orienta a una acción combinada de conocimientos, actitudes y valores. Un proceso que reconoce la necesidad de adquirir capacidades para construir conocimientos transferibles para y en la práctica, en específico, de (re)construcción del conocimiento teórico-práctico; y que para Cabero-Almenara y Martínez (2019), están ampliamente influenciadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Las TIC apertura un sinfín de escenarios para los usos tecno-pedagógicos en educación. Por ejemplo, la realidad virtual inmersiva (aumentada y mixta) abre posibilidades didácticas y de integración (Silvia-Díaz et al., 2019), y de visualización de fenómenos abstractos obtenidos de la digitalización (Ruiz, 2019). Asimismo, la internet de las cosas facilita prácticas presenciales y virtuales, para ser desarrollados, independientemente de su localización, con flexibilidad y adaptable a los tiempos (Sánchez-Iborra & Bernal-Bernabé, 2019).

Otra de las innovaciones emergentes, está dado por las analíticas de aprendizaje, que al medir las interacciones posibilita la predicción del riesgo de fracaso o abandono estudiantil (Alamán et al., 2019). Para ello, implementan modelos y métodos que detectan patrones de interés, basado en redes neuronales (Salgado et al., 2018) y a través de mediaciones oportunas. Estos y otros dispositivos tecno-pedagógicos cambian los entornos formativos hacia nuevas formas de interacción didáctica (Aguaded & Cruz, 2010).

Las transformaciones impulsadas por las TIC inducen al diseño y desarrollo de una variedad de recursos educativos, que exigen capacitaciones tecno-pedagógicas para poder comprender y utilizarlas, así como dominios metodológicos y estratégicos. Para Cabero-Almenara y Barros (2016), la formación docente precisa de oportunidades para desarrollar conocimientos tecnológicos, de contenido y pedagógicos que aportan a su perfeccionamiento y desarrollo profesional.

La exigencia formativa representa una vía indispensable para acercar al profesorado a las tecnologías, a su integración curricular en las interacciones didácticas. Un proceso que va desde la búsqueda de información, comunicación e intercambio con colegas, la gestión de datos académicos, preparación de evaluaciones, hasta utilización de plataformas para tutorías, foros de intercambio y diversas tareas y actividades educativas (Morales-Almeida et al., 2018).

La transición a las nuevas formas de enseñar y aprender requiere de un profesorado comprometido para el trabajo colaborativo y disruptivo. En esas intenciones, la alfabetización en TIC del profesorado resulta indispensable, para decidir autónomamente «cómo se han de utilizar estas tecnologías digitales en el aula» (Ketil, 2019: 9). Una dinámica que admite diversos factores sociales y culturales que faciliten su aprehensión y transferencia.

La transposición de las tecnologías digitales a los contextos educativos, que Berker et al. (2006), denominan «domesticación tecnológica», admite la subordinación de los artefactos tecnológicos a los fines educativos y comunicativos. Un acatamiento que va más allá del control del dispositivo, incide en la subjetividad, desde el consumo y apropiación de los sentidos y objetos de representación, hasta la integración identitaria. La adaptación expresa los usos tecno-pedagógicos y su potencial de aprendizaje.

En el contexto de las intervenciones docentes se revelan las falencias, fundamentalmente, en el uso de las TIC, dado que la información se torna en un recurso valioso y significativo para el desarrollo social y

---

económico, tanto como formativo. De ese modo, se avizora una «teoría de la alfabetización para la cultura digital» (Area & Pessoa, 2012), pensada como multialfabetización (Cope & Kalantzis, 2010) o nuevas alfabetizaciones (Lankshear & Knobel, 2009). Para Fernández-Villavicencio (2012), la cultura digital se configura en red, conllevando a la alfabetización informacional (ALFIN), para comprender, valorar y usar la información.

El avance hacia una alfabetización integradora, supone verificar y evaluar su calidad, así como entender y analizar los mensajes de los medios, demandando la alfabetización mediática (Kahne & Bowyer 2017). Urge, entonces, la necesidad de aglutinar competencias que consientan nuevas formas de acceso y consumo sociocultural y educativo; de ampliación de referentes teóricos, incorporación de nuevos ámbitos y metas educativas, para la intensificación «interactiva de la producción y consumo de medios, en concreto, la habilidad para colaborar y participar» (Fernández-Villavicencio, 2012: 22).

La alfabetización constituye un proceso de desarrollo orientado a ampliar los referentes formativos del profesorado, incorporando nuevas capacidades para discurrir por las realidades complejas y cambiantes de los entornos digitalizados. Supone, además, potenciar la dimensión axiológica y emocional para una apropiación significativa de las TIC, y «pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y, en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional» (Area & Pessoa, 2012: 20).

El tránsito a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) facilita el acceso a la información y comprensión del rol de los medios en la realidad, comportando «su apropiación conceptual para realizar innovaciones y redefinir la práctica educativa [...] no solo como una forma de consumir conocimiento, sino como herramientas para enriquecerlos, crearlos y generarlos» (Cabero-Almenara & Martínez, 2019: 256). La AMI, según Wilson et al. (2011), armoniza sus nociones y la convergencia de las plataformas de uso. Para Aguaded y Romero (2015: 54), la AMI dota «a la audiencia de herramientas para acceder a los medios con responsabilidad, a la vez, de contrarrestar la pasividad, inercia e ingenuidad en la recepción de los mensajes»; pero, también, para apropiarse «de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador» (Area & Pessoa, 2012: 20). Implica comprender que su ausencia conlleva a una cultura líquida, sin armonía ni democracia. La AMI combina dos áreas (Wilson et al., 2011: 18): la Alfabetización Informacional (AI) que «enfatisa la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información», mientras que la Alfabetización Mediática (AM), afirma la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. Ambas, presuponen una actualización curricular conducente a la educación de una ciudadanía crítica y democrática.

Desde esas perspectivas, aproximarse al reconocimiento de la AMI en la formación del profesorado peruano constituye una urgente necesidad, ante «el vertiginoso cambio tecnológico, la ubicuidad de la desinformación y el papel crucial del conocimiento de los agentes envueltos en la misma y del desarrollo del pensamiento crítico» (Alcolea-Díaz et al., 2019: 112); y frente al «adeudo socialmediático por parte de las instituciones públicas y la educación en el contexto familiar» (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015: 54). En ese sentido, el estudio de las investigaciones sobre la formación del profesorado permitió reconocer cómo se comprende la AMI en el contexto peruano, concretamente, como responden a los lineamientos prevalentes, así como su evolución y apropiación progresiva en la cultura docente.

## 2. Método

En el reconocimiento de las relaciones de la AMI en la formación del profesorado se empleó la Revisión Sistemática de Literatura (SLR), para identificar, evaluar, interpretar y sintetizar la información de tesis

defendidas en las universidades peruanas. El proceso de construcción del conocimiento científico considero la rigurosidad y objetividad, el análisis y síntesis, el carácter selectivo y crítico, y la organización unitaria y de conjunto (García-Peñalvo, 2017; Turpo-Gebera & Hurtado-Mazeyra, 2019).

Figura 1. Secuencia analítica de determinación de las tesis analizadas

IDENTIFICACIÓN	SELECCIÓN	ELEGIBLES	INCLUIDAS
Total de informes de tesis recuperadas de RENATI: 18	Total de informes de tesis de acceso restringido (Restricted Access): 2	Total de informes de tesis analizadas y de acceso completo: 15	Total de informes de tesis comprendidas en la revisión: 13
	Total de informes de tesis embargadas (Embargoed Access): 1	Total de informes de tesis excluidas (no cumple criterios): - Monográficos/ Ensayos: 1 - Informe de práctica: 1 - Informe de tesis con objeto y/o contexto no pertinente: 0	
	Total de informes de tesis con errores en la URL: 0		
	Total de informes de tesis con archivo incorrecto: 0		

La búsqueda de los informes de las tesis universitarias (pregrado y posgrado), así como de las tesis extranjeras de quienes solicitan homologación del título, se realizó en el Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI), gestionado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU): <http://renati.sunedu.gob.pe/>, entre febrero y marzo del 2020.

Las preguntas de investigación (PI) que orientaron la indagación responde a:

- PI1: ¿Cómo ha evolucionado la productividad científica de la AMI en la formación del profesorado, según titulación, región geográfica y régimen de titularidad de las universidades?
- PI2: ¿Cuáles son los campos de conocimiento sobre la AMI en la formación del profesorado abordados en las tesis universitarias peruanas?

En la recuperación de los informes de tesis se siguió los siguientes criterios de inclusión:

- Términos de búsqueda: «Alfabetización informacional», «Alfabetización digital», «Alfabetización mediática», «Alfabetización en medios», «Formación docente» y «Formación del profesorado».
- Periodo de publicación de las tesis universitarias: 2014-2019.
- Acceso completo al informe de tesis.
- Investigaciones de naturaleza empírica.

Se siguió la ruta referida por Ramírez-Montoya y García-Peñalvo (2018) en la selección de la muestra de estudio.

### 3. Resultados

Después de aplicar la metodología descrita se organizó la producción científica de las universidades peruanas, desde los 13 informes de tesis recuperados: 12 nacionales y una extranjera. De estas, 6 (46,2%) se defendieron en universidades públicas, en la misma proporción (46,2%) en las privadas y, una tesis (7,7%), en una universidad pública extranjera. Un 15,4% de las tesis defendidas corresponden a universidades privadas asociativas o sin fines de lucro, y un 15,4%, a las societarias o con fines de lucro.

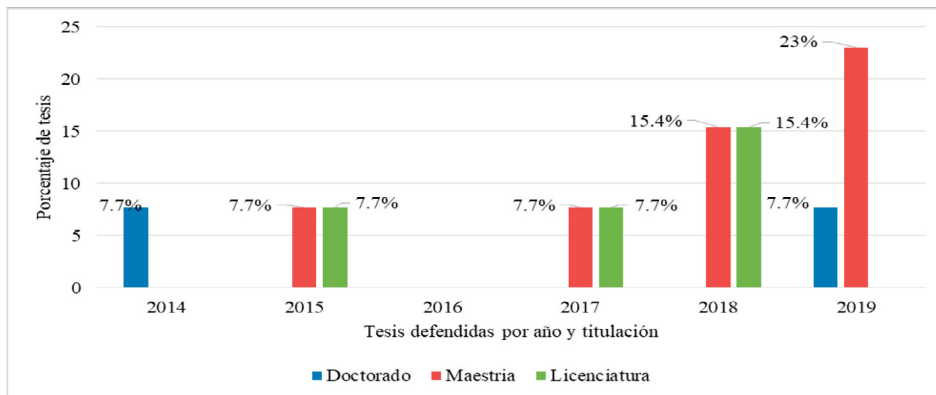
Las mayores proporciones de tesis se sustentaron en universidades de la capital (Lima), ocho tesis o 61,6%, seis en privadas y dos en públicas; mientras que, en provincias, cuatro o 30,8%. La situación evidencia la centralidad del conocimiento, dada las mayores ventajas de conectividad, menor brecha digital y mayor acceso a estudios universitarios. La distribución geográfica expresa que el conocimiento no es abstracto y deslocalizado, contrariamente, representa diferencias y muestra las inequidades sociales.

### 3.1. Evolución de la producción científica de la AMI en la formación del profesorado

Reconocer las relaciones de la producción científica, desde los informes de tesis, permitió ahondar en las dinámicas de construcción del conocimiento, y en los ámbitos de producción y temporalidad. Así como, también, en la presencia, impacto y apertura institucional y social.

La Figura 2 expresa la concentración de la producción científica para la titulación, de estas, nueve tesis (69,2%) corresponden al posgrado (maestría y doctorado), y cuatro a pregrado (licenciatura). La temática de la AMI en la formación del profesorado es más investigada en maestría (siete tesis o 53,8%). Los últimos tres años son pródigos, un 77% de tesis evidencian el creciente interés. La tendencia manifiesta en los posgrados revelaría una búsqueda de explicaciones sobre las necesidades de actualización del profesorado. En términos de distribución territorial, las diferencias de producción científica de las universidades señalan los espacios de concentración del conocimiento en la formación del profesorado.

Figura 2. Producción científica de la AMI en la formación del profesorado en las tesis universitarias peruanas (%)



La ordenación territorial del conocimiento de la AMI en la formación del profesorado revela la centralidad de su producción. Una disposición ampliamente favorable hacia la capital, de ocho tesis, y de cuatro en universidades públicas de provincias (norte, centro y sur). La distribución heterogénea, privilegia a ciertos centros, en la conformación de una masa crítica, concentrada en algunas universidades. Una dinámica que los posesiona en detrimento de otras, y que, exige revertirla o equipararla, para contraponer posicionamientos que hagan palpable la unidad y diversidad del país.

### 3.2. Campos de conocimiento de la AMI en la formación del profesorado

El énfasis de las investigaciones muestra las prioridades de producción de conocimiento, mediante las agrupaciones temáticas y enfoques asumidos. Una primera aproximación estaría dada por las menciones de los títulos. En esa perspectiva, las titulaciones en Educación, son predominantes, en 84,6%, en Bibliotecología y ciencias de la información, un 7,7% y, en Comunicación, 7,7%. De las 11 tesis en educación que abordan la AMI en la formación del profesorado, 7 (63,6%) se orientan a la docencia y 4 (36,4% a la gestión educativa).

Si focalizamos la naturaleza de los estudios de la AMI en la formación del profesorado, básicamente, en los significados asignados a dichas alfabetizaciones; es decir, si los abordan como noción unificada; o, contrariamente, son identificadas como separadas.

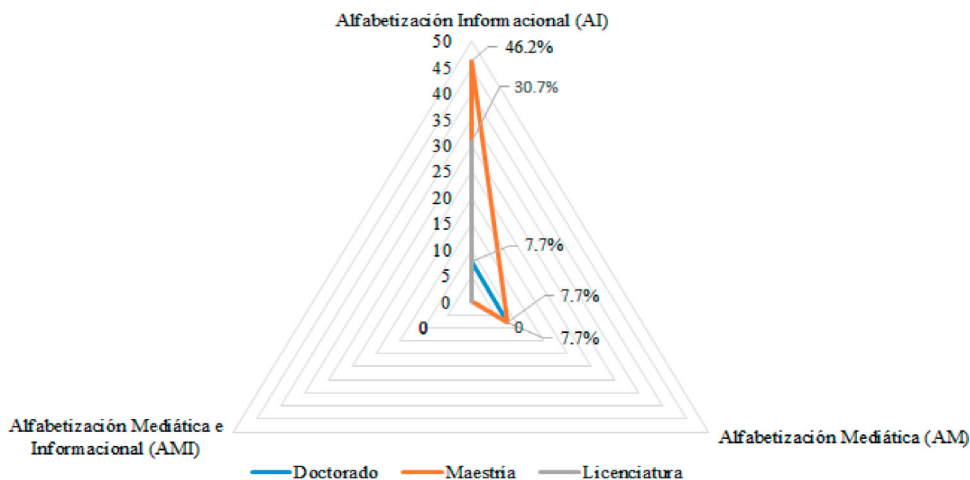
Figura 3. Producción científica de la AMI en la formación del profesorado, en las tesis universitarias peruanas



Las concepciones sobre los sentidos de la AMI en la formación del profesorado, expresadas en las tesis, desdeñan la noción integrada, concretamente, un 84,6% de las tesis enfatizan ampliamente en la AI, reconocida también, como alfabetización digital, en TIC, Cibernética o Informática. La AM o alfabetización en medios, competencia o educación mediática, escasamente es considerada,

en 15,4%, básicamente, en las tesis de posgrado, de ellas, una es extranjera. Tales orientaciones inhiben la comprensión convergente de las alfabetizaciones, que conllevaría a una armonización y enriquecimiento formativo. Otra posibilidad de evidenciar los campos de conocimiento de la AMI en la formación del profesorado, pasa por reconocer la orientación de la formación docente, es decir, si enfatizan en la formación inicial o continua. La primera, está referida a quienes aún cursan estudios de educación; mientras que la segunda, a quienes ya ejercen la docencia y requieren de actualizaciones para su práctica pedagógica.

Figura 4. Concepciones de la AMI asociadas a las tesis universitarias en la formación del profesorado (%)



Las orientaciones formativas definidas por los enfoques de la AMI expresan las prevalencias, de mayor focalización en la formación continua del profesorado (84,6%) que en la formación inicial (15,4%); más en las tesis de posgrado (69,2%) que en licenciatura (30,8%). En esencia, ambas formaciones deberían ser asumidas como etapas permanentes de un mismo proceso. Esta perspectiva es obviada, no es demandada, ni incluida en los planes formativos. El contraste de las tesis sobre la AMI en la formación del profesorado con las áreas asumidas por la UNESCO: AM y AI (Wilson et al., 2011), muestran los énfasis respecto de la taxonomía asumida.

La contrastación de los campos de conocimiento abordados en las tesis revela las contradicciones en términos de comprensión de la AI y AM, y en conjunto de la AMI en la formación del profesorado. Respecto a la AI, las tesis desestiman elementos claves que posibilitarían una mayor comprensión, y que, de cierta manera, limitan su percepción y uso conjunto. La escasa consideración a la ética y su aplicación en el procesamiento de la información, revela profundas omisiones, que no aportan a la construcción de un profesorado empoderado en capacidades para investigar y generar información y opinión.

En cuanto a la AM en la formación del profesorado, las dos tesis de posgrado presentan preferencias sobre resultados claves referidos por la UNESCO. Básicamente, de entendimiento de las condiciones y funciones de los medios; y en menor medida, a la crítica y compromiso, con menos énfasis, en la producción de contenidos, como elementos fundamentales para la convivencia democrática. Las ausencias sobre estos componentes no favorecen la formación de un profesorado autónomo y proactivo.

Figura 5. Orientación formativa de los informes de tesis universitarias (%)

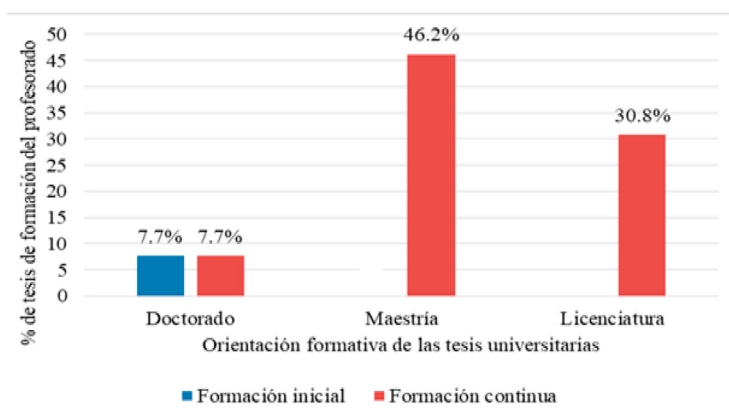


Tabla 1. Contraste de las investigaciones universitarias con la taxonomía de la AMI (UNESCO)							
Resultados claves de la Alfabetización Informacional (AI)							
Campos de conocimiento en las tesis universitarias peruanas	Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar información	Uso ético de la información	Comunicar información	Usos del conocimiento para procesar información
Alfabetización cibernética	X			X		X	
Competencias digitales	X		X	X			X
Alfabetización digital	X		X			X	
Actualización tecnológica		X		X		X	
Competencias TIC	X	X		X			
Capacidades informacionales		X	X			X	
Aprendizaje basado en problemas	X	X		X			
Ciudadanía digital	X	X	X			X	X
Autoeficiencia docente	X	X	X	X			
Desempeño docente	X	X		X			
Resultados claves de la Alfabetización Mediática (AM)							
Campos de conocimiento en las tesis universitarias peruanas	Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar información	Uso ético de la información	Comunicar información	Usos del conocimiento para procesar información
Perfil profesional del docente		X					X
Formación de ciudadanía	X				X		
Educación mediática	X	X	X		X		
Literacidad mediática		X					
Innovación educativa	X	X	X				

## 4. Conclusiones

La AMI en la formación del profesorado peruano configura, desde las tesis universitarias, una línea de investigación emergente, manifiesta ampliamente en los tres últimos años. La AMI es concebida como un constructo no integrado, sino separado, como AI y AM y denominaciones similares. Las tesis, también, evidencian las preferencias investigativas, más orientadas a la AI, a la formación continua del profesorado y al nivel de posgrado. En términos de la producción científica, existe un predominio en



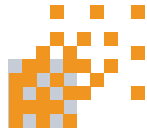
la capital del país, más que en las provincias. Asumiendo la taxonomía de la AMI, se muestra la prevalencia de ciertos elementos constitutivos sobre otros, se prioriza las de carácter funcional, de operacionalización y, se soslaya, las que inducen a compromisos y críticas y, fundamentalmente, a las que producen contenidos.

## Referencias

- Aguaded, I., & Cruz, M. (2010). Las TIC como estrategia para la innovación educativa de calidad en la Universidad de Huelva. In R. Roig-Vila, & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 31-40). Marfil & Università degli Studi Roma Tre.
- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Alamán, X., Carro, R., Cobos, R., Gómez, J., Jurado, F., Molins-Ruano, P., & Torrado, J. (2019). GHIA: Modelado de estudiantes, analítica de aprendizaje, atención a la diversidad y e-Learning. *IE Comunicaciones*, 30, 78-89. <https://bit.ly/3d0jP3T>
- Alcolea-Díaz, g., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2019). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arias, J. (2018). *Manejo de las TIC y el Desempeño Docente del Nivel Primario en la I.E. N° 55002 "Aurora Inés Tejada", Abancay—2017*. [Master Dissertation, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3d1e5qj>
- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., & Ward, K. (2006). *Domestication of media and technology*. Open University Press. <https://doi.org/10.4324/9781315630397-3>
- Cabero-Almenara, J., & Barroso, J. (2016). Formación del profesorado en TIC: Una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3), 633-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Cabero-Almenara, J., & Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cantoral, J. (2017). *Talleres de formación de usuarios para docentes del Bachillerato Internacional en el Euroamerican College-Lima-Pachacámac*. [Degree Dissertation, Universidad Mayor de San Marcos]. <https://bit.ly/2Y4IRdP>
- Cárdenas, F., & Paredes, W. (2015). *Alfabetización digital de los docentes de EBR en instituciones educativas públicas del nivel secundario de la provincia de Chupaca*. [Degree Dissertation, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://bit.ly/2YESwGS>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. In *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* (pp. 98-99). <https://bit.ly/3e7Gywi>
- Criollo, L. (2017). *Autoeficacia en competencias informacionales en docentes de educación básica regular de El Tambo-Huancayo, región Junín*. [Degree Dissertation, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://bit.ly/37v3FhL>
- Cubas, J., Santisteban, K., & Zapata, M. (2015). *Uso de los recursos web 2.0 para desarrollar la ciudadanía digital en los docentes tutores del VII ciclo del nivel secundario de una institución educativa de Chiclayo en el 2015*. [Master Dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://bit.ly/2B7tPuM>
- Cuentas, R. (2018). *Desarrollo de capacidades informacionales, aplicando el Método de Aprendizaje Basado en Problemas: Guía docente*. [Degree Dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://bit.ly/30KEq9W>
- Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 17-45. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.976>
- García-Peñalvo, F., & Ramírez-Montoya, M. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *RED*, 52. <https://bit.ly/3htd7GU>
- García-Pérez, F., & Coelho-Lastória, A. (2019). La formación del Profesorado. In L. Rodríguez-Pizzinato, N. Palacios-Mena, & X. Souto-González (Eds.), *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano* (pp. 77-86). Nau Llibres.



- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/000283121667981>
- Ketil, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- Llatas, S. (2019). *Competencias digitales y desempeño de los docentes en una institución educativa de Trujillo—2019*. [Master Degree, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/3fpcfkF>
- Loayza, E. (2018). *Modelo pedagógico de alfabetización cibernética para mejorar el desarrollo de competencias digitales en los docentes del nivel secundario de la institución educativa león XIII*. [Thesis Dissertation, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://bit.ly/2UNnRGn>
- Marca, J. (2018). *La alfabetización digital docente para la mejora de los aprendizajes en la IE N° 70029 María Auxiliadora de Puno*. [Master Dissertation, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://bit.ly/3fx0Q2B>
- Mateus, J. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú*. [Thesis Dissertation, Universidad Pompeu Fabra]. <https://bit.ly/2MWbDH8>
- Meléndez, M. (2019). *Competencias digitales y el perfil profesional en estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Cerro de Pasco-2017*. [Master Dissertation, Universidad Nacional Federico Villareal]. <https://bit.ly/37ykI2A>
- Morales-Almeida, P., Escandell-Bermúdez, M., & Castro-Sánchez, J. (2018). Formación del profesorado en tic y su pensamiento acerca de la integración de la tecnología en la enseñanza de adultos. *Profesorado*, 22(1), 541-560. <https://bit.ly/2C4dlnz>
- Quispe, D. (2018). *Aplicación del “Pate” en la mejora de las competencias TIC de los docentes del nivel secundario de la institución educativa Manuel Veramendi e Hidalgo de Arequipa en el 2018*. [Degree Dissertation, Universidad Nacional de San Agustín]. <https://bit.ly/2AGad0O>
- Ramos, R. (2019). *Uso de las TIC y competencias digitales en docentes de la I.E. Ciro Alegria S.J.L 2019*. [Master Dissertation, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/37xqLo3>
- Ruiz, S. (2019). Enseñanza de la anatomía y la fisiología a través de las realidades aumentada y virtual. *Innovación Educativa*, 19(7), 957-76. <https://bit.ly/2B6mnQC>
- Salgado, N., Beltrán, J., Guaña, J., Escobar, C., Nicolalde, D., & Chaffa, G. (2018). Modelo para predecir el rendimiento académico basado en redes neuronales y analítica de aprendizaje. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 17, 258-266. <https://bit.ly/2UIkujR>
- Sánchez-Iborra, R., & Bernal-Bernabe, J. (2019). Implantación de plataforma virtual en prácticas docentes interuniversitarias en el Internet de las Cosas. In O. Cánovas, J. García, P. López-de-Teruel, & A. Ruiz (Eds.), *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 183-190). Universidad de Murcia. <https://bit.ly/30L90Qr>
- Silvia-Díaz, F., Vázquez-Vilchez, M., & Carrillo-Rosua, J. (2019). Estudio bibliométrico sobre la producción científica en realidad virtual inmersiva, aumentada y mixta asociadas a un enfoque STEM de enseñanza. In Alonso-García et al. (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1205-1216). Dykinson.
- Turpo-Gebera, O., & Hurtado, A. (2019). Productividad científica sobre el Blended Learning en el Perú: Aproximaciones a su evolución desde las tesis universitarias. *Education in the Knowledge Society*, 20. [https://doi.org/10.14201/eks2019\\_20\\_a19](https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a19)
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. UNESCO.





#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### La formación docente en educación mediática en Latinoamérica

**Dr. Julio-César Mateus**

Universidad de Lima (Perú)

[jmateus@ulima.edu.pe](mailto:jmateus@ulima.edu.pe)

**Dr. Pablo Andrada-Sola**

Universidad Central (Chile)

[pabloandradasola@gmail.com](mailto:pabloandradasola@gmail.com)

**Dra. María-Teresa Quiroz**

Universidad de Lima (Perú)

[tquiroz@ulima.edu.pe](mailto:tquiroz@ulima.edu.pe)

#### Resumen

Esta comunicación es fruto del proyecto editorial «Media Education in Latin America», publicado en el 2020 por la editorial británica Routledge. En él participaron investigadores de once países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Perú, Uruguay y Venezuela. La finalidad de la obra fue ofrecer el primer diagnóstico sistemático de la situación de la educación mediática en la región a partir del análisis documental. Entre otros hallazgos vemos que, a pesar de la importante contribución latinoamericana al desarrollo del campo de la educomunicación, muy pocos países han desarrollado en la práctica políticas públicas sostenidas que nos permitan mirar con esperanza este asunto. Al igual que en otras geografías, el gasto en infraestructura de tecnología educativa ha subido, aunque el desarrollo de la educación mediática es asimétrico y parece relegado a fines instrumentales bajo la impronta de la llamada «competencia digital». En esta comunicación presentamos una perspectiva de la región sobre la forma en que se ha conceptualizado e implementado la educación mediática en las políticas educativas de los once países, en un contexto sociopolítico caracterizado por la concentración de medios y las brechas tecnológicas. Asimismo, damos cuenta de las organizaciones y las experiencias que promueven la alfabetización mediática en cada uno, sobre todo en materia de proyectos de formación docente y producción académica.

#### Palabras clave

Educación mediática, alfabetización mediática, políticas públicas, políticas educativas, Latinoamérica, análisis comparativo.

---

## 1. Introducción

Esta comunicación ofrece un balance del proyecto «Media Education in Latin America», cuyo resultado fue un libro publicado por la editorial británica Routledge (Mateuset et al., 2020). El origen del proyecto, en el que participaron más de 20 investigadores de once países de América Latina, fue el de ofrecer un estado actualizado del desarrollo de la educación mediática en la región desde una mirada transnacional y multidimensional. Asimismo, a partir de su publicación en inglés, promover el diálogo con el mundo anglosajón. La educación mediática tiene una historia en nuestra región de casi 50 años. Es un campo intelectual que se ha ido construyendo a través del aporte de investigadores, docentes y activistas, así como de proyectos y organizaciones. Sin embargo, no ha logrado calar en políticas públicas sostenidas, lo que resulta más urgente por el alto nivel de interacciones mediáticas producidas por el contexto de confinamientos y cuarentenas globales a causa del Covid 19.

## 2. Instituciones promotoras de educación mediática

Existen en América Latina organizaciones que han abordado históricamente la relación entre la comunicación y la educación. Entre ellas, dos patrocinadas por la Unesco: el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (originalmente de Cinematografía Educativa, ILCE); y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL).

Desde la academia, otras dos organizaciones han sido importantes promotoras de este campo: la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS),

En la década de 1980 tuvo gran relevancia el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA), en Chile, que se convirtió en un referente latinoamericano de educomunicación a partir del desarrollo del concepto de la recepción activa, y la convocatoria a dos encuentros regionales.

Más recientemente, en 2004, se creó la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), impulsada por acuerdo de 16 países y pensada como un sistema regional de almacenamiento y circulación de contenidos educativos. Este tipo de iniciativas podrían representar una oportunidad para desarrollar marcos de política conjunta entre los países que promueva la educación mediática, pero en la actualidad son una excepción. A partir de la crisis global causada por el Covid-19, muchos países de la región tuvieron que diseñar o relanzar sistemas de teleeducación. El intercambio de contenidos en la región ha sido importante, lo que nos lleva a insistir en la necesidad de generar mayor articulación en términos de producciones educomunicativas conjuntas, por ejemplo.

Si bien muchos estados latinoamericanos han empezado desde hace una década a empujar la alfabetización digital, lo han hecho invisibilizando la educación mediática y la tradición de educomunicación. En menor medida, en países como Argentina, México y Uruguay se han desarrollado espacios en los medios de comunicación estatales o locales para la educación mediática a través de los consejos audiovisuales que desde el nuevo milenio empezaron a incorporar la preocupación por la formación de públicos, sobre todo escolares. También es posible identificar programas en las escuelas que incentivan la visión crítica y la expresión de los estudiantes mediante el uso creativo de medios de comunicación locales.

Finalmente, en este punto, existe una gran cantidad de experiencias particulares relacionadas con la formación de públicos para el cine, el trabajo con radios comunitarias o participación en diarios, entre otros proyectos que son mencionados con detalle en los capítulos nacionales de este libro. Por su naturaleza a veces voluntaria o de financiamiento limitado, son experiencias acotadas en el tiempo y espacio que no logran el impacto y la sostenibilidad deseados.

### 3. Primera barrera para el desarrollo de la educación mediática

Como en otros contextos, también América Latina se ha visto confundida ante la dispersión de denominaciones con que se suele nombrar la educación mediática: se traslapan conceptos como el de pedagogía de los medios, alfabetización visual, mediática, informacional o digital, o más recientemente competencias para el nuevo milenio o transmediales. Cada concepto tiene un enfoque particular que disputa un lugar en la agenda educativa de los países. En esta comunicación partimos de una definición amplia de educación mediática entendida como un sistema que desarrolla capacidades críticas y creativas de interacción entre ciudadanos y medios de comunicación. Con «medios» nos referimos de modo convergente a los llamados «medios masivos» o «medios tradicionales» y a los «nuevos medios», digitales o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Hoy, en tiempos donde la excesiva oferta informativa y el tráfico de noticias falsas afectan abiertamente la convivencia democrática, el mundo ha vuelto su mirada sobre la educación mediática como una posible salida al problema (Bulger & Davison, 2018). Pero es justo recordar que esta demanda no es reciente. El famoso informe de UNESCO, «Un solo mundo, voces múltiples», señalaba en 1980 que las relaciones entre la educación y la comunicación venían multiplicándose como producto de la extensión de los medios, especialmente del audiovisual.

La Declaración de Grünwald de 1982, reconocida como un hito fundacional del movimiento de educación mediática a nivel global, advirtió la necesidad de los sistemas educativos de reconocer su obligación en promoverla como parte del proceso de formación de ciudadanos críticos (Unesco, 1982). Más recientemente, un grupo de expertos de Alfamed, en la Declaración de Juiz De Fora –que actualiza declaraciones anteriores como la de Grünwald-1982, Tolouse-1990, Viena-1999, Alejandría-2005, París-2007 y Moscú-2012– remarcó que la educación mediática resulta un asunto urgente porque su ausencia

Puede ser factor de segregación y exclusión social, sea por la falta de acceso a los conocimientos producidos históricamente, por la discriminación de culturas tradicionales, por la manipulación de informaciones o por la negación de la existencia de grupos sociales desfavorecidos como sujetos históricos y de derechos (Alfamed, 2017).

Aquí la contradicción: si bien Latinoamérica es una de las regiones más dinámicas en términos de compra de tecnología y esfuerzos por superar las brechas de acceso tecnológico (Lugo et al., 2015), estas acciones rara vez son sustentadas bajo el enfoque de la educación mediática, y se aproximan más al campo de la tecnología educativa.

### 4. Un contexto complejo: Concentración de medios y brechas tecnológicas

A pesar de la particularidad de cada contexto nacional, es posible hallar puntos comunes entre los países latinoamericanos que configuran el escenario regional. En materia del contexto sociopolítico destacan la concentración de medios y las brechas de acceso tecnológico. Ambos elementos se enmarcan, a su vez, en

"A nivel de políticas educativas, la mayoría de países emprendieron en las últimas décadas iniciativas que tuvieron las TIC como eje. Estas apuntaban a la mejora de la calidad de los aprendizajes, la adquisición de habilidades tecnológicas y a la reducción de la brecha digital en contextos de profundas desigualdades".

---

un clima general de cierta inestabilidad política y económica que incluye, en los últimos 30 años, regímenes dictatoriales, golpes de estado, retorno a las democracias, y en algunos casos la acción de grupos terroristas

o guerrilleros con enormes impactos negativos sobre el clima social de los países.

"Todo lo anterior constituye un reto para el diseño de políticas públicas en la región que integren los medios no solo como instrumentos de teleeducación o de apoyo didáctico en el aula, sino como parte sustantiva de la formación de docentes y estudiantes en el marco de una ciudadanía crítica y responsable con su entorno".

Latinoamérica presenta uno de los índices más altos del planeta en cuanto a la concentración de medios. La convergencia tecnológica produjo una metamorfosis en las industrias de comunicación y cultura que facilitó la irrupción de empresas telefónicas que tomaron posiciones dominantes en el sector de medios, en especial, en la televisión por cable y luego Internet (Becerra & Mastriani, 2017).

La UNESCO alertó sobre las amenazas de este proceso: «Al combinarse con la concentración de la propiedad, la concentración geográfica también afecta el pluralismo y la diversidad debido a que genera uniformidad de agen-

das y de contenidos informativos» (Unesco, 2014: 16). Desde organismos internacionales supranacionales como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la concentración es percibida como una «censura indirecta».

En cuanto a la situación del acceso a tecnológico, la cobertura digital en la región es limitada, de mala calidad y cara. Aunque el porcentaje de hogares conectados a Internet en América Latina se duplicó entre el 2010 y 2016, todavía más de la mitad de la población sigue sin acceso. La velocidad en promedio es cuatro veces más lenta que en los países de la OCDE y los ciudadanos pagan por el servicio un 43% más. Por otro lado, las cifras regionales presentan grandes diferencias de acceso y conectividad entre los países, entre las clases sociales, entre las zonas urbana y rural, y entre hombres y mujeres, lo que pone a la región en una posición de rezago frente a otras (CEPAL, 2018).

A propósito, es pertinente acotar que mucha de la infraestructura tecnológica ha sido ejecutada por el sector privado y existen vacíos en la regulación para servicios de Internet y algunas barreras para la distribución y adjudicación del espectro radioeléctrico, lo que desalienta a muchas empresas a invertir (CEPAL, 2018). Todo esto constituye un conjunto de indicadores que problematizan el desarrollo de la educación mediática en esta región.

## 5. Las políticas educativas se centran en lo tecnológico: ¿Y la mirada crítica?

La Unesco (2013) señaló la importancia de visibilizar en políticas de alcance nacional el aporte de la educación mediática en la formación de los ciudadanos y su rol en las democracias. Por eso, las definiciones y las formas de aplicación de los marcos normativos de cada país constituyen un soporte fundamental porque garantizan un lugar a la educación mediática en la agenda pública y pueden condicionar favorablemente su implementación.

A escala regional es notorio el interés político por incorporar un discurso de derechos ciudadanos, como se constata de modo generalizado en las Constituciones nacionales. También en términos curriculares es creciente la intención de introducir tecnologías en la escuela. Sin embargo, esta incorporación en muchos casos ha terminado siendo más una imposición que una propuesta de reforma conversada con otros actores del sector educativo. Esta sensación de imposición ha inflado las demandas sobre los docentes y sobre su dominio de las llamadas «competencias digitales», entendidas, sobre todo, como el manejo de TIC para sus prácticas docentes. Como lo señalan algunos capítulos de la primera parte de este libro, el hecho de contar

con tecnologías en las escuelas no significa hacer educación mediática. A nivel de políticas educativas, la mayoría de países emprendieron en las últimas décadas iniciativas que tuvieron las TIC como eje. Estas apuntaban a la mejora de la calidad de los aprendizajes, la adquisición de habilidades tecnológicas y a la reducción de la brecha digital en contextos de profundas desigualdades. Así, destacaron diversos proyectos bajo el modelo «one-to-one» basados en compras masivas de computadoras o tablets e inversiones en conectividad (Severin & Capota, 2011). Algunos ejemplos de este modelo son «Plan Ceibal», en Uruguay; «Conectar Igualdad», en Argentina; «Una Computadora por Niños», en Perú. Los resultados fueron variados y en algunos casos los proyectos fueron descontinuados.

Asimismo, si bien las libertades de expresión, información y opinión forman parte de los derechos constitucionales en América Latina, en el campo educativo la formación en competencias mediáticas que permitan su ejercicio de parte de los diferentes grupos etarios no ha sido una prioridad.

Por otro lado, en los países en América Latina es bastante débil la apuesta por una educación mediática en su legislación de medios y es aún tímido el rol de los consejos audiovisuales en esta tarea. En este punto, es interesante destacar la generalización de los códigos de protección a los niños, niñas y adolescentes, en muchos de los cuales se sugiere la necesidad de una educación mediática. Asimismo, en varios países de la región se vienen incorporando conceptos como el de la «alfabetización digital» o «competencias digitales», incluso adoptando definiciones internacionales, pero que no forman parte de un concepto integral de educación mediática como el que proponemos.

## 6. La formación ausente: Clave para el desarrollo de la educación mediática

En la Agenda de París, la Unesco señala en su recomendación 4 que es imprescindible incorporar en la formación inicial docente la educación mediática, incluyendo sus dimensiones técnicas y conceptuales como elementos clave de una ciudadanía activa (Unesco, 2007).

La ausencia de formación docente en educación mediática es un problema de fondo. Por ese motivo, resulta común la preocupación de muchas instituciones por capacitar a docentes en el uso de las TIC de forma presencial o mediante recursos en línea a través de portales web educativos. A la par, encontramos que los planes de estudio de los futuros docentes suelen contener asignaturas con énfasis en la tecnología o informática educativa, pero que la educación mediática es, en la abrumadora mayoría de países, un campo desconocido.

Algunas excepciones se encuentran en Brasil, donde existen programas específicos de grado y posgrado referidos a «educación mediática». En menor medida, otros países como Argentina y Chile también ofrecen especializaciones en esta línea. Otra excepción es la Ley de Educación Superior de Colombia, que desde 2016 enfatiza la necesidad de preparar a los maestros bajo el enfoque de la Alfabetización Mediática e Informativa que promueve UNESCO. Finalmente, encontramos en Bolivia manuales para docentes sobre los lenguajes de los medios de comunicación.

Para integrar la educación mediática en la formación docente es preciso contextualizarla en el marco de corrientes propias de la región como la pedagogía liberadora, la comunicación popular o los estudios culturales, que permitieron el reconocimiento en diversos países de la región del concepto de «educación mediática» como un aporte propio, original y distintivo de la región del Sur (Mateus & Quiroz, 2017).

El brasileño Paulo Freire criticó la visión neutral de los procesos de educación y comunicación, entendiendo que ambos son indisolubles y de una naturaleza política. Asimismo, sostuvo que la oralidad y los medios de comunicación son partes constituyentes de la cultura del sujeto, por lo que la comunicación y la educación deben comprenderse como actos de creación y de expresión que buscan cambiar el «status quo». Esta tesis, desarrollada en obras como *Pedagogía del Oprimido* (2005), tuvieron notable influencia en autores anglosajones como Len Masterman (1985), tal como lo reconoce en su clásico libro «*Teaching the Media*».



---

El uruguayo Mario Kaplún (1992) era contrario a la imagen del estudiante aislado y conectado a una máquina que muchas veces se representaba en el discurso de la tecnología educativa. Para él, la navegación solitaria en las autopistas de la información no puede reemplazar el aprendizaje, que es esencialmente social, por lo que abogó por una presencia dialógica de los medios en el proceso educativo.

Otras referencias indispensables para comprender la educomunicación es la de Jesús Martín-Barbero (2006), quien reflexionó sobre la forma cómo las mediaciones permiten entender los cambios indispensables al momento de diseñar estrategias de aprendizaje. Asimismo, propuso un diálogo entre la escuela y los medios basado más en el respeto que en el prejuicio, viendo más a los medios como formas de percepción que como aparatos tecnológicos.

También el mexicano Guillermo Orozco y el chileno Valerio Fuenzalida desarrollaron valiosas propuestas pedagógicas para la formación crítica de las audiencias, enmarcadas en los llamados «estudios de recepción» que repercutieron con fuerza en la academia latinoamericana. «En la actualidad, la recepción crítica está girando su mirada hacia los nuevos medios y, sobre todo, hacia el complejo entramado de discursos y contenidos que reciben las audiencias mediante pantallas múltiples eslabonadas» (Crovi-Druetta & Garay-Cruz, 2015: 317).

Por el lado de la comunicación popular, la educomunicación significó una oportunidad para denunciar y abordar las desigualdades sociales y superar las trabas de acceso al conocimiento, ideas desde las cuales emergieron proyectos de educación a distancia principalmente con radios comunitarias. Autoras como la argentina María Cristina Mata y la peruana Rosa María Alfaro impulsaron una comunicación vinculada al desarrollo comunitario, comprendiendo los medios más como «relaciones» que como un conjunto de tecnologías (Trejo-Quintana, 2017: 233).

En este marco, el aporte de organizaciones regionales sigue siendo valioso para promover el campo académico de la «educomunicación». En el mismo sentido, diversas asociaciones de investigadores nacionales han permitido desarrollar una línea de trabajo que se concreta en programas universitarios -sobre todo de posgrado-, congresos académicos y algunas revistas científicas que se han interesado de forma recurrente en este tema o se han dedicado íntegramente a él, como «Comunicar», de España, o «Comunicação e Educação», de Brasil. Asimismo, en los últimos años, diversos fondos de investigación, públicos y privados han vuelto a interesarse por la educación mediática a partir de los fenómenos de las redes sociales, la posverdad y las «fake news», lo que ha permitido revitalizar el campo desde la academia y actualizar muchos de sus objetos de estudio.

Para Delia Crovi y Luz María Garay, quienes estuvieron a cargo de coordinar el Grupo de Estudio en Comunicación y Educación de ALAIC, destaca en la región la riqueza de su producción académica en materia de propuestas teóricas y resultados empíricos, pero también su dispersión. Esto deja como tareas, por un lado, «recuperar la historia de la educomunicación, su construcción teórica y los registros empíricos», y por el otro «tejer el entramado de estudios dispersos que aún no ha sido posible reunir, pero que en su conjunto pueden explicar mucho de lo que en esta materia está ocurriendo» (Crovi-Druetta & Garay-Cruz, 2015: 329).

## 7. Conclusiones

La educación mediática en América Latina ha tenido una presencia oscilante en las políticas nacionales y no ha respondido adecuadamente al enfoque de derechos ciudadanos, ni a la tradición teórica de la educomunicación.

En los últimos treinta años los gobiernos latinoamericanos han realizado esfuerzos por vincular la escuela con los medios audiovisuales y luego con las tecnologías digitales, pero desde la perspectiva de los medios como auxiliares didácticos. Si bien se han emprendido programas de formación docente y de capacitación

en el uso de tecnologías, el balance no resulta positivo porque en la gran mayoría ha primado la acción tecnológica sobre la pedagógica.

En materia de infraestructura, ha crecido sustancialmente el número de aulas escolares con computadoras e Internet, especialmente en zonas urbanas, pese a lo cual faltan ideas y prácticas acerca de la relación entre su uso y la calidad educativa, así como estrategias efectivas para incorporar las TIC en la formación inicial de los docentes. Si bien los programas de educación mediática insertan las tecnologías bajo la retórica de la inclusión digital como el camino para garantizar la ciudadanía y el aprendizaje de los niños y jóvenes, se carece de una mirada crítica que proponga el desarrollo de habilidades comunicativas. El caso de Plan Ceibal, en Uruguay, es el mejor ejemplo de una política coherente y continuada en materia de tecnología educativa, pero que no necesariamente se inscribe en la óptica de la educación mediática.

Existen políticas públicas en el campo de la educación que incorporan a las TIC como un eje transversal. También se desarrollan procesos de alfabetización digital en sectores urbanos y rurales a cargo de los Estados u organizaciones civiles. Sin embargo, muchas de estas «reformas educativas» planteadas en leyes y documentos oficiales repiten modelos que no terminan por abordar los medios como parte de la cultura y se centran en la capacitación en herramientas que hay que aprender a usar. En la misma línea, se constata una ausencia de procesos innovadores que transformen la práctica pedagógica a partir de las TIC. Las empresas de tecnología educativa, dotadas de un marketing importante, han reemplazado las ideas que muchos teóricos latinoamericanos prodigaron bajo el emblema de la educomunicación.

También es posible concluir que las políticas referidas a la educación mediática se originan en algunos casos en el Estado, pero en otras muchas en las universidades y en las organizaciones comunitarias y regionales. Si bien las instituciones privadas, empresas y ONG le demandan al Estado la mejora de la calidad educativa y el apoyo a proyectos que ellos emprenden, no siempre existe una respuesta adecuada.

Todo lo anterior constituye un reto para el diseño de políticas públicas en la región que integren los medios no solo como instrumentos de teleeducación o de apoyo didáctico en el aula, sino como parte sustantiva de la formación de docentes y estudiantes en el marco de una ciudadanía crítica y responsable con su entorno.

## Referencias

- Alfamed (Ed.) (2017). *Declaración de Juiz de Fora*. <https://bit.ly/2XY0HiA>
- Barranquero, A. (2011). Rediscovering the Latin American. Roots of Participatory Communication for Social Change. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 8(1), 154-177. <https://doi.org/10.16997/wpcc.179>
- Becerra, M., & Mastrini, G. (2017). Concentración y convergencia de medios en América Latina. *Communicuer*, 20, 104-120. <https://doi.org/10.4000/communicuer.2277>
- Buckingham, D. (2018). *Media literacy policy in Europe: where are we going?* David Buckingham. <https://bit.ly/2XYq3Nt>
- Bulger, M., & Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-1-1>
- Castro, A., Renés, P., & Phillippi, A. (2016). Media literacy in the school curriculum. *Journal of Media Literacy*, 63(1/2), 18-27.
- CEPAL (Ed.) (2018). *La inversión extranjera directa en América Latina y El Caribe 2018*. <https://bit.ly/2UHgwrY>
- Crovi-Druetta, D., & Garay-Cruz, L.M. (2015). Educomunicación en América Latina. Tendencias y expectativas. In G. Cimadevilla, C. Bolaño, & D. Crovi-Druetta (Eds.), *La contribución de América Latina al campo de la comunicación: historia, enfoques teóricos, epistemológicos y tendencias de la investigación*. Prometeo.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores-Michel, J. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons*. Routledge.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa*. UNESCO, OREALC.
- Lugo, M.T., Kelly, V.E., & Schurmann, S. (2015). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42. <https://bit.ly/3fjFIN2>

- 
- Martín-Barbero, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, 2(3), 279-297. <https://doi.org/10.1177/1742766506069579>
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Routledge.
- Mateus, J.C., & Quiroz, M.T. (2017). Educommunication: a theoretical approach of studying media in school environments. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. <https://bit.ly/2C4FFq4>
- Mateus, J.C, Andrada, P., & Quiroz, M.T. (2020). *Media Education in Latin America*. Routledge.
- Scolari, C.A. (2015). From (New)Media to (Hyper)Mediations. Recovering Jesús MartínBarbero's Mediation Theory in the Age of Digital Communication and Cultural Convergence. *Information, Communication & Society* 18(9), 1092-1107. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2015.1018299>
- Severin, E., & Capota, C. (2011). *One-to-one laptop programs in Latin America and the Caribbean: Panorama and perspectives*. Inter-American Development Bank.
- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit*, 51, 227-241. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.15>
- UNESCO (Ed.) (1980). *Many voices, one world: towards a new, more just, and more efficient world information and communication order*. UNESCO.
- UNESCO (Ed.) (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*. UNESCO. <https://bit.ly/3cWulZF>
- UNESCO (Ed.) (2016). *Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape*. <https://bit.ly/2YAWqR8>



#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas

**Lcdo. José-María Merchán**

Universidad de Valladolid (España)  
jmmb500@hotmail.com

**Dra. M. Cruz Alvarado**

Universidad de Valladolid (España)  
mariacruz.alvarado@uva.es

**Dr. Agustín García-Matilla**

Universidad de Valladolid (España)  
agustingmatilla@gmail.com

#### Resumen

Los hermanos Lumière, inventores del cinematógrafo, no pensaron que este pudiera ser más interesante que una mera atracción de feria. Sin embargo, desde comienzos del siglo XX, el cine fue considerado un medio de inmenso potencial educador y ha sido analizado desde múltiples perspectivas por su valor cultural. No solo George Méliés fue el primer director en creer en el potencial del cine, simultáneamente con la realizadora Alice Guy se inicia el cine de ficción. Directores y teóricos como Griffith o Eisenstein, Riccioto Canudo, Henry Agel, Guido Aristarco o André Bazin demostraron la importancia del lenguaje del cine desde una perspectiva práctica y teórica. El principal objetivo aquí es recopilar algunas de las experiencias más significativas en pedagogía en el cine del contexto español, y descubrir con ellas el significado y el sentido de profundizar hoy en este campo, reivindicando su importancia en el ámbito de múltiples pantallas que nutren el entorno digital multimedia y transmedia. En España estas experiencias se remontan a los años cincuenta del siglo XX y a lo largo de sucesivas décadas se han alimentado con iniciativas diversas. Desde los primeros cineclubs, las experiencias universitarias, las asociaciones y colectivos pedagógicos o la creación de centros educativos, hasta acciones de alfabetización audiovisual para colectivos en riesgo de exclusión. Como ejemplo del potencial educador del cine en contextos de aislamiento, citaremos su uso en instituciones penitenciarias.

#### Palabras clave

Cine, competencia mediática, educomunicación, instituciones penitenciarias, exclusión social, pedagogía de la imagen.

---

## 1. Introducción metodológica

### 1.1. Los orígenes de la pedagogía de la imagen en España

Para comenzar, es imprescindible hacer mención a Guillermo Zúñiga, pionero del cine científico en nuestro país. Si bien, este repaso histórico pretende describir las experiencias más significativas relacionadas con el cine desde las perspectivas de la educación «en la imagen» y «con imágenes», resulta obligado rendir homenaje a este precursor ocupado en la divulgación del conocimiento científico a través del cine. Sus primeros trabajos se remontan a los años treinta del pasado siglo, con títulos pioneros como «Boda en Navalcán» (1932), «Marruecos» (1933) y «La vida de las Abejas» (1935). Zúñiga fue más que un divulgador, un profesional que abordó con rigor y ayudó a enriquecer los códigos específicos del cine científico, inspirando la creación de la Bienal de Cine Científico de la ciudad de Ronda.

En España, la educación en el cine cuenta con una larga trayectoria iniciada con la creación de los cineclubs, cuyos antecedentes son anteriores a la Guerra Civil. Si bien ya se habían realizado proyecciones en la Residencia de Estudiantes de Madrid de la mano de Luis Buñuel, el primer cineclub fue el Cine Club Español, dirigido por el Ernesto Jiménez Caballero y Luis Buñuel, cuya primera sesión fue el 23 de diciembre de 1928 en el cine Callao de Madrid (Rodríguez-Fuentes, 2010). Además de las filiales que se crearon en otros lugares de España, destaca en Barcelona el Cineclub Mirador, con Sebastián Gash y Guillermo Díaz-Plaja. Un auge que prosiguió en los años treinta y del que Rodríguez Fuentes destaca también Proa Filmófon, Cinestudio 33, FUE, o Imagen.

En la primera posguerra, los cineclubs tuvieron un fuerte desarrollo en Cataluña de la mano de Miquel Porter Moix, intelectual polifacético, principal impulsor del movimiento de la Nova Cançó, que también tuvo el mérito de crear el primer Cine Club infantil de nuestro país (Porter-Moix, 1964).

En paralelo, se inicia la reconstrucción de los cineclubs de la mano del Sindicato Español Universitario (SEU). Al principio con escaso éxito, pero a partir de 1945, con la creación del Círculo de Escritores Cinematográficos (CERC) apoyado por intelectuales como Carlos Fernández Cuenca, Luis Gómez Mesa o Adriano del Valle, se crearon cineclubs por distintos lugares de la geografía española; si bien solo alguna de estas experiencias tuvieron duración.

Así sucedió en el caso de Zaragoza, cuyo cineclub se mantuvo durante 7 años exhibiendo films de gran calidad artística y prohibidos en el circuito comercial como «Náufragos» de Alfred Hitchcock, «Tormenta sobre México» de Sergei M. Eisenstein (1957) o «Napoleón» de Abel Gance. Esta iniciativa, en la que participaron nombres como Eduardo Ducay, Orencio Ortega Frisón, Manuel Rotellar, o Guillermo Fatás Ojuel, además de crear un modelo que sería utilizado después para extender el papel cultural del cine en otros lugares, construyó una experiencia global de aprendizaje sobre, en torno y a partir del cine, en la que había «una lógica coherente en los títulos expuestos,...sesiones especializadas en temas cinematográficos;... edición de los programas con fotografías» y «...fichas completas de las películas, con sus correspondientes comentarios».

Ya en los cincuenta, en Castilla y León, el salmantino Basilio Martín Patino, que fuera después prestigioso director de cine, creaba en 1953 el cineclub de la Universidad de Salamanca, que dos años después acogería las Conversaciones Cinematográficas Nacionales que supondrían un antes y un después en el cine español. Desde 1962, la Cátedra de Cine de Valladolid inició una labor de divulgación bajo la dirección de José María Stahelin (1981). Labor extendida durante 57 ediciones convocando a centenares de personas interesadas y a estudiosos del lenguaje cinematográfico, de su historia y su proyección social. Profesores vinculados con las primeras ediciones de la Cátedra, como Cándido Fernández, publicaron trabajos relacionados con la pedagogía del cine (Fernández, 1979). El seguimiento de todas las experiencias desarrolladas en España entre los años sesenta del siglo veinte y nuestros días, nos lleva a repasar las potencialidades del cine como

medio para la educación. Es precisamente esa voluntad de promover la enseñanza del cine como actividad paralela a la educación formal reglada, lo que caracteriza a las primeras experiencias de incorporación del cine a la escuela.

En la década de los setenta el Servicio de Orientación de Actividades Para-escolares (SOAP) realizó una extraordinaria labor pionera en centros de Madrid, Barcelona y Vigo enseñando las posibilidades del lenguaje del cine a cientos de escolares y dándoles oportunidad de realizar sus propios cortometrajes en soporte súper 8mm. Era la primera vez que en España un equipo interdisciplinar abordaba la enseñanza del cine en la escuela desde una doble faceta, la formación de profesores en el lenguaje cinematográfico y su evolución histórica. Esta didáctica se completaba con la educación de las capacidades expresivas de los adolescentes en la construcción de sus historias y también daba oportunidad para que los propios escolares realizaran sus propias producciones en pequeños formatos. Todos los estudiantes tenían ocasión de pasar por las diferentes tareas que implicaba la realización de una película: guion, producción, realización, operación de cámara, montaje. Se trataba de la primera iniciativa en la que estudiantes de diferentes institutos de ciudades españolas se familiarizaban con las posibilidades creativas del cine, realizando sus propias historias. Los adolescentes eran los responsables últimos de sus producciones con ayuda de sus monitores.

Estudiar el contenido de las guías didácticas para profesores editadas entonces por el SOAP da idea de la dimensión del proyecto (Mendo et al., 1975). En los equipos de diseño del SOAP se integraron profesionales del cine, de la televisión y de la educación como Francisco Climent, Eduardo García Maroto (García-Maroto, 1988), Luis Matilla, Manuel Alonso (Alonso & Matilla, 1980), Miguel Vázquez Freire o Pablo del Río, que hicieron posible un trabajo de extraordinaria relevancia.

Paralelamente, en el contexto catalán, el Colectivo Drac Magic desarrolló una experiencia de explotación didáctica del cine en diferentes áreas de conocimiento como las Humanidades, la Historia, la Historia del Arte, las áreas de Ciencias y de Ciencias Sociales, seleccionando aquellos títulos de especial relevancia en estas temáticas para su aprovechamiento didáctico en las escuelas. Marta Selva, Anna Solá y José Enrique Monterde fueron los creadores. A diferencia de la experiencia anterior, Drac Magic se especializó en la explotación didáctica del cine por áreas de conocimiento, pero también resultó una experiencia pionera continuadora de una tradición que en Cataluña se ha mantenido con gran solidez a lo largo de los años (Monterde et al., 2002).

## 1.2. Experiencias pioneras en los festivales de cine

La Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen (OPPI) marcó un hito dentro del Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud de Gijón. Un Festival que llegó a ser el tercero del mundo en su especialidad, tras los de Moscú y Teherán. La OPPI convocó todos los veranos a comienzos de los años ochenta (de 1982 a 1984) a los mejores especialistas en pedagogía del cine y de la imagen tanto de España como de otros países de Iberoamérica.

Por su parte, «Pe De Imaxe», en La Coruña, fue una Iniciativa que profundizó en aspectos teóricos de la pedagogía de la imagen y del cine en particular (Vázquez-Freire, 1995), con la presencia de investigadores latinoamericanos como Mario Kaplún, Guillermo Orozco o Ismar de Oliveira, y de algunas de las voces más críticas del ámbito anglosajón como Len Masterman o Kathleen Tyner.

"Habría que tender a la adquisición del compromiso integral de la industria cinematográfica en pro del giro necesario que todo el sistema mediático debe dar para alinearse con la necesaria transformación de las sociedades contemporáneas".



---

Otra iniciativa surgida a principios de los años noventa fue el Festival Cinema Jove, creado por el profesor Adolfo Bellido en Cheste (Valencia). Muchos jóvenes de toda España tuvieron ocasión de ver proyectadas sus películas en esta muestra en la que también se concedían premios y se alentaba el debate con los especialistas (Bellido, 1993).

"Es imprescindible que la relación entre el sistema educativo y la industria del cine se plasme en alianzas de mutua colaboración".

Enrique Martínez-Salanova (2010), Joan Ferrés (2014), Roberto Aparici (Aparici et al., 2006), Manuel González, Miguel Vázquez-Freire (1986), Juan Antonio Pérez-Millán (2014), Lluís Rey, Aurora Maquinay (1984), etc. fueron algunos de los profesores que participaron en esas iniciativas. En los últimos 20 años del siglo XXI la pedagogía del cine y su

dimensión social se ha llevado en España a festivales como la Semana Internacional de Cine de Valladolid (SEMINCI) y la Muestra Europea de Cine de Segovia (MUCES).

### 1.3. La contribución desde los entornos académicos

A finales de los años noventa, el Grupo Comunicar funda la Revista Iberoamericana de educomunicación del mismo nombre. Una publicación que a lo largo de los años ha dado cabida a trabajos de gran nivel que han reflexionado sobre la pedagogía del cine, de la imagen y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Hay que destacar el número monográfico de «Comunicar» sobre cine del que se citan varios artículos en esta ponencia (Comunicar 35, XVIII, «Lenguajes fílmicos sobre la memoria colectiva de Europa», publicado en el segundo semestre de octubre de 2010). Fundada por Ignacio Aguaded, Comunicar ha dado cabida a los trabajos de centenares de investigadores europeos y de toda América.

Unos años antes de la fundación del Grupo Comunicar, el Centro de Medios Audiovisuales de la UNED, lanzó de manera pionera el Curso de iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (Aparici et al., 1987). Un equipo de jóvenes técnicos y profesionales diseñaron y produjeron el primer multimedia de pedagogía de la imagen con el objetivo de formar a profesores de todos los niveles educativos en los lenguajes del cine y de otros medios audiovisuales y servir de vínculo para generar un intercambio fructífero de experiencias entre todo el profesorado participante.

Este diseño multimedia recogía las dos líneas de aprovechamiento didáctico que ya había abordado Geneviève Jacquinot (1977) en su libro «Image et pédagogie». Esta autora se refiere a las posibilidades de utilización educativa del cine desde dos orientaciones: la pedagogía de la imagen y la pedagogía con imágenes. Aborda la aproximación al lenguaje de la imagen, a su técnica y a sus valores estéticos, pero sobre todo se refiere a las posibilidades del cine como instrumento didáctico.

Desde 1984 numerosos especialistas se han referido a las posibilidades expresivas, formativas y educativas del cine en nuestro país (Zunzunegui, 1984; de-Pablos, 1986; Monterde, 1986; del-Amo, 1987; Amar-Rodríguez, 2003; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Ferrés, 2014, Canga, 2019). A nivel internacional, en el ámbito anglosajón, diversos especialistas han abordado problemas estructurales similares a los encontrados en España a la hora de integrar la educación en el cine dentro del sistema educativo desde una perspectiva crítica (Masterman, 1993) o de plantear la continuidad de este tipo de enseñanza (Bazalgette, 2010).

Desde la segunda década del siglo XXI las nuevas formas de expresión, heredadas del lenguaje cinematográfico han comenzado a tomar carta de naturaleza, como es el caso de los videojuegos (Zagalo, 2010), o la animación 3D y la educación, pero estas derivas tienen importancia suficiente como para abordar una serie de ponencias con entidad en sí mismas. El Mercado del Vídeo 3D Wire que se celebra anualmente en la ciudad de Segovia, permite analizar un mundo que abre las puertas de la industria audiovisual en su con-



---

junto a establecer nuevos desarrollos útiles para la educación. Diseños multimedia, estrategias transmedia, deben reconocer la vigencia del medio cine, como el origen de todo y la base para afrontar cualquier otro tipo de desarrollos tecnológicos.

#### 1.4. El cine como difusor de cultura y de pensamiento crítico

Uno de los pioneros españoles de más larga trayectoria en la explotación didáctica del cine, Enrique Martínez-Salanova (2010), ha descrito las experiencias de construcción de una sensibilidad europea a través de la historia de este medio y de las inmensas potencialidades para poder experimentar con el cine la importancia de los valores ciudadanos.

El cine es en sí mismo un medio idóneo para la adquisición de cultura. Un medio que ha permitido a muchas personas aproximarse a la contemplación del arte y a la lectura de obras literarias adaptadas por algunos de los más grandes directores de la historia del cine: Welles, Truffaut, Huston, Pasolini, Visconti, Hitchcock han adaptado a autores como Shakespeare, Bradbury, Melville, Bocaccio, Mann o Hamilton. En el caso del cine español todavía resultan de imprescindible consulta, entre otras muchas, películas como «Los Santos Inocentes» (1984, basada en la obra homónima de Miguel Delibes y dirigida por Mario Camus) «Esquilache» (Molina, 1989), basada en la obra de Buero Vallejo; «Un Soñador para un Pueblo» producida por Josefina Molina o «El Perro del Hortelano» (1996), adaptación de Pilar Miró del clásico teatral de Lope de Vega.

Además, a lo largo de los últimos años se han editado diferentes publicaciones (Prats, 2005), que recogían selecciones de películas para ser explotadas desde una perspectiva educativa con títulos relacionados con el cine para la educación (Marzábal & Arocena, 2016). Y, más recientemente, la Academia Española del Cine (AACCE) ha impulsado la iniciativa oficial de hacer una selección de películas que se consideran especialmente dirigidas a la educación (Lara et al., 2018). El libro incluye una selección de títulos de cine español de diferentes épocas, con unas orientaciones amplias que consideran al cine arte, industria y fundamentalmente producto cultural.

En las reuniones para la preparación de esta publicación, estuvieron presentes profesionales de la producción, la exhibición y la distribución, académicos vinculados con diferentes oficios y profesionales de la educación de diferentes niveles educativos. La propia selección de títulos permite deducir cómo los debates para sacar adelante este listado reflejaron las diferentes concepciones de cómo el cine puede servir como mero instrumento de ocio o para estimular el pensamiento crítico de los espectadores más jóvenes.

Una de las principales dinamizadoras de este debate, la profesora Mercedes Ruiz, del colectivo Cero en Conducta, mantiene el reto de crear puentes entre los productores, directores y exhibidores y el sistema escolar, para que los centros educativos puedan programar cine y los escolares asistan a su vez a repoblar las salas cinematográficas.

#### 1.5. De la pedagogía del cine al cine social

Más allá de los listados de películas de distintos géneros que puedan considerarse idóneos para difundir literatura o para incorporarse de modo transversal en los entornos educativos formales como vía de reflexión sobre realidades sociales diversas, cabría mencionar aquí la utilización que se hace del medio en el marco específico de la comunicación con fines sociales. Nos referimos por un lado al llamado «cine social», un cine que, ya sea ficción o documental, da dominancia a fines de denuncia y/o concienciación social, en función de la implicación del director. Pone las historias y situaciones que representa al servicio de un determinado fin social, incitando con ello la reflexión por parte del espectador sobre determinadas problemáticas.

---

Por otro lado, habría que tender a la adquisición del compromiso integral de la industria cinematográfica en pro del giro necesario que todo el sistema mediático debe dar para alinearse con la necesaria transformación de las sociedades contemporáneas, tal como se propone desde la Comunicación con Fines Sociales. Ese giro podría iniciarse abriendo una reflexión interna en el sector sobre la necesidad de revertir las inercias que perpetúan, por ejemplo, el sexismo, la estereotipia y la desigualdad en las representaciones y en el acceso a los puestos de mayor responsabilidad; o sobre las consecuencias negativas de la extensión digital del acceso a géneros como el porno.

En este mismo marco, cabría incluso extender el medio cinematográfico desde su adaptación a las nuevas tecnologías, a toda la ciudadanía y, en particular, a personas que viven en situaciones o contextos de exclusión, para que mediante su apropiación se conviertan en creadores y productores de sus propias historias, dando el salto de receptores a creadores, tal como preveía la utopía de la red global. Para lo que sería imprescindible la educomunicación.

## 2. El valor del cine en entornos de exclusión social: El caso de las prisiones

Gran parte de las iniciativas aquí mencionadas ponen el énfasis en el valor del cine como medio cultural que aborda sus posibilidades específicas para analizar los grandes temas que preocupan al ser humano, a la historia de la humanidad, a personajes que han representado unos determinados valores y a los grandes problemas que han influido en el devenir de nuestra civilización.

Sin embargo, nos interesa aquí de modo específico lo que ese poder puede hacer en entornos concretos que, como en las instituciones penitenciarias, y pese a la obviedad de que la labor educativa debería ser en ellas nuclear, no acaba de asumirse como un verdadero compromiso, e incluso se está produciendo lo que Gil Cantero ha llamado una desprofesionalización educativa (Gil-Cantero, 2010).

Uno de los ámbitos donde la función del cine ha cobrado mayor significación simbólica es el de las prisiones (Contreras-Pulido, 2014). Las experiencias en el ámbito penitenciario han demostrado cómo el cine puede ser un instrumento imprescindible para colaborar en la reinserción de los internos. Es a su vez una función liberadora en el sentido freiriano, dado que la población reclusa, al menos en España, se compone fundamentalmente de personas que no han tenido oportunidades, pobres, extranjeros, personas de bajo nivel de formación y escasas oportunidades de acceso a la cultura. El porcentaje de personas encarceladas por los delitos más graves, asesinatos o violaciones, representa un porcentaje en torno al 13% del total. Esta realidad se ilustra con datos significativos y nos permite demostrar cómo el cine puede ser uno de los pocos recursos accesibles para una población a la que se le ha negado tradicionalmente el contacto con el mundo exterior, con medios de comunicación como la prensa y, actualmente como Internet y, por supuesto, cualquier acceso a las redes sociales. Esto nos lleva a describir cómo el cine es un medio de intervención que puede contribuir significativamente en los procesos de reinserción de las personas que cumplen condenas de privación de libertad.

## 3. Cuestiones para la discusión

¿Por qué hasta ahora, las instituciones educativas, las instituciones culturales y la industria del cine no han creado puentes sólidos para promover el aprovechamiento social, educativo y cultural del cine?

¿Cómo recoger las numerosas experiencias desarrolladas tanto en España como a nivel internacional, que representan buenas prácticas de explotación didáctica del cine en beneficio de la educación, de la cultura y de la propia industria del cine y de sus profesionales? ¿Hasta qué punto cobra vigencia en el actual contexto digital la actualización de una pedagogía del cine que vincule a los estudiantes de todos los niveles educa-

tivos con las facetas artísticas, creativas e industriales de este medio audiovisual? ¿Por qué no generalizar la utilización del cine para tareas de reinserción social consagradas por la Constitución española, como medio para el fomento de una educación liberadora?

## 4. Conclusiones

Las experiencias de aprovechamiento educativo y cultural del cine en España tienen una trayectoria de más de 60 años. Esto indica que en ese largo recorrido la existencia de buenas prácticas marca un camino a seguir para proyectos institucionales más ambiciosos e integradores.

Esa explotación didáctica y cultural del cine debe realizarse no solo con objetivos educativos definidos, sino también como un mecanismo de acceso a una comunicación «concienciadora». Esto permitirá motivar a estudiantes que, a veces quedan fuera del sistema escolar y también a un elevado porcentaje de la población que no ha tenido las mismas oportunidades de acceso a la cultura.

Es imprescindible que la relación entre el sistema educativo y la industria del cine se plasme en alianzas de mutua colaboración. La importancia de los saberes transversales aportados por el cine son la base de un conocimiento más informado sobre los contenidos imprescindibles para tener un comportamiento crítico frente a las múltiples pantallas que forman parte del actual ecosistema digital. Un mejor conocimiento del lenguaje cinematográfico es un paso imprescindible para una buena dieta mediática y una forma idónea para generar debates que eduquen en tolerancia y en una mejor comprensión del mundo.

## Referencias

- Alonso, M., & Matilla, L. (1980). *Imágenes de libertad*. Nuestra Cultura
- Amar-Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar del cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Grupo Comunicar. <https://bit.ly/3d0OMoi>
- Amo-Barrio, C. (1987). *Cine didáctico*. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Aparici, R., García-Matilla, A., Fernández-Baena, J., & Osuna, S. (2006). *La imagen*. UNED.
- Aparici, R., García-Matilla, A., & Valdivia, M. (1987). *Curso Multimedia de Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*. UNED.
- Bazalgette, C. (2010). El apagón analógico: El British Film Institute y la educación en los tres últimos decenios. *Comunicar*, 35, 15-24. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-01>
- Bellido, A. (1993). *El cinema y la televisió*. Generalitat Valenciana.
- Canga, M. (2019). Fundamentos de teoría de la imagen. Síntesis.
- Contreras-Pulido, P. (2014). *La alfabetización como herramienta de intervención en prisión*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Huelva. <https://bit.ly/2ApTNcM>
- Eisenstein, S.M. (1957). *Teoría y técnicas cinematográficas*. Rialp.
- Fernández, C. (1979). *Iniciación al lenguaje del Cine*. Ministerio de Cultura. Dirección General de Cine.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- García-Maroto, E. (1988). *Aventuras y desventuras del cine español*. Plaza y Janés.
- González, M., & Vázquez-Freire, M. (1986). O ensino da imaxe en Galicia. Unha experiencia interrompida. *Revista Gallega de Educación*, 2, 3-12.
- Jacquinet, G. (1977). *Image et pedagogie*. PUF.
- Lara, F., Ruiz, M., & Tarín, M. (2018). *Cine y educación*. Academia de las Artes y de las Ciencias Cinematográficas de España.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine. Aprender de película*. Grupo Comunicar ediciones.
- Martínez-Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 35, 53-60. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-05>
- Marzábal, I., & Arocena, C. (2016). *Películas para la educación*. Cátedra
- Masterman, L. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. De la Torre.

- 
- Mendo, M.A., Del-Río, P., Ródenas, J.M., & Sanz-Agüero, M. (1975). *Educación en la imagen*. ESCO-CIFEJ
- Merchán, J.M. (2020). *Medios de comunicación y cárcel: Usos y accesibilidad de los medios de comunicación en la cárcel y análisis de la influencia de la representación de las personas privadas de libertad en su autoconcepto e itinerarios de vida*. [Investigación en curso]. Universidad de Valladolid.
- Monterde, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- Monterde, J.E., Selva, M., & Solá, A. (2002). *La representación cinematográfica de la historia*. Akal.
- De-Pablos-Pons, J.M. (1986). *Cine y enseñanza*. Centro de Publicaciones del MEC/CIDE.
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia audiovisual y digital a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. [From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Millán, J.A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Morata.
- Porter-Moix, M. (1966). *Cinema per a infants*. Nova Terra.
- Prats, L.I. (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Bellacqua.
- Rey, L.L., & Maquinay, A. (1984). *Cinema a l'escola*. Casal del Mestre
- Sánchez-Carrero, J. (2008). *Pequeños directores: creadores de cine, vídeo y televisión*. Aconcagua Libros.
- SOAP (Ed.) (1972). *El cine en la escuela*. Servicio de Orientación de Actividades para-escolares (SOAP).
- Stahelin, J.M. (1981). *Introducción genética del cine: De Altamira al Winetrgarten*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Vázquez-Freire, M. (1995). Pe de Imaxe: Catro anos de pedagogía da imaxe. *Eduga*, 8, 123-131.
- Zagalo, N. (2010). Alfabetización creativa en videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. *Comunicar*, 35, 61-68. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-06>
- Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*. Universidad del País Vasco.



#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### La educación virtual generada por la emergencia sanitaria del COVID-19 en Ecuador

**Mg. Lilia Carpio-Jiménez**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

lkcarpio@utpl.edu.ec

**Mg. Rosario Puertas-Hidalgo**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

rjpuertas@utpl.edu.ec

**Dra. Kruzkaya Ordóñez**

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

kordonez@utpl.edu.ec

#### Resumen

La suspensión de clases en todos los niveles de educación que provocó la crisis sanitaria del Covid-19, ha generado que las instituciones de todos los niveles de educación implementen alternativas para que los estudiantes continúen con sus clases y así evitar retrasos en el plan curricular. En su gran mayoría, las instituciones de educación están utilizando tecnologías de información y comunicación TIC a través de plataformas digitales que permiten a los docentes impartir clases y mantener el contacto directo con sus alumnos. En Ecuador, a partir del 12 de marzo de 2020, las clases fueron suspendidas en los niveles educativos primario y secundario, luego de unos días se cancelaron, también, las clases del nivel superior. Esta investigación pretende determinar las estrategias y herramientas tecnológicas que utilizaron los docentes, las ventajas y desventajas de esta modalidad, el impacto y la aceptación de los docentes y estudiantes. Se propone una metodología cualitativa con la aplicación de un muestreo no probabilístico a través de una encuesta digital a docentes y estudiantes del nivel secundario. Las hipótesis que se plantean son: 1) existe dificultad en el uso de plataformas digitales por parte de las instituciones de educación secundaria; 2) los estudiantes tienen una buena acogida al uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de los aprendizajes.

#### Palabras clave

Educación virtual, Internet, TIC, COVID-19, Ecuador, herramientas tecnológicas.

---

## 1. Introducción

El mundo ha cambiado y por lo tanto todas las actividades se van adaptando a los escenarios provocados por la emergencia sanitaria que atraviesa el mundo. La mayoría de las actividades y profesiones se han volcado a nuevas modalidades para ofrecer sus productos o servicios y la educación no se queda atrás.

En todos los lugares del mundo en dónde el COVID-19 ha provocado daños, las instituciones de educación han optado por impartir sus clases a través de modalidades virtuales para cumplir con la actividad académica y no retrasar el proceso de aprendizaje en los educandos. Las plataformas virtuales, redes sociales, chats y otros canales de comunicación se han convertido en herramientas fundamentales para la educación en momentos donde la crisis por la pandemia se agudiza. Es claro que, en las últimas décadas, el Internet y sus diferentes herramientas han permitido una mayor comunicación a nivel mundial, pero, posiblemente, ahora que no se puede salir de los hogares a estos canales se les ha dado el verdadero valor que se merecen. Diariamente las personas se comunican con sus familias, compañeros y amigos, y se valora la posibilidad que ofrecen las herramientas y canales de comunicación. En Ecuador, desde el 16 de marzo, el Ministerio de Educación implementó el Plan Educativo Covid-19, el que incluye una plataforma virtual para que los alumnos estudien desde casa, en esta se muestran recursos para cada nivel y asignaturas de estudio para que los alumnos desarrollen tareas bajo los lineamientos de sus docentes.

El Ministerio de Educación emitió un comunicado el 8 de abril, informó que las clases en el nivel primario y secundario del régimen Sierra y Amazonía finalizarían el 30 de junio, de manera no presencial. De igual forma, el régimen Costa y Galápagos iniciarían las clases en junio. Si bien esta es una estrategia oportuna para afrontar la situación y salvaguardar la vida de niños y jóvenes, debemos ser conscientes de las dificultades que se presentan a nivel nacional, considerando que a enero de 2019 el 79% de ecuatorianos tienen acceso a internet (Hootsuite, 2019). Además, en el 2017, el último estudio del Instituto de Estadísticas y Censos (INEC) sobre TIC, estableció que, en el nivel rural el 16,6% tienen acceso a internet fijo, comparado con la media a nivel país que es de 37,2% (El Universo, 2019). El porcentaje de acceso a internet es de casi la mitad de la población rural, considerando que, además, según el último censo de 2010, el 37,23% de la población ecuatoriana es rural (Villacis & Carrillo, 2010). Con estos antecedentes, es importante conocer el uso y herramientas que durante esta crisis sanitaria utilizaron las instituciones de educación secundaria del país, y así determinar las ventajas y dificultades que se presentaron durante las clases virtuales a las que la educación en Ecuador tuvo de recurrir de manera abrupta.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La educación a través de plataformas virtuales

Las plataformas virtuales son recursos muy utilizados en diferentes sistemas de educación, por ejemplo, en la educación superior, para cursos profesionales, para aprender un idioma, entre otros. Estos sistemas de transferencia de conocimiento surgen inicialmente como educación abierta o a distancia y paulatinamente en línea con el avance de la tecnología, los sistemas informáticos, se han perfeccionado para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación a distancia mediada por la TIC permite formar redes de estudio para interactuar, compartir experiencias, discutir diversos temas y adquirir conocimientos y modernas herramientas de trabajo. El estudiante experimenta un estudio autónomo y autodidacta, donde el docente deja de ser el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y se convierte en un facilitador del proceso educativo para que el estudiante asuma el firme compromiso con su propio proceso de formación (Rodríguez, 2013:47). La enseñanza no presencial y de forma virtual incluye al docente utilizando medios de comunicación tecnológicos para generar actividades síncronas y asíncronas con el soporte fundamental

---

de internet. En las actividades asíncronas no es necesaria la presencia del docente para el desarrollo de estas. La educación a distancia no solo se trata de las herramientas tecnológicas que permitan el contacto entre docentes y estudiantes, también, incluye la planificación, los contenidos de calidad, las actividades académicas y los recursos de aprendizaje que vayan en función de las competencias que deben desarrollar los estudiantes. La metodología abierta y a distancia inicialmente surge como una opción de ampliación de la educación para aquellas personas que por situaciones espaciotemporales no pueden adherirse a una modalidad presencial, permitiendo el acceso a la educación a nuevos grupos. Y, si bien la educación virtual ofrece un sin fin de posibilidades al igual que las TIC, también causan posturas a favor y en contra, como lo señala Nieto (2012: 143):

Las dos grandes vertientes en torno a esta disputa giran una, por un lado, a concebir la educación «virtual», abierta y a distancia, como una panacea que está y continuará revolucionando, sobre todo, la educación tradicional y la emergente no-tradicional, tanto en el ámbito privado como en el público, sea mediante los chats, las videoconferencias, el streaming, los foros, todos ellos en tiempo real, los blogs, teléfonos inteligentes, tablets, las interminables redes sociales, y un sin número de gadgets informáticos...

Por otro lado, están quienes refieren a toda esta parafernalia informática y comunicativa como un bien sucedáneo o sustituto, es decir, más de lo mismo, pero mejorado, ampliando el abanico y la oferta de ociosidad, consumismo y obsolescencia programada. Indistintamente de las posturas, es innegable que la educación a distancia, en el contexto de la globalización, ha cambiado los paradigmas existentes de la educación tradicional, en la que era necesario de un espacio físico, de bibliotecas o incluso de personas con conocimiento absoluto. El uso generalizado de las TIC ha permitido cambios en las diferentes actividades del ser humano; la educación y el conocimiento no solo se encuentran en las bibliotecas o centros educativos, se puede aprender por diversos canales y herramientas digitales que facilitan la búsqueda de información y del aprendizaje. Es casi imposible retroceder y pensar, en la actualidad, en una educación en la que de una u otra forma no estén presentes las tecnologías de información y comunicación, incluso en modalidades de estudio presencial es necesario del apoyo de herramientas tecnológicas que faciliten y enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La UNESCO (s.f.) señala que:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación, puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.

Son varias las etapas por la que ha atravesado la educación a distancia, Garrison (1985, en Rodríguez, 2014) señala que la evolución de la educación a distancia se resume en tres generaciones tecnológicas: correspondencia, telecomunicación y telemática. La primera de estas se caracteriza por el uso de textos escritos, en el que se reproduce una clase no presencial tradicional. Al ver las dificultades de los textos anteriores, se implementó guías de estudio que incluían actividades y evaluaciones. La segunda etapa con la ayuda de las telecomunicaciones se incluye a los materiales anteriores el apoyo del audiovisual, audio casete, videos, diapositivas, entre otros.

En la tercera etapa se integran las telecomunicaciones y la informática; el estudio se caracteriza por el uso del ordenador. «Actualmente, la educación se caracteriza por la inmediatez de la comunicación, gracias a los campos virtuales que datan de mediados de los 90, constituyen comunidades virtuales en las que se desarrollan las actividades académicas» (Rodríguez, 2014: 221) y que facilitan la interacción entre el es-



tudiante y el profesor, e incluso entre estudiantes de diversas localidades. Por su parte, Vilaseca (2005, en Rama, 2013:94) señala que:

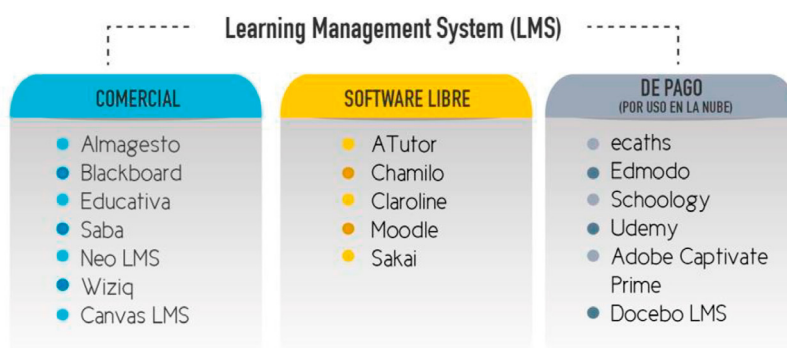
La irrupción de lo digital abrió una nueva fase de la educación a distancia en América Latina desde fines de la década del noventa. Ello ha sido el punto de llegada de un largo camino tecnológico marcado por la irrupción de la válvula, el transistor (1947), el circuito integrado (1957), el computador electrónico (1969), el microprocesador (1971), los softwares (1976) e Internet (1992) en tanto rupturas en la cadena que abrieron etapas en el largo camino tecnológico de innovaciones en el procesamiento de la información.

Las plataformas virtuales educativas abarcan diferentes herramientas, recursos, y comunidades de estudiantes y docentes. Su fin es facilitar el proceso de comunicación y, principalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Vera (2004:8) «es importante que los estudiantes perciban el entorno virtual como una plataforma que les proporciona conocimientos múltiples sobre cualquier parcela del conocimiento, y recursos variados, asequibles y amigables que le ayuden en su propio aprendizaje».

Las plataformas virtuales conocidas como Learning Management System (LMS) o sistema de manejo de aprendizaje son software basados en web desarrollados para la administración y documentación de procesos de aprendizaje (Tobar, 2017). Las LMS son de diferentes tipos, entre estas se encuentran las comerciales, código abierto, y de pago por alojamiento en la nube (Figura 1).

Dentro de estas tres categorías hay varias opciones, las más conocidas en la educación a distancia son Moodle y Canvas, por las diferentes opciones que proporcionan son utilizadas por universidades y por centros de formación de empresas.

Figura 1. Learning Management System (LMS) (Gómez, 2018)



## 2.2. La educación virtual en Ecuador

En Ecuador, la educación a distancia surge en la década de los setenta. Iniciativa de la Universidad Técnica Particular de Loja que, en 1976, pone en marcha su modalidad de estudios a distancia, el objetivo era llevar la educación a aquellas personas que por motivos laborales no podían asistir a una educación presencial. En la actualidad, otras universidades del país también ofrecen este tipo de modalidades.

La educación virtual abierta o a distancia se ha implementado, principalmente, en la educación superior. Sin embargo, para el nivel básico y bachillerato también existe la opción para las personas que por diversas razones no han podido culminar sus estudios. Esta oferta educativa ofrece a los ciudadanos alternativas educativas que marquen una diferencia radical en la inclusión educativa, restituyendo el derecho a la educación de todas las personas con escolaridad inconclusa (Ministerio de Educación, s.f.). En el marco de la pandemia provocada por el Covid-19, en Ecuador se han generado varias estrategias que permitan a los estudiantes continuar con sus estudios desde casa, esto esencialmente en instituciones públicas; las privadas

---

han optado por utilizar sus propias metodologías y plataformas que no necesariamente son las que propone el Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación (2020) ha puesto en marcha el Plan Educativo Covid-19, dirigido inicialmente a estudiantes de tercero de bachillerato, para ellos se encuentra habilitada la plataforma AVA, se trata de una herramienta construida en Moodle en la que los estudiantes y docentes encuentran asignaturas como: Matemáticas; Física; Biología; Química; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura; y el Examen de Grado. Cada una de estas materias con diferentes actividades como, foros, lecturas, tutoriales, tareas y cuestionarios que los docentes deben asesorar y monitorear.

### 3. Metodología

La metodología es cualitativa con la aplicación de un muestreo no probabilístico. La selección de la población meta se realizó a criterio del investigador y la conforman docentes y estudiantes de octavo año de educación básica hasta el tercer año de bachillerato de las instituciones de educación secundaria principalmente de la ciudad de Loja. El instrumento metodológico que se utilizó es la encuesta en línea con la cual se analizan las herramientas o plataformas utilizadas para las clases virtuales, los canales de comunicación bidireccional, las dificultades presentadas y la efectividad de este tipo de educación. Entre los temas consultados a los docentes, alrededor de las clases virtuales, se encuentran: número de estudiantes y el porcentaje de participación; el tipo de recursos electrónicos con los que cuenta en casa para el desarrollo de las clases virtuales (ordenador, teléfono móvil, Internet, etc.); el promedio de horas diarias que dedican a la preparación y clases efectivas; las plataformas utilizadas; los canales de comunicación; el tipo de recursos educativos; el uso de herramientas lúdicas o de gamificación; el nivel de acogida de los estudiantes; y la capacitación en herramientas tecnológicas educativas. A los estudiantes se les preguntó sobre: si están o no de acuerdo con la implementación de esta metodología de educación virtual; el promedio de horas diarias que dedican a sus estudios; las plataformas utilizadas para las clases; el tipo de recursos electrónicos con los que cuentan en casa; los canales de comunicación; los recursos educativos y herramientas lúdicas; las dificultades presentadas durante las clases virtuales; y su apreciación sobre la capacitación de sus docentes en herramientas tecnológicas educativas. El periodo de levantamiento de la información se establece durante todo abril de 2020. Con los resultados se obtiene una aproximación al escenario que se presenta en la educación actual con la pandemia.

## 4. Resultados

### 4.1. Estrategias y herramientas utilizadas

Los datos obtenidos nos muestran que las instituciones de educación secundaria han optado por implementar estrategias que permitan impartir clases de forma virtual, y así precautelar la seguridad de la comunidad educativa. Para lo cual el 92,9% de estas clases son obligadas por la institución, frente al 7,1% que han optado porque esta actividad sea opcional. Las clases tratan de impartirse en el horario habitual de lunes a viernes y en algunos casos el sábado; desde la experiencia de los docentes encuestados, se señala que la preparación de las clases y las clases efectivas les toma entre siete y nueve horas (57,1%) 4 a 6 horas (28,6%) y 1 a 3 horas (14,3%). Dentro de las herramientas tecnológicas, como plataforma principal para impartir las clases se han considerado las siguientes: Classroom, Zoom, Google Meet, Edmodo y Idroo. Además, para mantener la comunicación entre docentes y estudiantes se utilizan los siguientes medios: correo electrónico y WhatsApp cada uno con 71,4%; Messenger de Facebook, 21,4%; otras redes sociales, 14,3%; y directamente a través de las plataformas Edmodo, Classroom, y Meet, el 7,1%. Los recursos o

---

materiales principales para las clases virtuales son diapositivas (92,9%); videos e imágenes, cada uno con 85,7%; documentos (64,3%); infografías (14,3%); otros materiales como libros digitales, audios, pizarras digitales el (7,1%). Varias son las herramientas digitales que permiten interactuar con los estudiantes de manera entretenida: Kahoot! con el 50% es la herramienta lúdica más utilizada por los docentes de las instituciones educativas de educación secundaria; Quizizz con el 28,6% es la segunda herramienta que les permite crear preguntas a través de juegos; y otras herramientas que están utilizando con 7,1% es FlipQuiz, y en otros casos nos mencionan que no utilizan o no conocen ninguna herramienta lúdica (14,2%). La capacitación en el manejo de herramientas virtuales educativas es necesario en un mundo globalizado en el que las TIC han incursionado directamente en las actividades cotidianas, y más aún en aquellas actividades que involucren la comunicación. En el caso de nuestro estudio se encuentra que el 57,1% de los docentes señalan que, si se encuentran capacitados en el manejo de tecnologías educativas virtuales, el 21,4% señalan que no, e igualmente el mismo porcentaje indican que tal vez. Sin embargo, la capacitación formal se ha dado en el 71,4% de los docentes, frente a un 28,6% que señalan que no, siendo este último un importante grupo al que deben prestar atención las instituciones de educación y el Ministerio de Educación en cuanto a la capacitación. Por su parte, la percepción de los estudiantes es que el 10,9% de sus docentes no están capacitados en el manejo de tecnologías educativas; el 41,3% de sus docentes si están capacitados; y el 47,8% señalan que tal vez; esto evidencia que, un gran porcentaje de los jóvenes aprecian el manejo adecuado de herramientas tecnológicas por parte de sus docentes.

#### 4.2. Ventajas y desventajas de la modalidad virtual

Las ventajas que ofrece esta modalidad de estudio se evidencian principalmente en precautelar la salud y vida de la población educativa. Además, permite que los jóvenes estudiantes se mantengan en constante aprendizaje, lo que evita que se retrasen en su formación académica. Uno de nuestros estudiantes encuestados nos comenta: «Es importante para los estudiantes recibir clases, así sea virtualmente, para no perder las asignaturas y el tiempo, de esta manera seguimos recibiendo los conocimientos para ir con bases fundamentales a nuestros estudios universitarios». Sin embargo, varias han sido las desventajas de esta modalidad de estudio, entre las que observamos en esta investigación son:

- Fallas en la conexión a internet, problemas con audio y video.
- Tareas excesivas con poco tiempo para el desarrollo.
- Tareas de temas que no se han explicado.
- Falta de recursos adecuados, computador, internet, que en algunas familias se debe compartir con más miembros.
- Permanecer varias horas frente a una pantalla de computadora provoca cansancio en docentes y estudiantes.

#### 4.3. El impacto y la aceptación de los docentes y estudiantes a la modalidad virtual

Las clases virtuales son una estrategia implementada por la mayoría de las instituciones de educación secundaria. Desde la perspectiva de la comunidad docente, se considera que el nivel de acogida a este tipo de educación por parte de los estudiantes es bajo (14,3%); media (50%); y, alta (33,7%). Lo que muestra que la acogida es principalmente positiva. Desde la perspectiva de los estudiantes encuestados al consultarles si están de acuerdo con esta metodología de estudio virtual, se obtiene que el 13% está totalmente en desacuerdo; el 2,2% en desacuerdo; 28,3% medianamente en acuerdo; el 19,6% de acuerdo y el 37% totalmente de acuerdo. Al igual que la percepción de los docentes, los estudiantes, también, tienen una actitud

positiva para esta metodología de estudio. Entre las respuestas de los estudiantes sobre las clases virtuales se encuentran: «es necesario seguir educándonos y más aún en esta emergencia sanitaria»; «me parece un poco difícil mantener la conexión de esta manera y prefiero clases normales»; «estoy de acuerdo porque si no tuviéramos estas clases perderíamos el año y no quisiera eso»; «las clases son necesarias para el aprendizaje»; «me parece una increíble herramienta que podemos usar y aprovechar durante la cuarentena»; «considero que a pesar de ser un proceso de adaptación nuevo y que las circunstancias por las que atravesamos a nivel de país y el mundo no son las mejores, tanto en términos de salud, humanos, económicos. Sin embargo, hablando psicológica y académicamente podemos encontrar un equilibrio y una salida sostenible al sistema de educación». Al consultar si es suficiente los contenidos impartidos durante las clases virtuales, el 35,7% de los docentes nos señalan que son medianamente suficientes; el 28,6% que son suficientes; 21,4% que son totalmente suficientes; y el 14,3% que son poco suficientes.

## 5. Conclusiones

Es claro que las tecnológicas de información y comunicación son una gran ventaja en el sistema de educación, y, principalmente, en las circunstancias que atraviesa el mundo entero. Ha permitido que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades educativas no se detenga. Siendo esta favorable para el avance y cumplimiento de los planes curriculares. La primera hipótesis, Existe dificultad en el uso de plataformas digitales por parte de las instituciones de educación secundaria, es negativa. Se evidencia que un gran porcentaje de docentes (71,4%) se encuentran formalmente capacitados en el uso de plataformas y herramientas educativas y esto lo corrobora la percepción de los estudiantes que mayoritariamente con el 41,3% y el 47,8% señalan que sí y tal vez, respectivamente, sus docentes están capacitados para el manejo de herramientas digitales educativas; frente a un mínimo de 10,9 que dicen que no. Sin embargo, no se deben descartar estos porcentajes de docentes (28,6%) que señalan que no se encuentran capacitados formalmente en herramientas digitales educativas. Actualmente en la era digital el reto de las instituciones educativas y de sus docentes es incluir programas de capacitación que involucre el manejo de las TIC para responder a las necesidades de la sociedad actual. La segunda hipótesis, Los estudiantes tienen una buena acogida al uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de los aprendizajes, es positiva. El mayor porcentaje de estudiantes indica que la modalidad virtual y las herramientas tecnológicas les permiten seguir educándose en la situación actual, aunque varios prefieren una modalidad presencial. La gran cantidad de tareas se observa en la mayoría de las respuestas de los estudiantes, en este sentido, es necesario que las instituciones educativas juntamente con sus docentes analicen la cantidad de actividades y tareas que desarrollan con sus estudiantes. Una buena planificación durante estas clases virtuales con el apoyo de una metodología didáctica interactiva, complementada con estrategias lúdicas permitirá que los estudiantes obtengan un aprendizaje valioso. Las tecnologías educativas ofrecen un sin fin de posibilidades y deben ser aprovechadas de forma adecuada, complementando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los estados deben garantizar una educación de calidad, en todos los niveles, empezando con el acceso a internet, que es una de las dificultades actuales en los hogares de los estudiantes y docentes.

## Referencias

- El Universo (Ed.) (2019). *Así se comportaron los ecuatorianos en internet en el 2019*. <https://bit.ly/3byDcjE>
- Garrison, D.R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6, 235-241
- Gómez, M. (2018, March 15). 10 plataformas educativas donde podrás crear cursos virtuales. *e-Learning masters*. <https://bit.ly/2AopMtD>
- Hootsuite (Ed.) (2019). *Digital in 2019. Essential insights into Internet, Social media, Mobile and Ecommerce use around the world*. <https://bit.ly/2OtPAYZ>

- 
- Ministerio de Educación (Ed.) (2020). *Plan Educativo Covid-19 para estudiantes de 3.º de bachillerato*. <https://bit.ly/2SZS2sT>
- Ministerio de Educación (Ed.) (s.f.). *Ofertas educativas a distancia virtual*. <https://bit.ly/3btFFfo>
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. <https://bit.ly/3hlRwA6>
- Rama, C. (2013). La nueva modalidad de educación virtual: La educación digital empaquetada de los MOOCs y las nuevas globo universidades. In M. Morocho-Quezada, & C. Rama (Eds.), *La educación a distancia y virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria* (pp. 93 -107). CALED/UTPL/Virtual Educa. <https://bit.ly/3d2Pr8I>
- Rodríguez, J. (2013). *Aproximaciones a la educación a distancia en el Perú*. ULADECH Católica.
- Rodríguez, N. (2014). La educación a distancia en el contexto de la globalización tecnológica y sociocultural. *Revista de Filosofía Eikasía*, 57, 219 -229.
- Tobar, E. (2017). ¿Qué es un Learning Management System y cómo adaptarlo? *e-learning Masters*. <https://bit.ly/2WRPFcR>
- UNESCO (Ed.) (s.f.). *Las TIC en la educación*. <https://bit.ly/3fLT1Ws>
- Vera, M. (2004). La enseñanza – aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. In M. Vera & D. Pérez (Eds.), *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. AUPDCS. <https://bit.ly/2WvRo8R>
- Villacis, B., & Carrillo, D. (2010). *Paísatrevido. La nueva cara socio demográfica del Ecuador*. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). <https://bit.ly/2X7CZPt>
- Vilaseca, J. (2005). *Principios de economía del conocimiento*. Pirámide.



#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Protocolos de buenas prácticas para el uso de nuevas tecnologías en entornos virtuales educativos de la Zona 8, Cantón Guayaquil

Mg. Leonela-Elisa Macías-Rodríguez

Universidad de Guayaquil (Ecuador)  
leonela.maciasr@ug.edu.ec

Mg. Mariuxi-Lisett Vera-Solórzano

Universidad de Guayaquil (Ecuador)  
mariuxi.veras@ug.edu.ec

#### Resumen

El punto de equilibrio entre enseñar a usar un dispositivo tecnológico para generar contenidos y la consideración de valores éticos y morales al comunicar esos contenidos mediante las nuevas tecnologías es motivo de discusión permanente en la sociedad académica y científica, ya que se presenta disperso en las políticas y protocolos de conducta que utilizan los centros educativos en la aplicación de la enseñanza digital. Dadas las circunstancias, la presente investigación pretende determinar si el sistema educativo de Ecuador y a su vez de la ciudad de Guayaquil, ofrece las especificaciones básicas que le permitan al personal docente velar por la conducta de los educandos al usar la red y sus dispositivos durante las sesiones de clases. Además, se desarrolla un análisis de la norma y su aplicación. La investigación cualitativa-cuantitativa con enfoque empírico-analítico mediante un muestreo consecutivo entre docentes y autoridades de educación de la ciudad, permite que las autoras lleguen a concluir sobre la necesidad de un plan de reflexión y acción que delinee un nivel deontológico, en relación con la regulación y autorregulación de las planificaciones de clase y un nivel ético con respecto a cada usuario. En cuanto a este segundo aspecto, es preciso que en la educación se lideren acciones fundamentales junto con la prevención y la precaución, en torno a la ética tradicional que es cada vez más demandada por una sociedad automatizada.

#### Palabras clave

Comunicación interactiva, prospección educacional, cultura, nuevas tecnologías, comportamiento, valores sociales.

---

## 1. Introducción y estado de la cuestión

La educación virtual y, por ende, el uso de las nuevas tecnologías se han vuelto imprescindibles, sobre todo, a partir del segundo decenio de este siglo que junto a la nueva realidad mundial representan una necesidad general impuesta repentinamente por la emergencia sanitaria mundial por la COVID-19, de modo que la totalidad de la comunidad educativa de Ecuador se enfrenta a un entorno virtual casi desconocido, tomando en cuenta que hasta el año 2017, solo el 21,1% de la población utilizaba internet como medio educativo (INEC, 2017). Con la demanda de espacios virtuales de educación en aumento, los centros educativos vuelcan todos sus esfuerzos y recursos hacia la adecuación en plataformas virtuales, sistemas administrativos y capacitación del personal en general para el cumplimiento del año lectivo y en la marcha, ajustan protocolos para una ejecución sistematizada de los procesos.

En este sentido, son las políticas generales, normas y protocolos de conducta, los aspectos que requieren de una atención especializada en momentos de confusión y emergencia, para que estas sean una guía de uso general de modo que se logre mantener la eficacia de las buenas prácticas y evitar así, que las entidades educativas sufran las consecuencias de la improvisación, ya que «los actos comunican, trasladan la imagen, el estilo y la responsabilidad social empresarial o corporativa de una organización. Por esa razón, el protocolo se erige en una herramienta estratégica en la comunicación organizacional» (Herrero & Campos, 2010: 187).

A este punto, es preciso establecer significados conceptuales y determinar diferencias entre los términos que expresan la regulación de determinadas actividades (Diccionario RAE, 2019):

- Código: Conjunto de reglas o preceptos sobre cualquier materia.
- Norma: Regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.
- Normativa: Conjunto de normas aplicables a una determinada materia o actividad.
- Política: Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado.
- Preceptos: Cada una de las instrucciones o reglas que se dan o establecen para el conocimiento o manejo de un arte o facultad.
- Protocolo: a) Secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica, médica, etc.; b) Conjunto de reglas que se establecen en el proceso de comunicación entre dos sistemas.
- Reglamento: Colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio.

El uso de la terminología adecuada para instaurar orden y disciplina en una sociedad es importante para determinar responsabilidades y orientar su ejecución, pero, más allá de establecer reglamentos que velen por el buen gobierno corporativo, reputación y mejora continua del clima organizacional en entidades educativas de cara a sus públicos, es la formación en valores y buenas prácticas de maestros y alumnos así como de toda la comunidad educativa lo que debe primar para enfrentar apropiadamente las circunstancias emergentes que alteren la enseñanza a todo nivel, como lo publica la (UNESCO, 2019) en su informe de seguimiento a la educación en el mundo, en el que destaca que los sistemas educativos deben estar preparados ante cualquier situación de catástrofe y cambio climático, así como ser reactivos ante posibles crisis que pudieran poner en riesgo a la educación, considerando la transformación de los ambientes de aprendizaje como parte de la solución.

En ese contexto, se requiere la inclusión de normas de convivencia que procuren una cultura de disciplina, respeto, puntualidad, solidaridad, consideración, entre otros valores que fomenten la interactividad humana y efectiva en el aula de clases, ya sea en la modalidad presencial a distancia, semi presencial, o en un ambiente virtual. Son precisamente esos valores que según (Alonso-Díaz & Blázquez-Entonado, 2012)



resultan ser requisitos sine qua non para el desarrollo de las clases basadas en la experimentación, emprendimiento, debates, discusiones y/o construcción, ya sea mediante la participación individual o grupal, de modo que el resultado sea la formación de estudiantes responsables de su propio progreso, es decir, innovar sí, pero de manera adecuada.

Los autores también hacen referencia a las competencias generales del aprendizaje especificando que existen tres tipos básicos: el instrumental, el interpersonal y el sistémico, que aplicados en su conjunto permiten al estudiante alcanzar los logros de aprendizaje deseados y generan en este la aprehensión de conocimientos, el reconocimiento del entorno y la empatía con sus semejantes.

Pero dejar lo expresado en papel y redactado en meras normas de ética, moral y buenas prácticas sería ineficaz sin la aplicación de estrategias o planes estructurados que permitan la difusión de la norma, capacitación, re-

conocimiento e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa, lo que para Carvajal (2011) es el posicionamiento desde la ética en conjunto con el perfeccionamiento del perfil profesional y la calidad educativa para la ejecución de actividades prácticas de desarrollo humano con el propósito de rescatar valores como la dignidad y respeto en entornos profesionales y académicos.

Actualmente se puede observar con mayor facilidad algunas coincidencias en el comportamiento de estudiantes y personal académico que han desestimado las normas de convivencia durante los primeros encuentros virtuales realizados en la ciudad de Guayaquil, ya sea en reuniones de coordinación o sesiones de clase. Son videoconferencias y chats grupales que inevitablemente se realizan por motivo del confinamiento y distanciamiento social debido a la crisis sanitaria, actividades que se han convertido, en su conjunto, en un indicador básico para determinar el nivel y alcance de las capacidades generales de aprendizaje.

Dicho de otro modo, si ya eran evidentes las falencias en el comportamiento humano durante las sesiones de aprendizaje presencial, las que se detectan durante una clase virtual son aún más notorias. Así, mediante la observación de una clase virtual que se desarrolló como parte de la práctica docente para la aplicación de la herramienta Zoom en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil, se pudo detectar algunos fenómenos conductuales de fondo que ocurrieron con mayor frecuencia como el irrespeto al turno de intervención, la falta de compostura durante las discusiones académicas y la incoherencia entre los temas abordados en relación con la asignatura de la clase. En cuanto a los aspectos de forma, se manifestaron; la impuntualidad, abuso del tiempo asignado, lenguaje verbal, no verbal y cuidado personal inadecuados.

Además, es importante hacer hincapié en los aspectos que deben considerar constructores y facilitadores de las sesiones de educación virtual, ya que de socializar oportunamente las normas de convivencia y de tomar el control tecnológico del encuentro, depende el éxito de este. Más aún si ya se conocen los antecedentes respecto a la conducta de los estudiantes en entornos virtuales como las redes sociales. En ese sentido, Álamo et al. (2020) destacan que el modelo de convivencia en las aulas se ve afectada por las conductas hostiles influenciadas por las redes sociales generadas en el ciberespacio, donde desde hace más de una década se ha evidenciado el descontrol de las comunicaciones interpersonales. Los autores enfatizan que el valor del respeto es primordial para evitar que la comunidad educativa se convierta en la sociedad del escándalo, la falta del respeto y su decadencia representaría el inicio del fracaso ante cualquier intento de adoptar la educación virtual. Otros autores sugieren que más allá de imponer normas de conducta unilateralmente, sean las comunidades virtuales las que diseñen sus propias regulaciones basadas en sus experiencias, de

"La transformación de la educación clásica y tradicional hacia una educación tecnológica e innovadora se había convertido en una transición lenta y resistente al cambio tecnológico en el país hasta el periodo educativo 2019-2020".

---

manera que los estudiantes no se sientan agobiados y en ocasiones repelidos por una forma de aprendizaje autoritaria y de escasas posibilidades (Buckingham & Rodríguez-Hoyos, 2013).

De ser así, al construir las normas de conducta de las sesiones de clase virtual, por ejemplo, el facilitador

"El estado de emergencia produjo cambios históricos en la educación a partir del período educativo 2020-2021, hizo surgir capacidades, generó conciencia social y logró crear comunidades digitales, lo que ayuda a fortalecer la sociedad del conocimiento".

podría proponer una normativa-base de buenas prácticas, debatirla con los estudiantes, llegar a acuerdos mínimos de convivencia y establecer así el protocolo de conducta específico de la clase. En esa colaboración los estudiantes podrán desarrollar competencias adecuadas de aprendizaje, utilizar las redes sociales como una plataforma de investigación y trabajar de manera colaborativa y grupal (Colás-Bravo et al., 2013).

Sin embargo, es importante no dejar toda la responsabilidad a los actores de los ambientes de aprendizaje, el consenso debe agrupar la opinión de la comunidad educativa

en general como padres de familia, personal administrativo, y autoridades para lograr una cosmovisión de la realidad del entorno. Solo con la participación de todos los involucrados en el sector de la educación se logrará el uso adecuado de las nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias académicas, de modo que los estudiantes formen parte activa de la «e-society» (Lepicnik-Vodopivec & Samec, 2013).

Precisamente, en el ámbito educativo la legislación ecuatoriana manifiesta apertura hacia la participación general y la construcción de acuerdos para la regulación del uso de las nuevas tecnologías en los ambientes de aprendizaje.

Artículo 4.- Los códigos de convivencia recogerán acuerdos y regulaciones específicas sobre el buen uso de los teléfonos celulares y otros recursos tecnológicos, al interior de la institución educativa, dentro y fuera del aula. Se definirán ahí los compromisos de estudiantes, docentes y padres y madres de familia respecto a esta temática (MINEDUC, 2017).

El propósito del Acuerdo Ministerial del Ministerio de Educación de Ecuador 00049-A es que docentes y estudiantes logren, además desarrollar actividades como elaborar y aplicar campañas de conciencia social por el buen trato y una cultura de paz, así como el fomento del trabajo grupal y en red. Es decir, que los instrumentos legales y argumentales están a la disposición de la comunidad educativa desde hace más de una década, sin embargo, otras realidades han impedido dar seguimiento a la práctica de lo que en papeles ya es un clamor, como el limitado acceso a Internet y a las nuevas tecnologías debido a la situación política, social y económica en las sociedades y sus familias.

Si no existen las posibilidades instrumentales, se diluye la necesidad de construir y comunicar las normativas pertinentes para el uso apropiado de las nuevas tecnologías, así lo señaló Francois Vallaey, docente integrante de la red mundial educativa Scholas, al comentar las repercusiones del referido desinterés previo:

Vemos con claridad que se acabó la torre de marfil de la educación: siempre busca aislarse del mundo y el mundo se le vino encima porque irrumpe la desigualdad. Los alumnos que no tienen computadora, los alumnos que no tienen una casa decente para poder trabajar, aislarse, los alumnos que no tienen conectividad. Irrumpen las fallas de los profesores, el profesor por fin no sabe y lo tiene que decir. Irrumpe la casa, porque la escuela siempre está separada de la casa, acá vemos todos la casa de todos (Vallaey, 2020).

---

La realidad en Ecuador no es diferente. En el año 2018, el acceso a Internet en los hogares ecuatorianos alcanzó una penetración del 37,2% con la concentración del servicio en las zonas urbanas en un 46,6% de viviendas con internet y en las zonas rurales solo el 16,1% de los hogares (INEC, 2017). Es así como Guayaquil, una de las ciudades más golpeadas en el mundo por la crisis sanitaria, además de ser una de las urbes más pobladas del Ecuador, se convierte en un punto importante de referencia para la comunidad científica mundial en cuanto a la investigación sobre la reacción de sus habitantes y su resiliencia para rescatar temas sensibles como la educación.

## 2. Objetivos

La presente investigación tiene por objetivo general identificar y analizar las políticas orientadas a regular la conducta de la comunidad educativa en ambientes de aprendizaje virtual y en el uso de nuevas tecnologías para la educación, así como el análisis de estrategias para la aplicación de las referidas normativas en unidades de educación fiscales y particulares de la parroquia Tarqui del cantón Guayaquil.

Además, documentar la investigación con indicadores recientes, teorías referenciales y políticas vigentes sobre el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) orientadas al aprendizaje, así como, investigar la existencia y metodologías de aplicación de políticas dedicadas a preservar las buenas prácticas de la comunidad educativa en el uso de las NTIC, e identificar las incidencias más comunes de la temática para diagnosticar el estado actual de los hechos y contribuir con conclusiones y recomendaciones que aporten con la mejora continua en el manejo de las nuevas tecnologías para la educación.

## 3. Metodología

La zona distrital 8 del cantón Guayaquil, en sus circuitos 2, 4 y 6 cuenta con 143 centros educativos, 64 fiscales, 76 particulares y 3 fiscomisionales (MINEDUC, 2018) que se encuentran en la parroquia Tarqui, una de las más pobladas de la ciudad, con más de un millón de habitantes según (INEC, 2012) por lo que resulta una referencia importante para la presente investigación. En cuanto al método cuantitativo, la investigación se aplicó con enfoque empírico-analítico en un muestreo no probabilístico consecutivo que permitió realizar una encuesta presencial a 22 docentes de la Unidad Educativa Particular Boston y 19 del Colegio Fiscal Francisco Huerta Rendón, la indagación se complementó de manera consecutiva con la recolección de datos mediante la misma encuesta en su versión online a 24 docentes de 16 instituciones educativas, ubicadas en el mismo territorio de la muestra. En total, 65 docentes de 18 centros educativos fueron consultados para determinar las cifras generales.

Al aplicar el método cualitativo se llevó a cabo la recolección de datos documentales para la comprensión y análisis del estado teórico y bibliográfico respecto a las nuevas tecnologías de educación. Asimismo, se aplicó la observación en una sesión virtual de práctica que fue parte del aprendizaje de la herramienta Moodle por parte de docentes de la Universidad de Guayaquil previo al inicio de clases régimen costa, para así, determinar fortalezas y debilidades del comportamiento de los participantes. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directivos de cuatro establecimientos educativos de la urbe, a fin de establecer la realidad de la cuestión en la práctica.

## 4. Resultados

Entre los resultados más destacados de la encuesta en su primer bloque, sobre la existencia o no de un reglamento específico que oriente la conducta de los usuarios de las NTIC en el establecimiento educativo

---

donde laboran, una gran parte (38%) dijo desconocer si se ha establecido alguna normativa al respecto, mientras que el 29% señaló que no existe política alguna y los docentes que respondieron afirmativamente corresponde al 33% de los participantes. No obstante, al analizar las respuestas negativas e inciertas, se destaca que la mayoría (67%) de encuestados, no han tenido referencia alguna de un reglamento específico. A quienes contestaron que sí existe una regulación, se les consultó: «¿A quién o a quienes está dirigido el reglamento?», a lo que el 42% contestó que está orientado a la comunidad educativa en general, incluyendo a administrativos y padres de familia, el 33% no lo sabe, el 13% a docentes y estudiantes y el 12% restante indicó que sólo a estudiantes.

Al consultar sobre las estrategias para la aplicación de la norma en su entorno, el 48% de los docentes dijo emplear lo descrito por el Ministerio de Educación, el 38% siguen las normativas internas del establecimiento y la minoría mencionó políticas de construcción propia para el seguimiento del comportamiento en el aula. Mientras que, respecto a la detección del mal uso de las nuevas tecnologías en la institución, el 70% de la totalidad de los encuestados indicó que ha descubierto hasta 3 casos por semana durante la sesión de clase y que al menos el 60% de esos casos corresponden a chateo o mensajería y llamadas por celular.

Al referirse a las sanciones aplicadas por cada caso detectado, el 49% de los docentes hacen un llamado de atención o advertencia, el 24% les recuerda el reglamento interno, el 21% les retira el dispositivo móvil y el resto de los docentes reporta la novedad ante los directivos de la institución.

A las cifras se añade que, mediante las entrevistas a directivos de unidades educativas previo a la emergencia sanitaria, se manifestó un factor común respecto a la aplicación de normas internas de conducta ante las nuevas tecnologías que era, la restricción total de dispositivos móviles en las aulas y establecimientos en general, con el fin de evitar su mal uso en los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, al volver a consultarles al respecto, durante la emergencia sanitaria, la realidad se tornó totalmente hacia el uso imperativo de las nuevas tecnologías para la impartición de clases, aplicación del teletrabajo en la administración y la comunicación entre colaboradores y padres de familia, lo que les obligó a construir códigos de conducta específicos y obligatorios para lograr objetivos comunes.

## 5. Conclusiones

La transformación de la educación clásica y tradicional hacia una educación tecnológica e innovadora se había convertido en una transición lenta y resistente al cambio tecnológico en el país hasta el período educativo 2019-2020. En la ciudad de Guayaquil, en la mayoría de los centros educativos entre fiscales y particulares la tendencia era prohibir el uso de teléfonos móviles y otros dispositivos como herramientas para el aprendizaje porque se prefería evitar la mala conducta de los estudiantes antes que aplicar regulaciones específicas para ello. Si bien la escasa penetración de Internet en los hogares y la insuficiente infraestructura tecnológica en los establecimientos educativos, así como factores socioeconómicos no permitían la aplicación de las NTIC en la educación, también se evidenció el poco interés y la desestimación de procurar esfuerzos para la innovación y el desarrollo tecnológico entre autoridades y actores del entorno social y académico, por lo que no representaba una prioridad hasta antes de la declaratoria de la emergencia sanitaria por COVID-19.

El estado de emergencia produjo cambios históricos en la educación a partir del período educativo 2020-2021, hizo surgir capacidades, generó conciencia social y logró crear comunidades digitales, lo que ayuda a fortalecer la sociedad del conocimiento, todo esto desarrollado durante el primer trimestre del 2020. Sin embargo, los contenidos de las normativas aún deben ser revisados conforme avanza su aplicación y experimentación. Todavía queda la tarea de rescatar los valores que también fueron parte de la educación tradicional hasta hace más dos décadas, con asignaturas como Moral, Urbanidad y Cívica que fomentaban

---

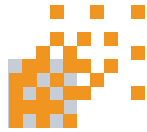
la cultura del respeto y la responsabilidad. Pero es importante transformar todos los entornos de los educandos, desarrollar un compromiso en conjunto, como lo señala Elsie Ortiz, rectora de la Unidad Educativa Gregoriano de Guayaquil:

Si reforzamos la educación en valores éticos, morales y cívicos en las instituciones educativas, estamos trabajando en una vía, pero cuando los estudiantes llegan a su casa, si no hay un padre que refuerce esa enseñanza en valores, no vamos a obtener el resultado que realmente queremos (Sánchez, 2019).

Es preciso entonces, no volver a la antigua normalidad y aprovechar la coyuntura para construir una cultura de valores que optimice la actuación de la humanidad ante las nuevas tecnologías mediante la generación de nuevos compromisos y alianzas desde todos los sectores de la sociedad, particularmente desde la educación en todos sus niveles.

## Referencias

- Álamo, A.Á., Rodríguez, J.R., Aguiar, M., & Pérez, R. (2020). *Educación social: Teoría educativa, procedimientos y experiencias*. Octaedro. <https://bit.ly/2WGAdBm>
- Buckingham, D., & Rodríguez-Hoyos, C. (2013). Learning about power and citizenship in an online virtual world. [Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual]. *Comunicar*, 40, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>
- Carvajal, H.O. (2011). Ética en investigación: Desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE*, 9, 61-78. <https://bit.ly/3bGZ3Wj>
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & de-Pablos-Pons, J. (2013). Young people and social networks: Motivations and preferred uses. [Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes]. *Comunicar*, 40, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Alonso-Díaz, L., & Blázquez-Entonado, F. (2012). *El docente de educación virtual, guía básica: Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle*. Narcea Ediciones. <https://bit.ly/3bBZT6J>
- Herrero, J.C., & Campos, G. (2010). El necesario protocolo en la comunicación organizacional. *Icono14*, 8(2), 182-202. <https://doi.org/10.7195/ri14.v8i2.252>
- INEC (Ed.) (2012). *Así es Guayaquil cifra a cifra*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC. <https://bit.ly/2zHkUzv>
- INEC (Ed.) (2017). *Tecnologías de la Información y Comunicación ENEMDU-TIC 2017*. <https://bit.ly/369F1Co>
- Lepicnik-Vodopivec, J., & Samec, P. (2013). Communication technology in the home environment of four-year-old children (Slovenia). [Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia]. *Comunicar*, 40, 119-126. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>
- MINEDUC (Ed.) (2017). *Acuerdo Nro.-MINEDUC-MINEDUC-2017-00049-A*. <https://bit.ly/30ym3Vw>
- MINEDUC, (Ed.) (2018). *Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal Dirección Distrital 809D06*. <https://bit.ly/2WGIqpt>
- RAE (Ed.) (2019). *Diccionario de la lengua española*. <https://bit.ly/31wMGe1>
- Sánchez, C. (2019, April 30). Educar en valores, propuesta ciudadana en Ecuador. *El Universo*. <https://bit.ly/2zZwaHM>
- UNESCO (Ed.) (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: Construyendo puentes, no muros*. UNESCO Digital Library. <https://bit.ly/2TgoF5M>
- Vallaes, F. (2020, April 8). COVID-19 y su impacto en la educación. *Scholas*. <https://bit.ly/3cEUgWw>





#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### La competencia mediática: Nueve sesiones para trabajar en el aula

**Dra. Sandra-Liliana Cuervo-Sánchez**

Universidad del País Vasco (España)

sandra.cuervosanchez@gmail.com

**Mg. Ainize Foronda-Rojo**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

ainize.foronda@pucese.edu.ec

#### Resumen

La educación en medios de comunicación e información es un desafío al que se enfrenta el profesorado del siglo XXI. Los adolescentes, consumidores, autores y distribuidores activos de información y productos mediáticos necesitan herramientas que les orienten en un pensamiento crítico frente a lo que ven, leen, escuchan y comparten. En esta comunicación se presentan nueve recursos didácticos para trabajar con adolescentes y jóvenes en el aula. Este trabajo es resultado de una investigación intercultural sobre la temática en España, Colombia y Ecuador, donde se aplicó un programa de intervención para favorecer las competencias mediáticas e informacionales. Las sesiones, a partir del desarrollo del pensamiento crítico, abordan cuatro dimensiones de la competencia mediática e informacional: Acceso y uso de los medios de comunicación, lenguaje y comprensión crítica, procesos de producción y programación, y transformación de la realidad a través de la comunicación. Las sesiones están diseñadas para enriquecer los currículos escolares, dentro de asignaturas afines al lenguaje, las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía o las artes. Dado el vacío curricular relacionado con la alfabetización mediática, y dado que dentro del sistema educativo no existe una competencia que promueva la educación en medios, el conjunto de las sesiones diseñadas y aplicadas ofrece a la comunidad educativa un instrumento para avanzar en la tarea de formar personas críticas, participativas y empoderadas frente a los medios de comunicación en la educación secundaria.

#### Palabras clave

Competencia mediática, adolescentes, didáctica, educación, experiencia de aula.



---

## 1. Introducción

El confinamiento por la pandemia del Covid-19 está desafiando a la comunidad educativa en relación con sus competencias mediáticas. Se necesita un mayor periodo de tiempo para evaluar el impacto que esta nueva situación ha implicado para los procesos educativos y sus actores (alumnado, profesorado y familias). Y será compleja la evaluación de los avances y/o retrocesos, los logros, debilidades o limitaciones experimentadas. Sin embargo, queda de manifiesto que la alfabetización mediática e informacional es un área con muchos retos por delante, no solo en aspectos técnicos y básicos como el acceso a internet y a dispositivos electrónicos diversos (computadores, tabletas y teléfonos inteligentes, entre otros) por parte del alumnado y de las familias; sino en aspectos complejos, referidos a las habilidades de comprensión crítica y uso creativo, educativo y ético de los medios y la información.

En este sentido, con la virtualización de la vida escolar, escenario exigido ante las condiciones del confinamiento, se abre el interrogante sobre si este proceso (la vida escolar) se ha limitado a los aspectos más técnicos, con recursos y aplicaciones como power-points, crucigramas y un sinnúmero de actividades de gamificación y videoconferencias (Flores, 2018), o si realmente ha supuesto un avance en las promesas de la cibercultura (Lévy, 2007), la cultura participativa (Jenkins et al., 2009) y el aprendizaje interactivo con el hipertexto, la hipermedia y el trabajo colaborativo (Bustos Sánchez & Coll Salvador, 2010).

En la misma línea, será conveniente conocer cómo los procesos escolares han contribuido para evitar la desinformación, las noticias falsas y la propaganda sobre la pandemia a nivel mundial. Es decir, cuáles son las herramientas que la escuela ha brindado al alumnado para identificar los discursos presentes y ausentes en las informaciones sobre la pandemia y cómo se ha guiado al alumnado en actitudes éticas y críticas de recepción, verificación y difusión de la información y los productos mediáticos a los que acceden.

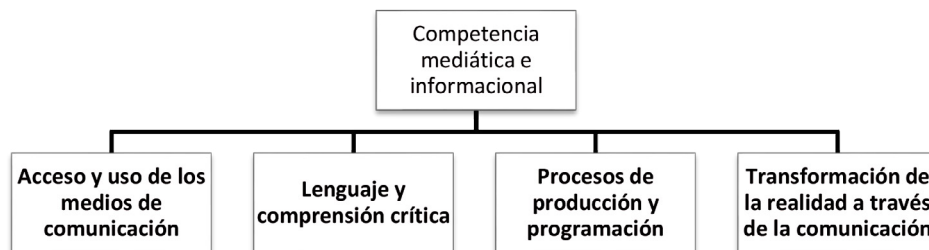
Como se observa, en este panorama de incertidumbre y preguntas sobre la acción pedagógica, cobra vigencia la competencia mediática e informacional como horizonte en la construcción del pensamiento crítico y propositivo. La competencia mediática e informacional (a la que se alude en singular por economía del lenguaje, pero que comprende competencias diversas) sería el resultado de la alfabetización mediática, que es definida por Naiditch como:

La habilidad para desarrollar y usar competencias de pensamiento crítico (tales como la organización, análisis y evaluación de la información) para interpretar los mensajes mediáticos y crear significados a partir de esos mensajes... Al convertirse en mediáticamente competentes, las personas aprenden a usar lentes críticas tanto como consumidores de mensajes mediáticos como a modo de productores de sus propios mensajes (2013: 339).

Desde esta conceptualización y en el marco de los Estudios Culturales (Quirós, 2004) y la Teoría de la Recepción (Orozco, 2003), esta comunicación presenta un programa de intervención educativa para la mejora de dicha competencia en adolescentes de diferentes contextos culturales. En este proceso de intervención educativa, se abordó la Competencia Mediática e Informacional (CMI) a partir de cuatro dimensiones. La primera, referida al acceso de la tecnología y a la información. La segunda, a la comprensión crítica del lenguaje audiovisual y mediático (tanto en referencia a los medios de comunicación tradicionales como a los nuevos medios). La tercera, enfocada al desarrollo de los procesos de producción. Y la cuarta, relacionada con la capacidad crítica de comprender los medios y los mensajes, así como con el desarrollo de habilidades y conocimientos para la transformación de la realidad desde el ámbito comunicativo (Cuervo-Sánchez et al., 2019). En la figura 1, se presenta un esquema de las dimensiones de dicha competencia.

Cada una de las dimensiones se estructura en categorías que desarrollan y materializan las habilidades, conocimientos y actitudes de la Competencia Mediática e Informacional. De esta manera, la

Figura 1. Dimensiones de la Competencia Mediática e Informacional



primera dimensión, de acceso y uso de los medios, se ocupa de la interacción con los medios y las nuevas tecnologías y centra su estudio en los modos y sentidos de acercamiento a éstos y a la información. El desarrollo de habilidades de acceso y uso puede favorecer el desarrollo cognitivo, de modo que la utilización de los medios y tecnologías actúen como una extensión de los sentidos. Paralelamente, las motivaciones y habilidades para el uso de los medios, también, se relacionan con su uso e inciden en la capacidad de discriminación de la información y los medios en sí. En referencia a ello, la postura ética ante la relación con los medios y la credibilidad que se da a determinadas fuentes, son otro elemento que considerar. Esta dimensión está conformada por las categorías de: 1) Mecanismos de producción, en la que se pretende medir el grado de conocimiento del alumnado sobre los distintos formatos que presentan los productos mediáticos (audiovisuales, textos e imágenes), 2) Herramientas telemáticas y tecnologías, referida a la capacidad y uso de herramientas comunicativas elementales (tales como los teléfonos inteligentes o las destrezas para cortar, pegar e insertar en software de office), 3) Uso del medio y la información, la cual comprende la habilidad de identificación de fórmulas, términos y «rutas de acceso» que se requieren en los diversos medios, para el hallazgo, publicación y uso de la información.

La segunda dimensión, lenguaje y comprensión crítica, abarca el conocimiento de los códigos, símbolos y estructuras de los mensajes y medios, lo cual posibilita el reconocimiento de las intenciones implícitas en los procesos comunicativos. Se centra, por tanto, en la semántica, semiótica y sintaxis de los mensajes en los diversos formatos (imágenes, textos y/o sonidos) y trata de medir el grado de conocimiento de las estructuras internas de los diferentes lenguajes (capacidad para leer imágenes y audiovisuales, para reconstruir narrativas y para valorar productos mediáticos desde juicios estéticos). Esta dimensión comprende también la evaluación del grado de desarrollo del pensamiento crítico frente a la mediación y a los mensajes (habilidad para la identificación de las intenciones ideológicas, las representaciones y los estereotipos en los mensajes). Así como la capacidad de discernir la veracidad de la información, la comprensión del medio como mensaje y el alcance de las estrategias de mercado. Además, mide la destreza para percibir la posición política de los medios de comunicación en la sociedad de la información y el consumo. Para ello cuenta con las categorías de: 1) Lectura y argumentación de imágenes, donde se busca la identificación del nivel de conocimiento sobre componentes del lenguaje audiovisual y de la capacidad argumentativa desde la técnica y la semiótica como base de tal conocimiento; 2) Creación a partir de imágenes, orientada a la capacidad para la organización de secuencias narrativas desde criterios técnicos; 3) Criterios estéticos y juicios de valor, relacionada con la capacidad de diferentes análisis para juzgar estéticamente un producto mediático.

La tercera dimensión, procesos de producción, se orienta a la identificación del nivel de conocimiento que se tiene sobre las herramientas de creación, representación y difusión de mensajes mediáticos (mecanismos de producción y técnicas utilizadas). Esta dimensión la constituyen las categorías de: 1) Fases de producción, relacionada con el conocimiento de las fases de creación de un producto comunicativo en diferentes formatos, y de los recursos necesarios para ello; 2) Función cultural de los medios y la información, ligada al reco-

<b>Sesiones</b>	<b>Categorías</b>
1. Detectando emociones	Criterios estéticos y juicios de valor Conciencia receptora y crítica
2. Colores	Criterios estéticos y juicios de valor Lectura y argumentación de imágenes Conciencia receptora y crítica
3. Plano a plano	Lectura y argumentación de imágenes Criterios estéticos Fases de producción
4. El Storyboard	Fases de producción Competencia comunicativa
5. Procesos de grabación	Uso del medio y la información Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Fases de producción Apropiación tecnológica
6. Brecha digital	Herramientas telemáticas y tecnológicas Conciencia receptora y crítica
7. Quiniela de las redes	Apropiación tecnológica Función cultural de los medios
8. Anuncios y quejas	Competencia ciudadana Conciencia receptora y crítica
9. Cinco preguntas claves	Función cultural de los medios Competencia ciudadana Conciencia receptora y crítica

nocimiento de las responsabilidades de los medios en ser canales de expresión de toda la ciudadanía (en su diversidad); así como a la distinción de las características propias de medios públicos o privados.

Y, finalmente, la cuarta dimensión, transformación de la realidad, indaga en la habilidad para usar los medios para el logro de intereses comunes, es decir, en la partici-

pación ciudadana mediante los medios. Ésta se relaciona con el uso de los medios como cauces para la comprensión de la realidad, el discernimiento en la diversidad de enfoques y la capacidad de contextualizar las diferentes voces (o ideologías o discursos). También comprende la capacidad de situarse ante la industria mediática, reconocer lo que los medios difunden y lo que no; así como las capacidades de acción de la ciudadanía (como generadora de canales comunicativos alternativos). Y la identificación del uso que se hace de la tecnología para la representación del propio mundo y las relaciones con los demás. La conforman las categorías de: 1) Conciencia receptora y crítica, centrada en la capacidad para evaluar mensajes y medios desde la consideración de sesgos ideológicos, intereses y roles sociales y culturales; así como en la detección de las técnicas de persuasión, 2) Competencia comunicativa, referida a la capacidad de creación, producción y divulgación de mensajes mediáticos apropiados, 3) Apropiación tecnológica, relacionada con la habilidad para participar e interactuar en los medios y para trabajar colaborativamente, resolver problemas y cambiar el entorno próximo desde la puesta en práctica de dichas habilidades comunicativas. Esta estructuración se fundamenta en los hallazgos y resultados previos sobre la alfabetización mediática, la alfabetización informacional y la alfabetización digital, sobre todo, en el ámbito iberoamericano (Ferrés et al., 2011; Cuervo & Medrano, 2013; Wilson et al., 2011; Buckingham & Hoyos, 2013).

## 2. Objetivo

El objetivo de esta experiencia de aula es brindar al profesorado un conjunto de sesiones que le permita desarrollar la competencia mediática e informacional con adolescentes y jóvenes, tanto dentro del ámbito escolar como en entornos educativos no formales. Y, de esta forma, contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y propositiva en la era de la revolución tecnológica y de la información.

## 3. Metodología

En referencia al desarrollo conceptual de cada una de las dimensiones y categorías que conforman esta competencia, se desarrollaron nueve unidades didácticas, propuestas para realizarlas en once sesiones de

---

50 minutos cada una. El objetivo de este material es trabajar cada uno de los aspectos de la competencia mediática e informacional dentro del aula, con adolescentes entre los 13 a 17 años. Sin embargo, es un material que puede ser utilizado en ciclos superiores y universitarios. La estructura de cada sesión, en la que se abordan aspectos de las diferentes dimensiones de la competencia mediática e informacional, se plantea a partir de uno o dos objetivos relacionados con las categorías. Cada sesión se inicia con actividades que hagan aflorar los conocimientos e ideas previas del alumnado sobre el tema a tratar; se prosigue con el desarrollo de nuevos conceptos, habilidades y/o valores; y se finaliza con la construcción colectiva de nuevos conocimientos y criterios. En todo momento, se pretende desarrollar los principios del pensamiento crítico. La ampliación sobre cada una de las sesiones, así como las actividades realizadas han sido abordadas en Medrano et al. (2019).

La primera sesión con la que comienza la intervención se titula «Detectando emociones». En ella, a partir de imágenes y sonidos (fotografías, pinturas, videos, música y sonidos ambientales) se pretende que el alumnado identifique cómo los medios de comunicación utilizan el lenguaje audiovisual para que sus mensajes se relacionen con nuestras emociones y, desde ahí, con nuestros argumentos.

La segunda sesión se denomina «Colores» y, en esta ocasión, a partir de anuncios publicitarios, textos e imágenes, se analiza el uso del color para transmitir mensajes de consumo, ideologías y representaciones sociales. En la tercera sesión, «Plano a plano», se desarrolla la temática sobre el lenguaje audiovisual y cómo los planos y movimientos de cámara son la gramática en los productos mediáticos.

La cuarta sesión, titulada «El Storyboard», trabaja la dimensión de producción, de modo que el alumnado pueda comprender los procesos necesarios para la creación de productos audiovisuales y mediáticos.

En la quinta sesión, «Procesos de grabación» (una de las más prácticas de la intervención) se ofrece al alumnado un conjunto de actividades que le permite crear un «filminuto».

En la sexta sesión, denominada «Brecha digital», se acentúan las actividades de pensamiento crítico, en donde se cuestiona el consumo de las nuevas tecnologías y se reflexiona sobre las desigualdades entre las sociedades más ricas y empobrecidas.

La séptima sesión, «Quiniela de las redes», trata sobre la función pública de los medios de comunicación y, se cuestiona cómo se elabora la programación de los medios y qué tipo de valores sociales favorece.

La octava sesión, «Anuncios y quejas», se centra en brindar herramientas para que el alumnado se comprometa con la participación en la mejora de los medios de comunicación desde un papel de consumo responsable y ético.

Finalmente, en la novena sesión, «Cinco preguntas clave», convergen los diferentes aprendizajes de las sesiones para evidenciar el poder social que tienen los medios de comunicación en la sociedad, a través de cinco interrogantes fundamentales. En la Tabla 1, a modo de síntesis, se exponen las sesiones y las categorías desarrolladas en la intervención.

## 4. Resultados

Las sesiones en su conjunto brindan, tanto al profesorado como al alumnado, herramientas para el desarrollo de diferentes aspectos de la competencia mediática e informacional dentro del espacio escolar u otros ámbitos educativos no formales. Esta competencia, que hasta la actualidad no forma parte específicamente del currículo, aunque Aguaded et al. (2018) entre otros, sugieran su inclusión-, ha tenido un desarrollo que tradicionalmente ha dependido, principalmente, del interés del profesorado en los países iberoamericanos (Garro-Rojas, 2020). Paralelamente, se ha de señalar que, dentro de las competencias generales promovidas por los marcos curriculares de los diferentes países, el estímulo del pensamiento crítico frente a los medios de comunicación, así como hacia la industria mediática y la construcción de los espacios comunicativos por parte de la ciudadanía, es considerado aún hoy un aspecto marginal (Fundación Santillana, 2019; Gar-

---

cia-Ruiz et al., 2014). Las sesiones que se presentan en esta comunicación ofrecen al profesorado una serie de herramientas de fácil aplicación en el aula para trabajar cuestiones básicas de la alfabetización mediática, tales como el aprendizaje del lenguaje audiovisual o las fases de producción; así como, también, permiten ahondar en aspectos más complejos como la función social de los medios de comunicación; y abordar temáticas como la de la brecha digital que se genera con el uso de la tecnología; y la participación ciudadana, desde la emergente figura de lo que algunos investigadores han denominado los «prosumidores» (Aparici & García-Marín, 2018).

En la mayoría de los casos, las sesiones interpelan a los estudiantes sobre su realidad y les estimulan hacia la adopción de una postura crítica, al tiempo que propositiva, respecto a los mensajes que ven, escuchan y producen en los diferentes medios de comunicación. De esta manera, las sesiones no se limitan a la instrucción, sino que favorecen, desde el espacio escolar, que el alumnado se conciba y se construya como parte de una ciudadanía ética y crítica con su entorno comunicativo (Aguaded, 2018; García, 2017). Al mismo tiempo, en todas las sesiones, las actividades parten de los conocimientos previos del alumnado, para que, desde ellos, desarrollen nuevos conceptos y estrategias colaborativas para la construcción común de criterios. Esta metodología hace que las sesiones generen interés en el alumnado y que éstas, puedan adaptarse a diferentes contextos culturales.

## 5. Conclusiones

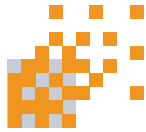
En el presente año 2020 el sistema educativo a escala mundial ha enfrentado un escenario que ha puesto a prueba las competencias que durante décadas demandaba el ámbito de intersección entre los medios de comunicación, la tecnología y la educación. Al finalizar este periodo, la sociedad podrá tener una radiografía sobre las competencias del profesorado, del alumnado y de las familias. Sin embargo, existen algunos aspectos que pueden guiar esta reflexión de manera previa. En primer lugar, desde la evaluación de la eficacia de las políticas públicas en educación, direccionadas a la compra y renovación de material tecnológico escolar y la desestimación de políticas que favorezcan el desarrollo de la competencia mediática e informacional, tanto en el profesorado como en el alumnado. Es decir, la ausencia de tiempo escolar y de actualización docente para poder desarrollar, tanto habilidades de comprensión crítica como usos transformadores de las tecnologías y los medios. En este sentido, vale la pena mencionar que la competencia que se desarrolla en la mayoría de los currículos iberoamericanos es la competencia digital, dejando de lado los avances en la alfabetización en medios e información que se han experimentado desde la década de 1930. Por otro lado, será necesario evaluar las relaciones existentes entre los conceptos de tecnología, medios de comunicación y educación. En este sentido, será necesario identificar cómo el profesorado asumió la virtualización de la vida escolar en la continuación de su práctica docente y cómo entiende el aprendizaje interactivo.

En la misma línea, será necesario identificar el papel que el sistema educativo ha adoptado en lo que se refiere a la recepción crítica de la comunicación y la confrontación de la desinformación. Y será pertinente también, saber hasta qué punto, los sistemas educativos han establecido puentes o han generado obstáculos entre el derecho a la información y la libertad de expresión, la defensa de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia y la vida cotidiana del alumnado. Así mismo, se requerirá conocer las competencias con las que el alumnado enfrentó el proceso de virtualización de las clases. ¿Realmente estamos frente a nativos digitales, o más bien tenemos un alumnado con amplias competencias en el consumo de información y aplicaciones para el ocio y el entretenimiento, pero con dificultades para trasladar estos conocimientos a los procesos de aprendizaje y al desarrollo creativo de sus proyectos vitales personales y sociales? Desde una experiencia de aula, en esta comunicación se ha presentado un recurso pedagógico y didáctico (un programa de intervención de nueve sesiones) que puede ser una herramienta útil en el proceso de incorporación de la competencia mediática e informacional dentro de los currículos escolares.

Son sesiones en las cuales se desarrollan diferentes dimensiones y categorías de dicha competencia. La experiencia facilita la asimilación de aspectos básicos de comprensión del lenguaje audiovisual aplicados en diferentes productos mediáticos y el avance en los aspectos de recepción y comprensión crítica de los medios de comunicación. Igualmente, el programa brinda al profesorado y alumnado herramientas para la transformación de los procesos comunicativos en los entornos más cercanos. Se espera que el trabajo aquí presentado sirva para motivar al profesorado a la aplicación, construcción y divulgación de este tipo de intervenciones. Al igual que se espera que esta propuesta favorezca la reflexión sobre la práctica de la alfabetización mediática y la necesidad de progresar hacia un trabajo más consciente sobre el espacio de convergencia entre la educación en medios y las nuevas tecnologías dentro del sistema escolar, desde la superación de esa perspectiva instrumental de las TIC.

## Referencias

- Aguaded, I. (2018). Medios emergentes en una nueva sociedad digital: la revolución educomunicativa. In R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez, & A. Torres (Eds.), *Educación para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 7-12). Abya-Yala.
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral*, 20, 156-182. <https://bit.ly/2MZWqEY>
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Buckingham, D., & Hoyos, C.R. (2013). Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual. *Comunicar*, 40, 49-58.
- Bustos-Sánchez, A., & Coll-Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- Cuervo-Sánchez, S.L., Foronda-Rojo, A., Rodríguez-Martínez, A., & Medrano-Samaniego, C. (2019). Media and information literacy: A measurement instrument for adolescents. *Educational Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1646708>
- Cuervo-Sánchez, S.L., & Medrano-Samaniego, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: Más allá del desarrollo de competencias. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, I., Fernández-Cavia, J., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática- Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación, ITE.
- Flores, R.P. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *RIDE*, 9(17), 168-194.
- Fundación Santillana (Ed.) (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*.
- García, M.G. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Revista Digital Palabra*, 3(1), 48-57.
- García-Ruiz, R., Gozávez-Pérez, V., & Aguaded, I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.Info*, 35, 15-27. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 22-22.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Medrano, C., Cuervo, S.L., & Martínez-de-Morentin, J.I. (2019). *Programa Alfabet: Programa para favorecer las competencias mediáticas e informacionales de los adolescentes*. Pirámide.
- Naiditch, F. (2013). A media literate approach to developing diversity education. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 6.
- Orozco, G. (2003). Los estudios de recepción: De un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. *Intexto*, 2(9), 1-13.
- Quirós, F. (2004). *Los estudios culturales. De críticos a vecinos del funcionalismo*.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO.







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Incorporación tecnológica de docentes en su labor profesional en secundarias de México

Mg. Martha Yah-Santana

Universidad de Guadalajara (México)

marthanoemi.y@gmail.com

#### Resumen

En las escuelas secundarias de México se percibe una serie de controversias en relación al uso de tecnologías digitales en la educación. Los actores involucrados tienen posturas diversas con respecto a su uso dentro y fuera de las aulas, lo cual desencadena una serie de prohibiciones y estrategias que dificultan la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizando el Modelo de la Construcción Social de la Tecnología, se analizó cómo los docentes de secundaria incorporan las tecnologías digitales a su labor profesional a partir de valores, significados y relaciones que surgen por su uso. Desde una postura metodológica cualitativa que incluyó entrevistas y talleres participativos se exploraron dos grupos de docentes de escuelas secundarias pública y privada de la ciudad de Mérida, al sureste del país. A través de una reconstrucción de las biografías mediáticas y tecnológicas de los profesores, se encontró que la incorporación tecnológica está ligada al entendimiento de la docencia y la educación como un proceso comunicativo unidireccional y vertical. Ambas escuelas, con posturas diferenciadas por los significados asociados a las tecnologías, han desarrollado estrategias distintas, las cuales están permeadas por problemáticas como el acceso a infraestructura tecnológica en las aulas. Docentes que no pueden incorporar las tecnologías por falta de acceso han desarrollado un tipo de incorporación más creativa a diferencia de aquellos que cuentan con artefactos tecnológicos en el aula.

#### Palabras clave

Secundaria, docentes, uso de tecnologías, México, dotación de recursos, TIC.

---

## 1. Introducción

En el escenario cotidiano de las escuelas secundarias mexicanas están presentes los conflictos en relación a los usos de las tecnologías digitales en las aulas. Se trata de problemas entre los que se encuentran la presencia del teléfono celular en el bolsillo de los estudiantes, el envío de tareas plagiadas de páginas en Internet y las fallas o falta de infraestructura que, entre otros, conforman el día a día en las escuelas secundarias respecto a los problemas y conflictos relacionados con las tecnologías digitales. Ante ese panorama, es necesario cuestionarnos cómo sucede la incorporación tecnológica en la labor docente, cómo está mediada y quién interviene en ella.

Este texto forma parte del trabajo de titulación para la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara. En la tesis el objeto de estudio abarca el proceso de incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza-aprendizaje de maestros y alumnos de escuelas secundarias, aquí solamente es retomada la parte de los docentes, por lo cual desde los objetivos, preguntas, categorías y resultados solo son aludidos estos últimos.

Con el objetivo de investigar las distintas realidades de un país como lo es México, la investigación se llevó a cabo en Mérida, ciudad situada en el sureste del país. Una de las características de la región es que, en comparación del resto del país, cuenta con una menor cantidad de internautas, según el estudio de la Asociación de Internet (2019). Mérida es una ciudad pequeña, en comparación con metrópolis como Ciudad de México o Guadalajara, sede del posgrado, y es representativa de otras ciudades del país, si bien, por sus condiciones de población, el panorama tecnológico y educativo es diferente. Estudiar la educación secundaria también implicó tomar en cuenta que este nivel educativo tiene condiciones particulares frente a otros niveles educativos, por ejemplo, la edad de los estudiantes, al ser una etapa en su desarrollo como adolescentes. Para los docentes, trabajar en una escuela secundaria también es un reto, pues algunos compaginan el trabajo en más de una escuela debido a su carga horaria.

Para la investigación fue necesario conformar una muestra con dos escuelas secundarias. De las 6 modalidades que se contemplan en el estado, las que están más presentes en la ciudad son las modalidades de escuelas estatales y particulares, de modo que la muestra incluye a estos dos tipos de escuelas: una de recurso público y una de recurso privado.

Tomando una postura desde el modelo teórico del Constructivismo Social de la Tecnología (SCOT, por sus siglas en inglés) y los supuestos desde la Domesticación Tecnológica (Silverstone & Haddon, 1996), en específico, el proceso de incorporación dentro de la domesticación, la investigación tuvo como objeto de estudio la incorporación de tecnologías digitales que hacen los docentes en su labor profesional.

## 2. Objetivos

Para el cumplimiento de los objetivos de investigación fue indispensable la creación de categorías teórico-metodológicas que ayudaron al seguimiento por la trayectoria mediática y profesional de los profesores para conocer cómo es su relación con los aparatos electrónicos desde sus biografías, esto con el fin del entendimiento de los significados que asocian a las tecnologías digitales y, posteriormente, comprender cómo llevan a cabo la incorporación de tecnologías digitales desde su quehacer profesional.

La incorporación de tecnologías digitales también puede verse a partir de las convergencias y divergencias que surgen al mirar el objeto de estudio desde el modelo SCOT, por ello, fue importante una descripción de esas convergencias y divergencias para entender el entramado de relaciones y problemas que conlleva la incorporación de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. Desarrollo

Desde la alfabetización mediática es importante hacer este tipo de investigaciones que ponen el foco en la relación de las personas con los medios y tecnologías. Retomando la postura de la domesticación tecnológica (Berker et al., 2006) es posible ver que las personas llevamos a cabo un proceso en el cual conocemos y domamos un artefacto tecnológico para una posterior integración en nuestras actividades, en este caso, la labor docente.

Si bien la multiplicación de pantallas parecía que había creado más tipos de divergencias, lo que es posible saber es que esos problemas solamente son una actualización de viejos problemas que no habían sido superados, por ejemplo, los conflictos generados en las escuelas por tener a la televisión como la enemiga y distractora, de los que da cuenta Orozco (2010). Desde ahí, la alfabetización mediática es un camino posible para estudiar estos problemas que surgen en las aulas y, también, son una alternativa para dar solución y mejora a esos conflictos.

Las tecnologías digitales nos han llevado a repensar desde distintos frentes las maneras en que aprendemos, sin embargo, la escuela formal en aula sigue siendo la institución legítima de aprendizaje, por lo tanto, es indispensable estudiar los fenómenos que ahí ocurren. Buckingham (2007) nos invita a centrar nuestra atención en maestros para entender cómo enseñan los medios y con los medios para la educación mediática que, incluso, viene a ser parte también de este fenómeno.

Para mirar a un fenómeno que ya ha sido abordado de múltiples maneras, fue necesario crear las herramientas pertinentes desde lo teórico a lo metodológico para una aportación significativa al campo. No puede negarse la tradición que este tipo de estudios tiene a nivel mundial, de modo que para, hacer un aporte, fue necesario tener como andamiaje teórico el modelo del Constructivismo Social de la Tecnología (Pinch & Bijker, 1993). Junto con el modelo de la domesticación tecnológica, con Silverstone (1992) como su principal exponente, fue posible dar cuenta de las posibilidades de investigación desde otros frentes, si bien, del último modelo, solo son retomados algunos supuestos.

Como antecedente directo de la investigación y la utilización de los mencionados modelos teóricos están los trabajos de Franco (2015) y Núñez (2019). El primero de ellos utiliza la propuesta teórica para estudiar las estrategias educativas de familias ante las pantallas, mientras que la segunda utiliza los modelos para estudiar la domesticación tecnológica del teléfono celular en una escuela preparatoria. La investigación a la que alude este texto tomó como referencia la propuesta de Franco (2015) en lo teórico y parte de su propuesta metodológica con algunas categorías teórico-metodológicas.

El modelo SCOT permite entender que los sujetos participantes en la relación humano-tecnología no son estáticos, sino que, a través de los valores, usos y significados, son los que permiten una reinterpretación de los artefactos tecnológicos. Los grupos de usuarios como agentes de reinterpretación de las tecnologías participan en lo que Oudshoorn & Pinch (2003) denominan co-construcción de la tecnología. Desde la co-construcción de la tecnología es posible ubicar al modelo SCOT para entender sus premisas y funcionamiento.

Un modelo muy completo que desde sus conceptos clave: la flexibilidad interpretativa, los grupos sociales relevantes, los problemas o controversias y las soluciones o mecanismos de clausura es posible indagar en cómo las personas reinterpretan los artefactos tecnológicos y, a partir de ahí, establecen sus posturas con respecto a los usos y una posterior incorporación en sus actividades. Con solo el modelo SCOT no era posible entender el objeto de estudio de la investigación, fue indispensable la triangulación con la incorporación desde la domesticación tecnológica.

El término incorporación es entendido como una actividad dentro de la domesticación tecnológica (Silverstone, et al., 1992). El objetivo de esta investigación no fue utilizar el modelo teórico en su totalidad,

---

sino solamente retomar el término incorporación para conocer cómo se manifiesta en las prácticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de los docentes en las escuelas secundarias. En este caso, la incorporación puede ser entendida como el proceso a través del cual las personas después de adquirir, conocer y usar los aparatos electrónicos o tecnologías digitales las integran en sus prácticas en este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La incorporación tiene componentes que serán presentados en el apartado de resultados pues es parte de lo que la investigación ayudó a definir.

## 4. Metodología

Fue necesario repensar desde la metodología cómo llevar a cabo una investigación que diera cuenta del complejo fenómeno y que también estuviera ajustado a los tiempos para hacer la investigación, que estuvo definida por la duración del posgrado.

En sintonía con el andamiaje teórico, resultó pertinente tomar una perspectiva metodológica desde lo cualitativo por lo requerido desde el objeto de estudio. Elegir esta perspectiva implicó tomar posicionamientos que trazaron las vertientes a seguir en la investigación y orientar el seguimiento desde una posición subjetiva para relacionar a los docentes y sus prácticas.

Para una orientación en campo fue indispensable seguir categorías teórico-metodológicas que permitieron la elaboración de variables y observables. Posteriormente, en la fase de análisis fungieron como guías para la interpretación de los datos. Aquí solo son retomadas las categorías de biografías y trayectorias mediáticas y significados. Las biografías y trayectorias mediáticas se recuperan de la propuesta de Franco (2015) en la que las biografías y trayectorias fungieron como componentes para entender las estrategias educativas en las familias, aquí las biografías y trayectorias mediáticas son vinculadas desde la trayectoria profesional de los docentes.

Las historias en relación a las tecnologías digitales son el componente de las biografías mediáticas de los docentes, conocer su relación con los aparatos electrónicos y cómo estos fueron incorporados a sus prácticas, de modo que se pudo conocer la manera en que aprendieron a usar los aparatos, por lo cual fue posible indagar en sus prácticas actuales como referencia a su proceso de aprendizaje. Las vivencias también ayudaron a conocer los significados que asignan a las tecnologías digitales, de modo que, esta categoría está vinculada con la de significados.

Las significaciones de los medios y tecnologías provienen de lo individual, contienen la historia del medio y las vivencias de las personas, de modo que se conforma una memoria en relación con los medios y esta se relaciona con la historia de vida mediática (Bianchi, 2013). Por ello la biografía y su complemento la trayectoria mediática fueron indispensables para conocer la relación entre tecnologías, docentes y significados asociados.

Las trayectorias mediáticas permitieron indagar en las incorporaciones de artefactos tecnológicos en la vida de los docentes, todo en relación a su labor profesional. Las transiciones entre el uso de un aparato y otro permitieron también entender sus motivos y razones para la resistencia ante cambios. Las trayectorias mediáticas como huellas que van dejando las tecnologías digitales son pertinentes para el entendimiento de la incorporación y su desempeño actual como docentes en relación a las tecnologías digitales.

La categoría que también es presentada aquí es la de significados la cual se retoma del modelo SCOT, al ser uno de los componentes de la flexibilidad interpretativa, pues, gracias a esa característica, las personas son las que asignan distintos valores y significados a las tecnologías. Los significados como formas para entender la realidad y dotación de sentidos (Lizarazo & Andión, 2013) son los motores para el funcionamiento del modelo SCOT, pues determinan cómo los grupos de actores relevantes asignan una idea en relación a los artefactos y tecnologías, de modo que los problemas que ayudan a develar el modelo son formados por esos significados.

Las técnicas metodológicas utilizadas fueron las entrevistas semiestructuradas y los talleres participativos. Los talleres participativos aquí son entendidos como espacios de interacción grupal en los cuales, a través de preguntas detonadoras y actividades en conjunto e individuales, se buscó que los participantes expresaran su opinión relacionada al tema de la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela secundaria. Fue importante desvincular al taller de su entendimiento desde su sentido pedagógico de aprender haciendo (Ander-Egg, 1991) para ser utilizado como una técnica pertinente en la develación de significados grupales. Los talleres participativos estuvieron conformados por una sesión con un grupo de docentes de cada escuela, la primera escuela

la nombraremos como A y es la escuela privada y la B como la pública. En total participaron siete docentes de la Escuela A y seis docentes de la Escuela B. Los talleres como técnica ayudaron al entendimiento de las perspectivas de los participantes y la co-creación de ideas (Akama et al., 2018). Los talleres se desarrollaron siguiendo la estructura de una sesión de grupo: introducción, desarrollo y conclusión o cierre. Cada sección del taller fue complementada con una actividad que permitiera a los participantes realizar contenidos que sirvieran como evidencia y al mismo tiempo ayuden a complementar el análisis de sus opiniones. Los talleres fueron diseñados para llevarse a cabo en una hora, aunque, en algunas ocasiones, el tiempo fue mayor. En el taller de docentes fue necesario realizar actividades y utilizar recursos visuales para la detonación de ideas, algunas de las cuales fueron una adaptación de las propuestas de Orozco (1998). De ahí se retomaron un cuadro de preocupaciones y la muestra de una serie de imágenes. Como actividad de cierre, en los talleres los docentes hicieron un dibujo de cómo utilizan las tecnologías en sus clases.

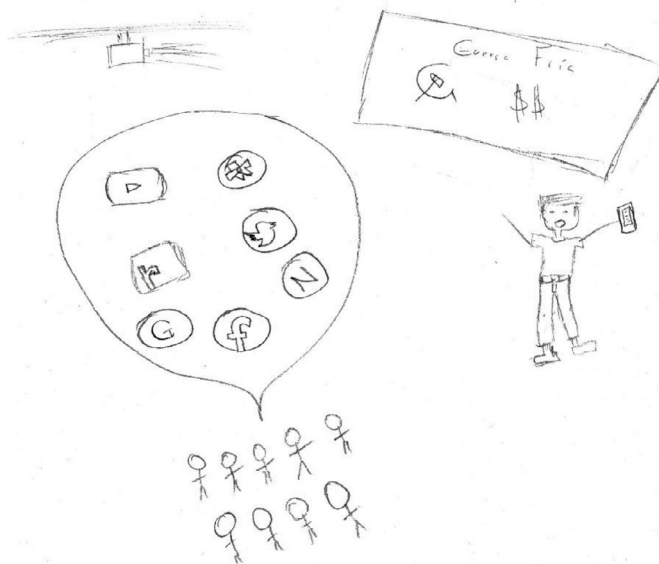
Las entrevistas semiestructuradas fueron individuales y ayudaron a profundizar sobre todo en las biografías y trayectorias mediáticas. En el caso de la Escuela A solo pudieron ser entrevistados 5 maestros.

## 5. Resultados

Los resultados que aquí son presentados son muestra del trabajo de campo realizado en junio y octubre del 2019, son una parte de los hallazgos de la tesis de maestría.

Primero hay que recalcar un tema que al principio de la investigación fue percibido como un factor limitante en la búsqueda de escuelas públicas participantes: la percepción de no uso de tecnologías. Lo anterior es porque el uso de las tecnologías es entendido desde la infraestructura con la que cuenta la escuela. Desde esa percepción es lógico que las instituciones manifestaran un no uso, pues no cuentan con los recursos suficientes para que los maestros tengan un proyector en cada aula, pero la incorporación que aquí fue encontrada va más allá de la dotación de material electrónico en las aulas. Las respuestas de las escuelas públicas siempre eran que las tecnologías solo se usaban en las escuelas privadas. Si bien hay una diferencia en cuanto a infraestructura, la incorporación puede ser vista desde las tareas y preparación de clases, actividades que no precisamente se realizan en el aula y que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Dibujo de docente usando las tecnologías en aula



---

Este tipo de argumentos fueron agudizados con la pandemia del Covid-19, pues en México la disposición por las clases en línea fue un detonante para visibilizar un problema que presente, pero prácticamente ignorado, como es el escaso acceso a Internet. Muchos estudiantes no contaban con el servicio en casa y la relación entre los docentes y alumnos fuera del aula era prácticamente nula, lo cual volvió más complicada la implementación de estrategias para continuar con las actividades escolares. En el caso de las escuelas de la muestra, los alumnos entrevistados mencionaron contar con Internet en sus hogares, pero, de las dos escuelas, solo la Escuela A usaba una plataforma en línea fuera de las clases, mientras que la Escuela B incluso percibía como algo negativo el contacto con los alumnos fuera del aula. Hasta la redacción de este texto se ignora cuáles fueron sus estrategias implementadas, de modo que aquí solo es posible percibir lo que pensaban antes de la pandemia, sin embargo, los datos nos dicen mucho acerca de los problemas a los que posiblemente se enfrentaron. Los docentes de la Escuela A que participaron en el estudio tienen entre 28 y 51 años y, en años de servicio, van desde uno hasta los 30 años. En el taller participaron cinco hombres y una mujer, su formación profesional es variada y, de los 7 del taller, solo dos son normalistas. Por su parte, en la Escuela B todas las participantes fueron mujeres entre los 41 y 57 años y, en años de servicio, de 17 a 33 años, de las cuales solo una es profesionista; el resto son normalistas o, en su segunda carrera optaron, por la normal. No es suficiente su edad y años de servicio para establecer diferencias y su relación con las tecnologías, para ello se usaron las reconstrucciones de biografías y trayectorias mediáticas.

De esas reconstrucciones es posible conocer aspectos en común entre los docentes de ambas escuelas. Por ejemplo, el acercamiento a las tecnologías digitales de los docentes de mayor edad fue con la computadora. Este primer encuentro no fue durante su formación profesional sino ya laborando, lo cual implicó una serie de adaptaciones y, como ellos mencionaban, debían perder el miedo, «el temor de echar a perder las computadoras y que te las cobren, pero poco a poco conforme fui trabajando en las computadoras pues me empezó a gustar» (Alejandro, 51 años, Escuela A).

La exploración fue parte importante de su aprendizaje y, algo que es posible encontrar, es que la mayoría de los docentes se consideraron autodidactas, con algunas excepciones en docentes que manifestaron una falta de dominio en algunas funciones con programas. Cada primera experiencia con las tecnologías marcó de manera importante su relación con ellas y, en el caso de los docentes más jóvenes, uno de 25 y otro de 31 años, la experiencia fue completamente distinta, pues el primer encuentro con las tecnologías fue con fines de entretenimiento. No se puede considerar la edad como único factor determinante, pues lo que llama más la atención es la forma en que expresan el cómo aprendieron: jugando, apretando botones, descomponiendo y experimentando.

Las transiciones a lo largo de su trayectoria son importantes para entender su adaptación de un aparato a otro, que no se trata solo adaptar funciones y aprender a usar un aparato, sino que implica un cambio en sus rutinas y prácticas y una adopción de imaginarios y resignificación de las actividades. Desde mirar a los aparatos como objetos culturales, más allá de ser considerados meros artefactos tecnológicos (Hine, 2001), lo que implica entender que su uso y, por lo consiguiente, la incorporación, está cargada de sentido. Por lo tanto, las adaptaciones a lo largo de sus trayectorias profesionales marcan un antecedente para su desempeño actual. En el caso del trabajo docente vinculado con la escritura, los artefactos que facilitan esa labor son herramientas utilizadas de manera frecuente, lo que permite entender la temprana adopción de la computadora para escritura por parte de algunos docentes. La escritura como vínculo entre ambos tipos de máquinas una de escribir y la computadora marcaron una transición de lo análogo a lo digital, lo que, para los maestros con más años de experiencia, fue un cambio en sus modos de trabajar, pero que implicó más beneficios al optimizar su tiempo.

Entre los significados encontrados, destaca el valor que asignan a la facilitación de actividades cotidianas y de trabajo, pero, al mismo tiempo, es constante su relación dual. Es decir, los docentes perciben que las tecnologías tienen ese doble sentido: por un lado, de beneficio, pero, por otro, de ser distractores. Llamó



mucho la atención que las docentes de la Escuela B incluso denominaran a las tecnologías como «deshumanizadoras», debido a que su uso provoca cambios en la interacción social, por lo que se muestran contrarias a una educación en línea que, a su juicio, significa una pérdida de interacción.

Fue común en los resultados que, al aludir la parte negativa de las tecnologías, siempre hacían referencia al uso que hacen sus alumnos, incluso, uno de los significados fue denominado como un imaginario de la tecnología como enemiga porque perciben una competencia por la atención del alumno. En algunos casos sobrepasa al maestro, e incluso, puede generar un conformismo, por ejemplo, al hacer referencia que sus alumnos buscan la vía más fácil y no leen la información que entregan y terminan con un «copia y pega». Los significados, biografías y trayectorias forman parte de lo que en la investigación fue posible repensar como incorporación, pues, al analizar sus discursos, fue posible entender cómo esos aparatos y tecnologías toman un lugar importante en su quehacer profesional. Incluso, algunos no se perciben sin usarlas y otros hacen implementaciones en aula, pues en el caso de la Escuela B no cuentan con el material suficiente para todas las aulas. Mientras los docentes de la Escuela A incorporan las herramientas en su planeación de clases, en las aulas utilizan una computadora que conectan al proyector, tienen una plataforma en línea, uno incluso crea videos para sus alumnos, en la Escuela B las carencias, tanto en capacitación como en infraestructura, han hecho que la incorporación sea distinta.

Las docentes, a diferencia de los de la Escuela A, hacen mayor uso del celular como herramienta de trabajo, pues comentaban que ahí guardan sus planeaciones de clase y están disponibles cuando son solicitadas por la dirección del centro. La tableta electrónica también es muy utilizada pues, por la falta de infraestructura, algunas llevan su tableta personal para compartir juegos o videos con sus alumnos. Al preguntar a una maestra cómo le hacía para que sus 40 alumnos tuvieran acceso al video, comentó que lleva una bocina al aula para que al menos escuchen y no precisamente vean.

A pesar de que en ambas escuelas la incorporación en aula sea distinta, fuera de las aulas piden trabajos similares a sus alumnos y la tecnología en la planeación de clases es indispensable, pero es también de destacar que sus discursos con respecto a cómo las incorporan están marcados por una idea hacia el control y supervisión de lo que hacen los alumnos. La transmisión de información como lo legítimo está presente pues las viejas prácticas solo son retomadas, fue frecuente el uso de tutoriales o videos como parte de la clase, es decir, los recursos utilizados en clase solo se diversifican, pero no cambian la relación que se esperaría. La Figura 1 muestra uno de los dibujos realizados en el taller participativo. En la investigación, los dibujos fueron un complemento para entender cómo los docentes se representaban a sí mismos en el aula y cómo podía verse representada la incorporación. El análisis de las figuras se centró en los intereses de la investigación, y no deja de llamar la atención en cómo se ven a sí mismos siendo docentes, pues los significados asociados pueden ser percibidos en la figura al poner al frente al maestro en esa relación vertical de la docencia y la relación de los alumnos con las redes sociales.

## 6. Conclusiones

La reconstrucción de biografías y trayectorias mediáticas fue una apuesta interesante para develar cómo los docentes conforman sus significados hacia la tecnología, de ahí la utilidad del modelo para entender cómo los valores y significados dan lugar a las controversias y consensos, que, como fue expuesto, existen consensos en los beneficios y las controversias se dan al relacionar los usos que hacen sus alumnos.

Las incorporaciones, a pesar de las dificultades, llaman la atención, pero también son una preocupación ante las carencias y, sobre todo, en cómo pueden hacer frente a los nuevos retos que la pandemia del Covid-19 impuso este año. En muchos sentidos y, desde lo educativo y, en específico, en estas escuelas secundarias, será posible una incorporación fuera de los espacios educativos en busca de una educación en línea la cual, de entrada, en la Escuela B está permeada por los significados de la tecnología como enemiga



---

y, a veces, amiga, o ante la renuencia a una comunicación fuera del aula con los alumnos. Los retos de ambas escuelas son distintos, pues en la Escuela A la percepción del conformismo es fuerte y saca a relucir un problema mayor en ambas escuelas que es la falta de habilidades digitales por parte de los estudiantes, habilidades que desde la docencia a veces dan por sentadas porque piensan que por ser adolescentes saben dominar las tecnologías, sin tomar en cuenta que la alfabetización mediática y digital es hoy en día más urgente que nunca.

## Referencias

- Akama, Y., S. Pink y S. Sumartojo. (2018). *Uncertainty and possibility. New approaches to future making in design anthropology*. Bloomsbury Publishing.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Asociación de Internet (2019, July 19). *Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018*. <https://bit.ly/2NeeUSd>
- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., & Ward, K. (2006). Introduction. In T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, & K. Ward (Eds.), *Domestication of media and technology* (pp. 1-16). Open university Press.
- Bianchi, G. (2013). La historia de vida mediática como método de investigación en procesos comunicacionales. In Maldonado, E., Adriana, J., Martins, N. et al. (Eds.), *Metodologías de investigación en comunicación. Perspectivas transformadoras en la práctica investigativa* (pp. 85-103). CIESPAL.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Franco, D. (2015). *Educación familiar en tiempo de pantallas: Estrategias educativas y domesticación tecnológica en hogares y familias de Guadalajara y Zapopan (Jalisco)*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Guadalajara.
- Hine, C. (2001). *Etnografía virtual*. UOC.
- Lizarazo, D., & Andiñ, M. (2013). *Símbolos digitales: Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. Siglo XXI.
- Núñez, Y. (2019). *Los estudiantes de bachillerato en Jalisco: desarrollo de aprendizajes y domesticación tecnológica del teléfono celular dentro y fuera del ámbito escolar*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Guadalajara.
- Orozco, G. (1998). *La televisión entra al aula: guía del maestro de educación básica*. SNTE.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas*. COECYTJAL-UDG.
- Oudshoorn, N., & Pinch, T. (2003). *How users matter. The co-construction of users and technology*. MIT Press.
- Pinch, T., & Bijker. (1993). The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. In W. Bijker, T. Hughes, & T. Pinch (Eds.), *The social construction of technological systems new directions in the sociology and history of technology* (pp. 17-51). MIT Press.
- Silverstone, R., & Haddon, (1996). Desing and the domestic of information and communication technologies: Technical change and every life. In R. Silverstone, & R. Mansell (Ed.), *Communication by design. The politics of information and communication technologies* (pp. 44-74). Oxford University Press.
- Silverstone, R., & Hirsch, E. (Ed.) (1992). *Consuming technologies: media and information in domestic spaces*. Roudtledge.



#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Sistematización de una experiencia educativa: Formación del profesorado universitario en competencias digitales

**Dra. Sonia-Esther González-Moreno**

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)  
sgonzalezm@uach.mx

**Dr. Jesús-Manuel Palma-Ruiz**

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)  
jmpalma@uach.mx

**Dr. Mario Carrera-Ramos**

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)  
mcarrera@uach.mx

#### Resumen

Se comparte la sistematización de una estrategia formativa para docentes universitarios, que tuvo como objetivo desarrollar competencias digitales. El artículo puntualiza los fundamentos teóricos de la Sistematización de Experiencias Educativas como sustento del estudio, contextualiza las condiciones en las cuales se llevó a cabo la estrategia formativa, expone los elementos que se utilizaron para la construcción de los aprendizajes y la recuperación de la experiencia, y continúa con las reflexiones y opiniones de los docentes participantes. Por último, incluye el análisis realizado por el grupo de instructores quienes, después de considerar la información compartida por los docentes, modificaron el taller colaborativo. Siendo que el objetivo del taller era que los docentes desarrollaran competencias digitales específicas para incorporar MOOCs y Gamificación en sus aulas, esta sistematización permitió al grupo de instructores diagnosticar la eficacia de las actividades, y de manera conjunta trabajar con los docentes para sugerir una transformación y mejora de la realidad educativa. Como resultados significativos se comparte que a los docentes universitarios les interesa desarrollar estas competencias de manera práctica para poder implementarla rápidamente en sus clases; además, los talleres formativos permiten a los docentes – más allá del aprendizaje o desarrollo de competencias – vigorizar su autoeficacia digital.

#### Palabras clave

Sistematización de experiencias, docentes universitarios, MOOC, gamificación, competencias digitales, taller colaborativo.

---

## 1. Introducción

El mundo actual es un hábitat en el que la ciencia, la información y la comunicación se transforman de manera precipitada, los paradigmas rápidamente se vuelven obsoletos y la adquisición de nuevos conocimientos y de sus aplicaciones innovadoras modifican nuestros ambientes culturales, sociales y políticos (Angeli & Valanides, 2009). Estas modificaciones influyen en la educación en dos ámbitos: el impacto en la preparación que reciben los ciudadanos y también en el sistema educativo. Es decir, en cómo estas tecnologías se integran en el sistema educativo y se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Almerich et al., 2016).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) concluyó que, con la introducción del Internet en la vida habitual, algunas de las tecnologías que se integran al sistema educativo son los MOOC, la gamificación y el aprendizaje itinerante. Esta institución indicó, además, que estas herramientas muestran una transformación profunda de las conceptualizaciones «enseñanza» y «aprendizaje», lo cual trae retos y oportunidades para las instituciones de educación superior (íbid). Particularmente, los cursos MOOC (Massive Open Online Courses) se detallan como un medio educativo que ha renovado la educación online, y se proyecta que continuarán influyendo en las diferentes comunidades de aprendizaje (García-Peñalvo, 2015). Por otro lado, la gamificación se considera una herramienta disruptiva que motiva a los estudiantes –quienes por su interacción intensiva con los medios digitales– se disocian de las formas convencionales de aprendizaje (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2017).

Al mismo tiempo, Angeli y Valanides (2009), citando los estudios presentados por Koehler et al. (2007), opinaron que, a pesar de los esfuerzos para lograr que los maestros estén preparados en el uso educativo de las tecnologías, los mismos siguen faltos en las habilidades y el conocimiento específicos necesarios para utilizarlos en su práctica docente. Con esta misma idea, Almerich et al. (2016) sugirieron que además del conocimiento de los contenidos y del conocimiento pedagógico, los profesores requieren el conocimiento tecnológico y el conocimiento de cómo enseñar con tecnología. La formación del profesorado no puede reducirse a la adquisición de destrezas tecnológicas, sino que además debe incluir la aplicación didáctica; es decir, la adquisición de competencias digitales (Vera-Noriega et al., 2014). Se pondera entonces que deben existir competencias específicas para que los profesores puedan utilizar de manera satisfactoria las tecnologías digitales.

A partir de esa revisión y análisis de posibilidades, se consideró que un taller colaborativo podría ser una estrategia formativa adecuada para que los profesores desarrollaran esos dominios y los utilizaran en su práctica docente diaria. Sin embargo, se reconoce que, para evaluar la eficacia y conveniencia de utilizar ese taller de formación, era de vital importancia conocer y analizar la opinión y reflexiones de los docentes participantes. Por ello, se realizó una sistematización de esta experiencia educativa con el objetivo de evaluar el proceso, analizar la situación y construir nuevos conocimientos que permitieran potencializar la eficiencia del taller colaborativo.

## 2. Metodología

La Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) se puede describir como un método de investigación en el que se evocan experiencias de formación para que –a través de procesos de reflexión, diálogo y reconstrucción– se mejoren dichas prácticas (Aranguren-Peraza, 2007); esos procesos se deben realizar de manera ordenada cumpliendo con «las 3 R» que, de acuerdo con Expósito y González (2017), son: Revisar, Rectificar y Reimpulsar. Además, los conocimientos obtenidos en una sistematización se deben compartir y comparar con otras experiencias o con las teorías ya existentes (Verger-i-Planells, 2017) para «contribuir a una

acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica» (Expósito & González, 2017). Barbosa-Chacón et al. (2015), citando a Ghiso (2008), añadieron que este método cualitativo tiene el objetivo de explicar la realidad subjetiva de los docentes de una manera sociocrítica.

En opinión de Jara (2008), la SEE surgió después de que en Cuba se desarrollara el concepto social denominado «Nuestra América», en el cual se desarrollaron proyectos comunitarios desde la perspectiva social de Latinoamérica. Así, el autor expone que este método de investigación germinó como un esfuerzo de emancipación de los métodos «que eran pensados y dirigidos desde afuera». Actualmente, a pesar de que fue un movimiento iniciado en este continente, ha florecido exitosamente a nivel internacional (Expósito & González, 2017).

En cuanto a la pregunta ¿para qué sistematizar una experiencia educativa?, Barbosa-Chacón et al. (2015) opinaron que es para producir «conocimiento práctico de carácter situacional y orientado a la acción». Este conocimiento se traduce en evidencia que sirve para –entre otras finalidades– analizar los resultados generados dentro de las experiencias educativas, evitar la repetición de errores, compartir conocimientos con homólogos, mejorar la propia práctica educativa y promover la concienciación del profesorado (Verger-i-Planells, 2017). Ghiso (2008) comentó que, además, estos procesos estimulan en los docentes universitarios «diálogos con ellos mismos» que les ayudan a visualizar críticamente sus posturas, creencias y epistemologías.

Este trabajo de SEE se realizó siguiendo los lineamientos propuestos por Barnechea et al. (2007) propusieron que se pueden definir cuatro momentos en la sistematización, los cuales orientan sin presiones lineales ni técnicas rígidas a los investigadores. La Figura 1 presenta dichos lineamientos y en las sub-siguientes secciones se detallan los cuatro momentos correspondientes.

## 2.1. Diseño del plan de sistematización

Barnechea et al. (2007) explicaron que, en este primer momento, es donde se toman las decisiones sobre contenidos, objetivos y orden cronológico, dentro de un ejercicio previo de reflexión grupal entre los instructores. En el caso de este taller colaborativo, el objetivo era que los docentes universitarios desarrollaran ciertas competencias digitales que les permitieran utilizar MOOCs y gamificación en sus clases, por lo tanto, los contenidos se diseñaron con ese propósito en mente. A continuación, se explican cuáles son las competencias digitales que se proponía desarrollar y cómo fue que se dispuso que tales competencias eran las requeridas. Además, se explica cómo con base en esa información, se diseñó un andamiaje didáctico para impulsar el desarrollo de las competencias establecidas.

### 2.1.1. Competencias digitales

Considerando el Marco de Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) desarrollado por el Gobierno de España, se realizó

Figura 1. Los cuatro momentos de SSE (Barnechea et al., 2017)



Tabla 1. Listado de competencias digitales consideradas como «Muy importantes» para el desarrollo de MOOCs y Gamificación	
Competencia Digital Seleccionada	Descripción
Competencia # 4 Interacción mediante las tecnologías digitales por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales	Esta competencia se refiere específicamente a: Interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital, comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales, contemplar diferentes formatos de comunicación, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos.
Competencia # 8 Netiqueta	Esta competencia se refiere específicamente a: Estar familiarizado con las normas de conducta en interacciones en línea o virtuales, estar concienciado en lo referente a la diversidad cultural, ser capaz de protegerse a sí mismo y a otros de posibles peligros en línea, desarrollar estrategias activas para la identificación de las conductas inadecuadas.
Competencia # 12 Derechos de autor y licencias	Esta competencia se refiere específicamente a: Entender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a la información y a los contenidos digitales
Competencia # 15 Protección de datos personales e identidad digital	Esta competencia se refiere específicamente a: Entender los términos habituales de uso de los programas y servicios digitales, proteger activamente los datos personales, respetar la privacidad de los demás y protegerse a sí mismo/a de amenazas, fraudes y ciberacoso.
Competencia # 20 Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa	Esta competencia se refiere específicamente a: Innovar utilizando la tecnología digital, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales.

Nota. Adaptado a partir de las descripciones literales del Marco Común de Competencia Digital del INTEF (2017).

una investigación en la que 42 expertos opinaron acerca de las competencias digitales necesarias para que el profesorado universitario utilice los MOOCs y la gamificación dentro de sus cursos. De las 21 competencias listadas por INTEF, los expertos opinaron que existen cinco que podrían ser calificadas como «Muy importantes» para que los docentes desarrollen MOOCs y gamificación. Esas cinco competencias se pueden visualizar en el Tabla 1.

### 2.1.2. Taller colaborativo para desarrollar las competencias digitales docentes

Con base en esa información, se planificó un taller colaborativo de 20 horas, dividido en cuatro días, cuyo objetivo fue que los maestros universitarios participantes desarrollaran las competencias listadas en el cuadro anterior. En sus investigaciones, Canabal et al. (2017) han explicado que, si se aspira a que las universidades tengan docentes cuya capacidad reflexiva les permita mejorar la enseñanza, y que esto influya positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, entonces es necesario comenzar esa preparación reflexiva en los centros de formación del profesorado. Atendiendo a ese consejo, el taller se gestionó dentro del Centro Universitario de Desarrollo Docente de una institución de educación superior, de corte público, localizada al norte de México. En los cursos que ofrece este centro, los docentes asumen el compromiso de actualizarse al adquirir nuevos conocimientos y habilidades y se entiende que su formación es importante para que se alcance la transformación de nuevos enfoques educativos.

Es importante subrayar que este taller fue multi-docente, es decir, el grupo de instructores estuvo constituido por cinco personas, cuatro de manera presencial y una vía remota. Los cuatro instructores presenciales tuvieron a su cargo secciones específicas del taller, aunque participaron y opinaron activamente durante todo el desarrollo de este. La quinta instructora reside en otra ciudad, por lo que su participación se realizó por videoconferencia y solamente en una sesión definida previamente del taller.

Para llevar a cabo un proceso de SSE es necesario identificar qué experiencia se quiere sistematizar, identificando el propósito de esta y el objetivo de sistematizarla; y, por último, diseñar el cómo se llevará a cabo la sistematización. Considerando tales propósitos, se diseñaron 28 actividades que se dividieron a lo largo de los cuatro días. Cada una de estas actividades se planeó utilizando un andamiaje didáctico enfocado en las competencias, y en el que se podía visualizar:

- a) Número de actividad.
- b) Nombre de la actividad.
- c) Competencias digitales docentes a desarrollar.
- d) Descripción detallada de la actividad.
- e) Tiempo propuesto.
- f) Recursos humanos requeridos.
- g) Recursos técnicos o físicos requeridos.
- h) Fuentes de información.
- i) Evidencias de desempeño.

El total de las 28 actividades, junto con la información detallada del título, fechas, objetivos generales y específicos del taller se concentraron en un Manual del Instructor. Independientemente de la intervención que realizaron los instructores, todos recibieron este manual para que pudieran dar seguimiento al total del taller, y para que –al finalizar el mismo– pudieran participar en la sistematización de este. La Tabla 2 es muestra de cómo se visualizaban cada una de las actividades; en el caso del ejemplo se muestra la actividad número 3 «Introspección Preliminar».

El taller colaborativo se llevó a cabo de manera presencial pero con actividades virtuales a través del Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA) llamado Google Classroom (GC). En general los SGA son considerados pedagógicamente efectivos y favorecedores de prácticas de enseñanza satisfactorias (Wang et al., 2013). La implementación de LMS por instituciones educativas propone una educación de mejor calidad que se centra en el alumnado de manera tanto presencial como virtual (Islam, 2012; Naveh et al., 2010). Particularmente, Google Classroom es un SGA que forma parte del paquete de aplicaciones de Google para la Educación (Google Apps for Education) y que se ha posicionado como uno de los SGA más utilizados mundialmente porque integra herramientas que facilitan la productividad (Islam, 2013; Shahrane et al., 2016). En un estudio realizado por Palma et al. (2019) se manifestó que GC es una herramienta flexible, motivadora, y que promueve tanto la administración adecuada del tiempo como el trabajo colaborativo. En el taller para docentes universi-

Tabla 2. Andamiaje didáctico de la actividad N°. 3	
Número de actividad: 3 (15:25 – 15:45)	Nombre de la actividad: Introspección Preliminar
Competencias digitales docentes a desarrollar: A.1) Valorar positivamente el potencial de internet como herramienta de comunicación. E.4) Utilizar los medios digitales de forma habitual en la profesión docente.	
Descripción detallada de la actividad	Tiempo propuesto: 20 minutos
Presentación detallando los motivos del estudio y consecuentemente del taller. Factores externos: a) Facilitar la comunicación con las generaciones Y y Z Factores internos: b) Plasticidad cerebral c) Promociones y premios	
Recursos Humanos: -Equipo instructor	Recursos técnicos o físicos: - Computadora - Proyector - Presentación Power Point - Vídeos de YouTube - Internet - Bocinas
Fuentes de información	- Hernández et al. (2014) - Zempoalteca et al. (2017) - Vídeo en YouTube: ¿Quiénes son y cómo se comportan los Millennials? Autor: PostPeriodista <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B4D81iyDdZ4">https://www.youtube.com/watch?v=B4D81iyDdZ4</a> -Vídeo en YouTube: Generaciones X, Y y Z: ¿A cuál perteneces tú? Autor: Genial <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g9VW2ipXmg0">https://www.youtube.com/watch?v=g9VW2ipXmg0</a>
Evidencia de desempeño	Ninguna

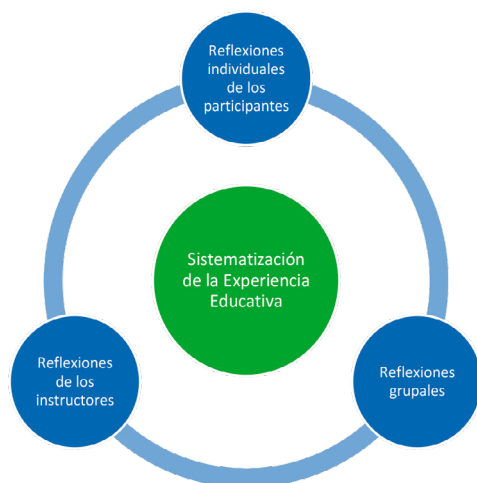


tarios objeto de esta investigación, se utilizó GC con dos intenciones: en primer lugar, que los profesores participantes conocieran la herramienta desde el punto de vista del estudiantado, de manera que ellos –a la hora de incorporarla en sus clases– conocieran cómo opera desde esa perspectiva. La segunda intención fue recoger sus observaciones de las actividades realizadas presencialmente en el salón de clase al conocerse que GC organiza y almacena digitalmente los trabajos y contenidos, y los usuarios pueden hacer uso de toda la gama de herramientas disponibles como editor de textos, hoja de cálculo y editor de presentaciones (Bhat et al., 2018; Padilla-Meléndez et al., 2008).

## 2.2. Reconstrucción de la experiencia

Barnechea et al. (2007) explicaron que la reconstrucción de la experiencia sucede cuando se repasan los registros de lo sucedido, momentos que se han guardado a través de documentos, vídeos, fotografías, y memorias de lo sucedido.

**Figura 2. Elementos considerados en la reconstrucción de la experiencia educativa**



En opinión de las autoras del método, considerar las memorias de los eventos es importante porque contiene todos los «aspectos subjetivos (emociones, impresiones, interpretaciones) que casi nunca quedan registrados».

El proceso de recuperar los acontecimientos permite documentar la experiencia para evaluarla de manera colaborativa (Ávila-Meléndez & Cortés-Montalvo, 2017) de forma que todas las personas que participaron en esa experiencia la mejoren y transformen.

Tal y como lo explica Verger-i-Planells (2007), este sistema de investigación permite que el conjunto de participantes del estudio represente y reinterpreté la experiencia educativa, es decir, que las inferencias no sean exclusivas de los instructores que la diseñan. En palabras de este autor, «se considera que todo sujeto es sujeto de conocimiento, puesto que, como resultado de su práctica, cuenta con una percepción y un conocimiento de la realidad».

Consecuentemente, en el taller colaborativo que es objeto de esta sistematización de experiencias, se consideraron las opiniones de los participantes de manera individual y privada, de los discernimientos generados en actividades grupales y de las apreciaciones realizadas por el grupo de profesores que guiaron el taller. La Figura 2 esquematiza la contribución e importancia homogénea que estas tres unidades tuvieron en la sistematización de esta experiencia educativa. En los siguientes apartados se podrán leer algunas de estas opiniones junto con la descripción de las herramientas utilizadas para obtener las reflexiones.

### 2.2.1. Visión individual de los participantes

Las reflexiones individuales de los participantes se fueron documentando a lo largo del taller a través de grabaciones de vídeo y de las aportaciones escritas que cada persona incorporó en el SGA Google Classroom.



Las propuestas individuales que germinaron respecto al taller colaborativo y cuya evidencia se plasmaron en GC fueron:

a) Se les pidió a los profesores que leyeran –fuera del taller– dos revistas publicadas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Una de las revistas se enfocaba en la gamificación y la otra en los MOOCs. La opinión respecto a esta actividad fue:

- 1) «La lectura de Edu Trends-MOOC me parece muy interesante por el aspecto histórico».
- 2) «La lectura de Edu Trends Gamificación me parece retadora pero [sic] a su vez intimidante».
- 3) «Revisando las lecturas sobre gamificación, percibí que es una herramienta de suma importancia para los entornos virtuales de aprendizaje».
- 4) «La primera lectura relacionada con la gamificación me pareció muy interesante desde la perspectiva de estrategia didáctica».
- 5) «La lectura de los MOOC lo que llamó mi atención es conocer cómo y con qué fin fueron creados. No hace más de una década se han promovido y utilizado».
- 6) «En la revista MOOC'S, vienen datos interesantes sobre el uso y desarrollo de las MOOC'S».

b) Después de participar en la sección del taller dedicada a la herramienta gamificadora Kahoot! se les pidió a los participantes que –de tarea– cada uno de ellos desarrollara un examen rápido (quizz) con temas de conocimiento general, y que compartieran en enlace de sus respectivos juegos en el espacio adecuado a través de GC. Los docentes participantes hicieron adecuadamente la actividad, pero dos de ellos además añadieron:

- 1) «Fue divertido diseñarlo, ello implica propiamente los contenidos que se quieren preparar o repasar, además de incluir imágenes, tiempo como reto. Me gustó para incluirlo en mis clases».
- 2) «Tan interesante que pude aplicarlo en clase».

### *2.2.2. Visión grupal de las actividades*

Es necesario que los profesores reflexionen junto con otros docentes, con la idea de colaborar hacia una práctica solidaria, social, y reivindicatoria (Ávila-Meléndez & Cortés-Montalvo, 2017). En cada una de las sesiones se separaban momentos específicos en los que el grupo de instructores realizaba un ejercicio de diálogo con los participantes. La conversación iniciaba cuando los instructores externaban sus puntos de vista acerca de los procesos vividos y los participantes expresaban su opinión respecto a los mismos. Estos ejercicios dialógicos fueron videograbados, y en un análisis posterior de los audios se distinguieron cinco ejes principales:

a) La primera actividad que realizaron los profesores fue un collage en el que se expresaran los sentimientos respecto al uso de las tecnologías en el aula. En los aspectos positivos de la actividad, el grupo de mentores comentó que ellos consideraban que era una actividad que había gustado y había cumplido su objetivo de fomentar la reflexión. Los profesores asintieron y complementaron con las siguientes palabras clave: creativo, diferente, y lúdico. En cuanto a los aspectos que se pueden mejorar, el grupo de instructores comentó que se podría aumentar la explicación técnica acerca del uso de los colores. Los participantes indicaron que, a pesar de que sería interesante saber cómo alguien podría interpretar el color en su creación, fue importante la libertad que se les dio en expresarse para no predisponerse a ciertas técnicas. Sin embargo, lo que les hubiera gustado más es que todos hubieran tenido tiempo de exponer o explicar sus collages de manera oral y no solo escrita.

b) Respecto al contenido teórico y práctico, el grupo de instructores consideró que los profesores mostraban más interés en las actividades prácticas que en las explicaciones técnicas e históricas de los temas. Sobre todo, se mencionó que algunos de los profesores mostraban apremio por el módulo de Google Classroom para poder empezar a diseñar clases. Los docentes estuvieron de acuerdo con esta observación, pero no añadieron ningún comentario adicional.

---

c) Respecto a la dinámica de exposición utilizada, el grupo de profesores comentó que les parecía interesante e innovador que el curso fuera multi-docente y transversal; es decir, que al existir varios instructores –cada uno de los cuales expertos en su tema– los comentarios, análisis, y explicaciones fortalecían el taller.

d) En cuanto a las competencias a desarrollar, los profesores opinaron que eran buenas propuestas y que sentían que habían, cuando menos, desarrollado lo básico o que se habían acercado a la comprensión de esa competencia. Sin embargo, la mayoría de los comentarios se centraron en que este taller –más que desarrollar dichas competencias– les había permitido quitarse el miedo de probar el uso de los MOOCs y la gamificación. En esa misma conversación los docentes dialogaron respecto a las competencias 8 «Netiqueta» y la 15 «Protección de datos personales e identidad digital» (Tabla 1) que uno de los retos era la privacidad y horarios de atención a los alumnos. Grupalmente, los docentes comentaron que sería interesante escuchar otras experiencias y soluciones que otros compañeros pedagogos tendrían en el tema. El grupo de instructores compartió entonces algunas de sus prácticas personales y la manera en la que habían remediado contrariedades.

e) En cuanto a la sección de videollamadas, un profesor propuso que, en vez de que se realizara un vídeo llamada grupal, se realizara de manera individual, es decir, que cada participante abriera una pantalla (llamada) en sus dispositivos personales. Esto, además de mejorar la nitidez de la imagen, permitiría que cada profesor nivelara el sonido deseado. Adicionalmente, permitiría que la videoconferencia se pudiera observar desde otros lugares distantes al salón de clases en donde se desarrollaba el taller.

Al reconstruir estas experiencias a través de varios procesos de reflexividad, se discurre que, tal y como comentó Ghiso (2008), la sistematización produce nuevos juicios sobre la práctica profesional y éstos, al ser resultado de un proceso de reflexividad dialógica, culminan con «una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla».

### *2.2.3. Visión individual de los instructores*

Dentro del quehacer social de los instructores, el proceso investigativo a través de esta sistematización impone desde su inicio un diálogo crítico con los participantes del taller, pero, también, un diálogo reflexivo con otros instructores con quien se ha «compartido la cotidianidad de la experiencia» (Ghiso, 2008). Los instructores tuvieron muchos momentos de reflexión, algunos individuales y otros que se fueron exteriorizando durante las reflexiones grupales indicadas en el apartado anterior. Sin embargo, la observación que se presentó en varios momentos fue la necesidad que tenían los profesores de practicar los conceptos y herramientas mostradas. Cuando menos en tres momentos puntuales, el material escrito y hablado que se había planeado en un principio se tuvo que reducir o eliminar por completo para permitir más horas de práctica. Estas horas de práctica se fortalecieron con intervenciones en los que el grupo de instructores compartió sus experiencias respecto al uso de cursos MOOC y herramientas para gamificar, además de comentar la solución a algunos de los problemas más comunes.

## **2.3. Análisis o interpretación del proceso**

Barnechea-García y Morgan-Tirado (2007) explicaron que este es el momento más importante de la sistematización, ya que a través de la reflexión y reconstrucción que realizan los participantes es cuando se generan los nuevos conocimientos. A su vez, estos nuevos conocimientos son los que permitirán que otros profesores trabajen mejor y optimicen sus ambientes educativos. A través del análisis de discurso de los docentes (Sección 2.2.1.), se puede interpretar que:

- a) Actividad: Lectura de las revistas de Innovación Educativa  
Evaluación: Interesantes, cumplieron su propósito original.  
Propuesta: Indicarles a los docentes el método para encontrar revistas similares con otros temas de innovación educativa.
- b) Actividad: Ejercicio de práctica en Kahoot  
Evaluación: Divertido, interesante, adecuado para rápidamente ponerlo en práctica.  
Propuesta: Que los docentes diseñen una actividad con esta herramienta y la desarrollen en alguna de sus clases durante la misma semana en la que se desarrolla el taller de formación docente.
- c) Actividad: Collages  
Evaluación: Diferente, permite la reflexión, faltó tiempo para explicar, se requiere la evaluación de un especialista en arte.  
Propuesta: Ampliar el tiempo dedicado a esta actividad para permitir que cada profesor explique el significado de la imagen creada.
- d) Actividad: Contenido teórico y práctica  
Evaluación: Se prefiere la práctica a la teoría  
Propuesta: Minimizar los momentos de teoría y consecuentemente ampliar el tiempo dedicado a la práctica; sobre todo a la práctica sobre la plataforma Google Classroom.

Durante las reflexiones expresadas por los docentes (Sección 2.2.2.), se pudieron distinguir otros puntos importantes que merecen ser considerados para otros talleres de formación; sin embargo, es necesario comentar que estos puntos no dependen -por completo- de los instructores y, por lo tanto, su incorporación obedecerá a factores externos. El primero de estos puntos es conservar la dinámica multi-docente, la cual claramente dependerá si los horarios de cada uno de los instructores se adaptaban a los tiempos disponibles del centro de formación docente. El segundo punto se refiere a ver las videoconferencias de manera individual en diferentes dispositivos; el realizar esta actividad de la manera que se propone depende de una buena conectividad a Internet y de la capacidad de todos los dispositivos para realizar dicha actividad.

Posteriormente, en la etapa de reflexión del grupo de instructores (Sección 2.2.3), se pudo distinguir que los mismos son portadores de creencias sobre la enseñanza y que, como mencionaron Rodríguez-Sosa et al. (2019), estas creencias están tan arraigadas que se consideran hechos dados. Pero, al ir sistematizando cada una de las actividades de esta experiencia, los instructores se mostraron más abiertos a escuchar y modificar dichas creencias, re-direccionando las actividades y, sobre todo, los tiempos hacia las necesidades expresadas por el grupo de profesores.

#### 2.4. Comunicación de resultados

Se describe este momento como aquel en el que se participan las resoluciones obtenidas para que «otras personas, que no vivieron la experiencia, comprendan su lógica, lo que allí sucedió y, especialmente, aprovechen los conocimientos producidos en ella» (Barnechea-García & Morgan-Tirado, 2007; 2010). En primer lugar, en este taller colaborativo los resultados se comentaron al finalizar la experiencia para generar una última reflexión dialógica; y además verificar que los conocimientos, observaciones y conclusiones generadas. En segundo lugar, se publica este artículo con la intención de compartir los resultados de esta SSE, y que, a través del análisis del mismo, otros investigadores puedan observar los aprendizajes obtenidos.

### 3. Conclusiones

Los resultados sugieren que la estrategia formativa (taller colaborativo) empleada en la capacitación digital de docentes, favoreció la reflexión y modificó algunas de sus conceptualizaciones y sentires referentes al uso

---

de los MOOCs y la Gamificación en sus clases. Así, además de que los profesores desarrollaron las cinco competencias objetivo del taller colaborativo, mencionaron sentirse más confiados en el uso de estas herramientas educativas, ya que pudieron aprenderlas y practicarlas en un ambiente seguro y favorable. Con esto, se percataban optimistas hacia su uso e implementación. Por lo tanto, se sugiere que cambios como estos ocurren si la capacitación docente incluye espacios de reflexión y discusión sobre temores, conceptualizaciones y creencias.

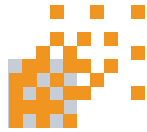
La experiencia de sistematización permitió además que el grupo de instructores reflexionara acerca del conjunto de creencias que tiene sobre la enseñanza, creencias que se reflejan en sus posicionamientos y que se activan al ser parte de un taller de capacitación. Así, a través del diálogo reflexivo, se entrevistaron áreas de mejora y se promovieron algunas modificaciones al Manual del Instructor con el objetivo de que estos cambios impulsaran una construcción más significativa entre experiencia, práctica y teoría articulada. Principalmente, se dio más énfasis a las actividades prácticas y se hizo mayor hincapié en las crónicas personales de uso, en las que los instructores compartieron experiencias, consejos y retos.

Evidentemente, no se cree haber resuelto por completo la interrogante sobre si este taller –como estrategia formativa– es la manera más eficiente de que los docentes universitarios desarrollen competencias digitales. Son muchas las provisiones que se deben de considerar de acuerdo con el grupo de docentes que participan en los talleres, sin embargo, el sistematizar esta experiencia en particular permitió que tanto docentes como instructores reflexionaran en su práctica educativa, en sus temores acerca del uso de los MOOCs y la gamificación, y en sus conceptualizaciones acerca de la innovación educativa. Sin embargo, esta SEE permite construir la base para futuros esfuerzos hacia el desarrollo de competencias digitales docentes en otros contextos, cumpliendo en sí mismo el objetivo preciso de esta metodología.

## Referencias

- Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J., & Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers and Education*, 100, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education*, 52(1), 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Aranguren-Peraza, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195. <https://bit.ly/30uxHAY>
- Ávila-Meléndez, L.R., & Cortés-Montalvo, J.A. (2017). La Sistematización de experiencias educativas. Una experiencia con docentes universitarios. *European Scientific Journal*, 13(4). <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p137>
- Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa-Herrera, J.C., & Rodríguez-Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada desde y para; el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149. <https://bit.ly/2MLmvrp>
- Barnechea, M.M., & Morgan-Tirado, M.L. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. [Master dissertation, Pontifical Catholic University of Peru]. <https://bit.ly/3hh6ffj>
- Barnechea-García, M.M., & Morgan-Tirado, M.L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, 15, 97-107. <https://bit.ly/30CBagN>
- Bhat, S., Raju, R., Bikramjit, A., & D'Souza, R. (2018). Leveraging E-Learning through Google Classroom: A Usability Study. *Journal of Engineering Education Transformations*, 31(3), 129-135. <https://doi.org/10.16920/jeet/2018/v31i3/120781>
- Canabal, C., García-Campos, M.D., & Margalef-García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: Construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.56-iss.2-art.496>
- Expósito, D., & González, J.A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19, 10-16. <https://bit.ly/3dSe75p>
- García-Peñalvo, F.J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>

- Ghiso, A.M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79. <https://bit.ly/3cSLsvA>
- Hernández, C.A., Gamboa-Suárez, A.A., & Ayala-García, E.T. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- INTEF (Ed.) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente - Octubre 2017*. <https://bit.ly/3fjRCql>
- Islam, A.N. (2012). The Role of Perceived System Quality as Educators' Motivation to Continue E-learning System Use. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 4(1), 25-43. <https://bit.ly/3hkNOXp>
- Islam, A.N. (2013). Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Computers and Education*, 69, 387-399. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.037>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. <https://bit.ly/3cYIUME>
- Koehler, M.J., Mishra, P., & Yahya, K. (2017). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, & technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.012>
- Naveh, G., Tubin, D., & Pliskin, N. (2010). Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.02.004>
- OCDE (Ed.) (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. OEI-IPN. <https://doi.org/10.1787/9789264277977-es>
- Padilla-Meléndez, A., Garrido-Moreno, A., & Del-Águila-Obra, A.R. (2008). Factors affecting e-collaboration technology use among management students. *Computers & Education*, 51(2), 609-623. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.013>
- Palma, J.M., González-Moreno, S.E., & Cortés-Montalvo, J.A. (2019). Sistemas de gestión del aprendizaje en dispositivos móviles: evidencia de aceptación en una universidad pública de México. *Innovación Educativa*, 19(79), 35-56. <https://bit.ly/2XQDxui>
- Rodríguez-Sosa, J., Zeballos-Manzur, M., Rodríguez-Sabiote, C., Borja-Villanueva, C.A., Bernuy-Torres, L.A., & Elias-Mesías, N. (2019). Sistematización de una experiencia de capacitación de docentes en servicio mediante el empleo de la investigación-acción. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 107. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.275>
- Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434-443. <https://bit.ly/2BWK4va>
- Shaharane, I.N.M., Jamil, J.M., & Rodzi, S.S.M. (2016). Google classroom as a tool for active learning. *AIP Conference Proceedings*, 1761(1). <https://doi.org/10.1063/1.4960909>
- Vera-Noriega, J.Á., Torres-Moran, L.E., & Martínez-García, E.E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit*, 143-155. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>
- Verger-i-Planells, A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645. <https://bit.ly/2MRBgbW>
- Wang, J., Doll, W.J., Deng, X., Park, K., & Yang, M.G. (2013). The impact of faculty perceived reconfigurability of learning management systems on effective teaching practices. *Computers & Education*, 61(1), 146-157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.005>
- Zempoalteca, B., Barragán, J.F., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <https://bit.ly/3cPMsQX>





#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Imágenes para el aprendizaje de la comunicación no verbal. Experiencia en Pinterest con estudiantes del Grado en Educación Infantil

**Dr. Rafael Marfil-Carmona**

Universidad de Granada (España)  
rmarfil@ugr.es

**Mg. Irwin A. Ramírez-Granizo**

Universidad de Granada (España)  
irwingr@ugr.es

**Dra. Coral Morales-Villar**

Universidad de Granada (España)  
coralmv@ugr.es

#### Resumen

La alfabetización visual y la educación artística constituyen líneas docentes e investigadoras vinculadas directamente a la educación mediática y a la enseñanza de la cultura digital. En esta investigación se exponen los principales resultados de una experiencia educativa desarrollada durante el curso 2019-2020 con 47 estudiantes del grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada. Se basa en la representación de diferentes modalidades de comunicación no verbal y expresión gestual, desarrollada en el contexto de la enseñanza de las artes visuales y centrada, de forma específica, en la fotografía digital a través del móvil. La valoración de la experiencia, documentada a través de la observación participante, finalizó en diversos tableros publicados en la red social visual Pinterest. Destaca especialmente la asimilación de pautas de trabajo vinculadas a la imagen visual en redes, como la autoría y la acción colaborativa, la citación correcta, el valor de la creatividad, la reflexión autocrítica en torno a la creación fotográfica o el uso de dispositivos móviles para el desarrollo de un proyecto artístico, representando un reto interdisciplinar que despertó el interés y la motivación del alumnado. Además, para la formación de estos docentes, es clave el conocimiento de aplicaciones y herramientas que puedan utilizarse, de forma individual o en grupo, en Educación Infantil o Primaria, estableciendo futuras líneas de trabajo en una experiencia valorada de forma muy positiva por el alumnado universitario.

#### Palabras clave

Educación artística, educación mediática, enseñanza superior, grado en Educación Infantil, fotografía, Pinterest.



---

## 1. Introducción y justificación

El reto de una sociedad digital basada en el concepto de prosumer (Toffler, 1980) no solo es la dinamización de una ciudadanía activa e implicada en la producción y difusión de mensajes, sino que resulta imprescindible seguir fomentando acciones educativas para el impulso de la capacidad crítica y de lo que se denomina competencia mediática y digital (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012). Este aspecto no es un contenido demasiado habitual en determinados contextos de la enseñanza superior, como es el caso del grado universitario en Educación Infantil, donde las actividades creativas suelen estar más centradas en un desarrollo manual, dado el alto carácter experiencial y de interacción física que tiene la etapa para la que se preparan estos docentes, que es la edad comprendida entre 0 y 6 años. Por ello resulta conveniente combinar la creación fotográfica, hoy día digital, a través de dispositivos móviles con diferentes contenidos presentes en las guías docentes de los estudios de maestro, tal y como se hace en otros grados como Comunicación (Marzal-Felici, 2011). En este perfil de estudiantes es muy enriquecedor el autodescubrimiento en los propios patrones de capacitación y consumo digital en lo relacionado con la imagen. En ese contexto, trabajar con estudiantes de Educación, ya en su último curso de grado, integrando las áreas de Didáctica de la Expresión Plástica y Corporal, se convierte en una oportunidad para hacer balance sobre la presencia o ausencia de contenidos transversales que suelen estar agrupados en el concepto TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

En esa línea de trabajo, es importante destacar el valor del factor relacional propio del uso de esas tecnologías, remarcando el contenido humano de las mismas (Marta-Lazo & Gabelas, 2016). Además, la experiencia desarrollada se basa en la asimilación de dos tipos de contenido, que convergen en la diversidad y confluencia de inteligencias propuestas por Gardner (1995; 2011), como son las bases de la comunicación no verbal (Birdwhistell et al., 1979; Knapp, 1992; Parejo, 1995) y algunas claves para el análisis y la creación de imágenes, atendiendo a factores formales y compositivos (Álvarez-Rodríguez, 2003; Aparici & García-Matilla, 2008; Kandinsky, 1952; 1995; Mitchell, 2009; Villafañe & Mínguez, 1996) o de retórica visual (Acaso, 2011). Alfabetización comunicacional, visual y digital se integran, en resumen, en un trabajo interdisciplinar, profundizando en el análisis del proceso y en las ideas que surgen desde la autovaloración del propio alumnado, muy interesado como estudiantes por estas experiencias y, como futuros docentes, por su potencialidad de aplicación en las aulas del siglo XXI. Observar y valorar el proceso, como procedimiento metodológico, es también una forma de escucha en lo relativo a las inquietudes e intereses del alumnado.

## 2. Objetivos

- Valorar las posibilidades de la imagen digital para el aprendizaje interdisciplinar en la formación de futuros docentes de Educación Infantil.
- Identificar los temas que generan más interés y motivación en este perfil de estudiantes, así como las problemáticas que surgen en un proyecto de creación visual colaborativa.
- Reflexionar en torno a las dinámicas de trabajo en grupo y al uso de herramientas tecnológicas y redes sociales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje en contextos de educación superior.
- Describir cómo se plasman de forma visual las principales inquietudes respecto al aprendizaje emocional y la comunicación no verbal en el grupo analizado.
- Aportar una experiencia documentada en lo relativo al proceso, centrada en el desarrollo común de dos didácticas específicas: la enseñanza de las artes visuales y la expresión corporal, enmarcadas en dos áreas universitarias de conocimiento.

## 3. Metodología

### 3.1. Marco metodológico e instrumentos de investigación

La investigación se basa en una experiencia educativa, en la que se ha desarrollado una actividad documentada, basada en anotaciones del profesor de artes visuales según la modalidad de observación participante, debido a la implicación en el proceso, en este caso, en el rol de docente. Si bien en esta modalidad, dado el proceso de inmersión, «... la persona observa simplemente lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles particulares del comportamiento previamente categorizados»

Nº categoría	Concepto de partida para el desarrollo de anotaciones por parte del docente
1	Dificultades observadas para la realización del ejercicio (conceptuales, técnicas, creativas, etc.).
2	Consultas realizadas al docente, de forma individual o en clase.
3	Líneas y temáticas de interés por parte del alumnado.
4	Implicación e interés en la actividad. Prioridades de aprendizaje.
5	Dinámicas colaborativas y trabajo en grupo: clima en el aula, trabajo en equipo, etc.
6	Aspectos clave en la resolución de problemas. Anotaciones y debate con cada grupo de trabajo.
7	Balance final de la experiencia.
8	Otras observaciones.

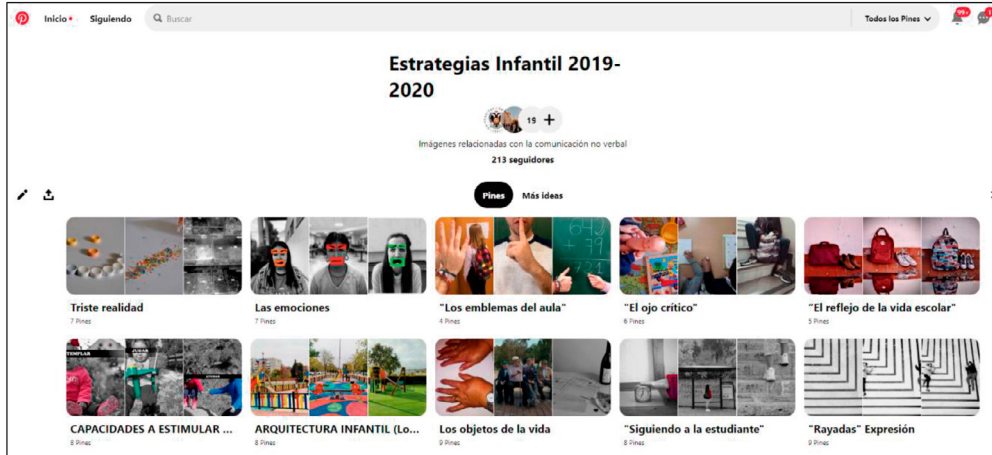
(Buendía, 1998: 158), en este caso sí se ha considerado oportuno establecer una estructura previa de temáticas, a fin de sistematizar el sistema de anotaciones y la exposición y síntesis de resultados, diseñando previamente, como instrumento investigador de campo, una ficha de observación semiestructurada (Tabla 1). Como puede comprobarse, cada apartado conecta con interrogantes clave de la investigación: dificultades en la actividad y consultas al docente, qué le interesa al alumnado universitario de Educación Infantil, es decir, a los futuros maestros; qué grado de implicación se percibe en la actividad y en cada una de las áreas: artes visuales y expresión corporal, en este análisis en concreto; cómo se establecen las dinámicas de colaboración y trabajo en grupo, aprovechando los medios digitales y superando de forma conjunta los retos creativos; cuáles son las claves en la resolución de problemas y, finalmente, qué balance se hace de la experiencia. La respuesta a todos estos interrogantes es de carácter cualitativo.

Es importante indicar que, tal y como se describirá a continuación, se apuesta por impulsar la elaboración de imágenes visuales, elaborando un proyecto artístico, como una vía para la expresión de conocimiento y pensamiento complejo, incluso como un medio para el propio desarrollo investigador. En este sentido se trata de un proceso que tiene muy presente la Investigación Basada en Artes como una nueva manera de ver o comprender el acontecimiento educativo, sin ser exactamente una vía cualitativa ni cuantitativa (Marín-Viadel et al., 2019). No obstante, esa última aplicación del valor de la creatividad y de lo visual no representa la metodología principal de esta investigación. Las imágenes finales contienen todo aquello que el alumnado quiso decir en esta experiencia, pero también son un reflejo del proceso descrito en este trabajo. Los resultados de este proceso de observación complementan la realización de un grupo de discusión publicado como resultado parcial de esta investigación y centrado, de forma concreta, en la autovaloración de las redes sociales y las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes de Educación Infantil (Marfil-Carmona & Cervilla-Fernández, 2020), y será complementado con una tercera acción que implica al área de Educación Musical.

### 3.2. Descripción de la actividad, participantes y muestra

La experiencia en la que se basa esta investigación se desarrolló durante el curso 2019-2020 con un total de 47 participantes, estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación

Figura 1. Tablero de la asignatura durante el curso 2019-2020



Nota. Recopilación de imágenes y fotografías de creación propia por parte de cada grupo (<https://bit.ly/2pltxFs>).

de la Universidad de Granada. Se trata, en concreto, de un ejercicio evaluable perteneciente a la asignatura denominada «Estrategias y Recursos Didácticos en Educación Corporal, Plástica y Musical», una optativa de 4º curso que imparten de forma compartida tres áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical.

En la conexión entre la parte de Corporal y Musical, articulando un sistema de trabajo por proyectos, basado en «... un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente» (Mérida et al., 2011: 100), el ejercicio desarrollado consistió en la creación, en grupos de cuatro o cinco personas, de un ensayo visual o conjunto de fotografías (entre cuatro y diez) teniendo presente el criterio formal y estético. Este ensayo tenía que estar centrado en alguno de los conceptos trabajados previamente en el bloque de Expresión Corporal, como eran las áreas de estudio de la comunicación no verbal: Kinésica, relativa a gestos, mímica, mirada, movimientos, expresión facial, actitud postural, etc.; proxémica, centrada especialmente en la arquitectura educativa (aulas y distribución espacial), objetos del docente, distancia interpersonal; o comunicación háptica o táctil, representando con imágenes este tipo de vínculo relacional, junto a otro tipo de rasgos en la faceta no verbal, como las características físicas, el vestuario, etc., siguiendo la descripción de Ortiz Camacho diseñada, precisamente, para la formación del profesorado (2000; 2002).

Todo ello, con la exigencia del cuidado formal, estético y expresivo, ya que se trataba de un proyecto artístico, que finalmente fue subido a un tablero de Pinterest de la asignatura<sup>1</sup>. En el proceso estaba muy presente, por tanto, no solo la temática y el enfoque, sino el correcto uso y aprovechamiento de las redes sociales y de una herramienta como Pinterest, basada en la selección y difusión de imágenes en la red.

## 4. Resultados

La síntesis de los resultados se basa en la descripción del proceso, centrado en la categorización de variables de observación, según la guía semiestructurada descrita en la Tabla 1. Se trata de un primer apartado basado en las anotaciones del profesor a lo largo de cinco semanas de trabajo en el aula, en la parte de la asignatura dedicada a las artes visuales. De esta forma, se resumen en este bloque impresiones en torno a las líneas de interés, pautas de colaboración, tendencias en el proceso creativo, etc.

Por un lado, una vez asimiladas las principales claves teóricas de la comunicación no verbal, el primer reto fue la puesta en escena y la solución visual para trasladar algunas de las emociones o de las categorías vinculadas a la gestualidad, la kinésica o la proxémica a un conjunto de imágenes de calidad. En este sentido,

el alumnado estableció claramente las posibilidades de aplicación a contextos de Educación Infantil, participando de forma activa en debates en torno a opciones de trabajo con niños y niñas, especialmente en el segundo ciclo de esta etapa, es decir, en el periodo comprendido entre los tres y seis años. Sin embargo, las conexiones interdisciplinarias en la dinámica de trabajo resultaron más difíciles de establecer, destacando como anotación y balance final en el proceso de observación por parte del docente la tendencia a primar el aprendizaje emocional y la comunicación no verbal frente a su vínculo con decisiones estéticas y formales, como limpieza visual en el encuadre, selección del color, cuidado de la puesta en escena, etc. En resumen, inicialmente, los estudiantes del grado en Educación Infantil dieron más importancia al contenido que al discurso expresivo.

El carácter experiencial y la preeminencia de las actividades centradas en contenidos de carácter básico en la formación personal durante los primeros años, crea una tendencia clara en el perfil de futuros docentes de Educación Infantil, que priorizan lo emocional, personal, relacional y, en definitiva, humano, frente al aprendizaje técnico o instrumental, como puede considerarse parte de lo que conlleva la creación visual, por una parte, y el manejo de las tecnologías y redes digitales, por otra. En este análisis se incide en la primera faceta, ya que la segunda, es decir, los problemas para la alfabetización digital, fue tratada de forma específica en un grupo de discusión señalado en metodología, complementario a este trabajo, donde se dejaba clara la preocupación por este colectivo en lo relativo a la formación y el manejo de las tecnologías digitales vinculadas al aprendizaje artístico y visual, como fue en esta experiencia el caso de la red Pinterest. Ambas dificultades: el criterio artístico para plasmar emociones y contenidos de gestualidad y comunicación no verbal, así como el dominio de las herramientas digitales correspondientes, encontraron progresivamente vías de solución a lo largo del progreso del proyecto y de las cinco semanas, lo que es evidente por la variedad de creaciones finales (Figura. 1), con la aportación definitiva de fotografías propias, tras una fase previa de recopilación de imágenes externas.

La idea de mosaico y la visualización sincrónica de la variedad visual que ofrece un tablero de Pinterest fue una de las claves para ir estableciendo conexiones entre conceptos como la arquitectura del espacio en lo educativo, la distancia interpersonal o la gestualidad, con un desarrollo progresivo hacia la recreación final, con imágenes de elaboración propia. Poco a poco, la idea inicial se fue convirtiendo en proyecto artístico colaborativo y, de forma concreta, en un tablero enmarcado en el conjunto del perfil de la asignatura.

Siguiendo la categorización descrita anteriormente, las dificultades percibidas, por lo tanto, no se basaban en el potencial docente de la actividad, sino en el nuevo rol como creadores, habilitados para la elaboración de buenas fotografías y para el manejo técnico de la red. Las consultas más complejas y habituales se centraron en la conexión entre la idea a desarrollar y su representación visual, es decir, en la esencia del proyecto artístico. Esta cuestión, en atención a las anotaciones de las categorías 2 y 6 (resolución de problemas y

Figura 2. «Las emociones». Ballesteros-Cruz, M.Á.; Casado-Ortega, M.; García-Valverde, M.; Pulpillo-García, M.



Nota. Captura de pantalla el 30/5/2020 de <https://bit.ly/36K3dMj>

---

trabajo en equipo), se fue solventando a través de dinámicas dialógicas de participación y aportación de ideas, además de la progresiva mejora en el manejo y conocimiento de la red.

En este sentido, la anotación de consultas más frecuentes recibidas por el docente, así como las observaciones en torno a la inquietud, permiten afirmar que la gran preocupación no era la comprensión del concepto, sino ser capaz de diseñar una idea «visual» que lo representara con la calidad exigida por el ejercicio. Ante esa dificultad, el hecho de contar con la diversidad de capacidades y competencias de cuatro o cinco personas que integraban cada grupo se convirtió finalmente en una vía idónea para la resolución de problemas. Como ejemplo, el conocimiento técnico en posproducción de imagen por parte de algún miembro del grupo hizo posible mejorar imágenes o, en muchos casos, la participación conjunta en la toma de fotografías resultó una vía muy útil para resolver determinados problemas sobre la marcha.

Tanto la temática de la comunicación no verbal como la posibilidad de mejorar sus competencias visual y creativa fueron recibidas con interés por parte del alumnado, evidenciando un alto nivel de implicación y motivación por estos contenidos, asumiendo el reto de crear imágenes de calidad y proyectando en los ensayos finales un enfoque cercano y autobiográfico. Además, se vio clara una hipotética situación de enseñanza en educación infantil, centrada en la comunicación no verbal y en la educación emocional, aspectos muy importantes en el currículum de esta etapa.

Igualmente, a lo largo de debates y consultas en clase, gran parte de los estudiantes mostraron su interés por conectar su futuro docente con el uso de herramientas digitales, si bien algunas estudiantes advirtieron de la necesidad de combinar el aprendizaje mediático y el uso de redes con otras vías más tradicionales de creación plástica en el ámbito de las artes, así como de relación interpersonal presencial. En este sentido, como futuras docentes resaltaban la importancia de lo táctil y experiencial, mientras que, como usuarias, reconocían carencias formativas en lo relativo a las competencias digitales. Entre otros aspectos relevantes, destaca la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo, así como la valoración del concepto de autoría, en un contexto en el que ya no es tan fácil usar imágenes sin su reconocimiento de firma, y la posibilidad de que otras personas difundan esas imágenes sin dicho reconocimiento, algo muy propio de la red Pinterest. El balance final fue muy positivo en todos los grupos, especialmente tras solventar problemáticas propias de la autoría digital, la competencia para compartir en redes y, sobre todo, la elaboración de un análisis de la propia obra, en las que los estudiantes se hicieron más conscientes del propio proceso de mejora del proyecto, así como de las oportunidades de las herramientas de la cultura digital.

El uso del color, el juego con los criterios compositivos, como la simetría absoluta, la dirección de actrices, es decir, de gestualidad, y el matiz en el tratamiento del foto ensayo como un relato en el que es imprescindible la transformación son algunas de las estrategias por las que optaron cada uno de los grupos tras numerosas consultas sobre posibilidades creativas, uso de personajes externos, valoración de composición en borradores, organización de la sesión de captación de imágenes, vestuario, etc. Se trata de una actividad en la que el alumnado pudo establecer claras conexiones con las posibilidades de aplicación en Educación Infantil, representando un verdadero reto interdisciplinar para su futura labor docente. De igual forma, uno de los aspectos que los estudiantes valoraron como novedoso fueron las sinergias entre áreas inicialmente distintas, como la Didáctica de la Expresión Plástica y de la Expresión Corporal, valorando muy positivamente la colaboración del profesorado en la materia.

## 5. Discusión y conclusiones

La actividad desarrollada representa una aportación de interés en lo relativo a la formación universitaria en los grados de Educación Infantil y, por extensión, a otros como Educación Primaria y Secundaria. El diálogo entre dos áreas, supuestamente distantes, como Expresión Corporal y Plástica, ha generado reflexiones de interés, tanto por parte de la observación del docente, como en la propia autovaloración que se despren-



de de la misma por parte del alumnado, confirmando la necesidad de incidir en procesos ya señalados de mejora de la comunicación no verbal (Ortiz-Camacho, 2000; 2002; Parejo, 1995) y en la mejora de las capacidades para el análisis y la creación de imágenes visuales (Aparici & García-Matilla, 2008), con una importancia destacada en el colectivo docente (Álvarez-Rodríguez, 2003). Esta línea de trabajo hace posible sugerir la continuación de la presente investigación a través del análisis de contenido de producciones visuales cuantitativamente más relevantes, además la comparativa entre grados universitarios diferentes. En relación a los objetivos establecidos inicialmente, queda clara la amplitud de posibilidades para el uso de la imagen digital en contextos interdisciplinares para la formación docente, siendo de especial interés las redes sociales centradas en la imagen, como Pinterest o Instagram. Estas competencias y este diálogo entre campos tan próximos y lejanos a la vez son un claro foco de interés por parte los estudiantes, que reconocen sus propias carencias formativas como usuarios de las redes. Por su parte, tal y como se plantea en el objetivo tres, las dinámicas relacionales y de trabajo en grupo representan una de las claves en la resolución de problemas, haciendo mucho más factible el aprendizaje técnico y la aportación de soluciones creativas. El dominio de estos contenidos es evidente en los resultados finales, en respuesta al cuarto objetivo, con el uso de elementos formales como el color o la línea, o estrategias compositivas como la simetría. El último objetivo, centrado en la aportación de la experiencia, consolida un caso concreto como práctica formativa e investigadora que aúna el esfuerzo de profesorado procedente de áreas diversas, pero complementarias, estableciendo un precedente y un marco de trabajo para el desarrollo futuro de acciones similares. Sin duda, esa base interdisciplinar es una de las claves para la educomunicación en la cultura digital.

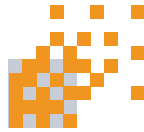
## Notas

<sup>1</sup> Los resultados finales pueden consultarse en la siguiente carpeta de Pinterest. <https://bit.ly/2BvDuMj> (Fecha de consulta: 30/05/2020).

## Referencias

- Acaso, M. (2011). Herramientas de lenguaje visual. In F. Gil, & F. Segado (Eds.), *Teoría e historia de la imagen* (pp. 29-43). Síntesis.
- Álvarez-Rodríguez, D. (2003). Esto no es una pipa. In R. Marín-Viadel (Ed.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 359-393). Pearson.
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Birdwhistell, R.L., Romaguera, J., & Desmonts, A. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Gustavo Gili.
- Buendía-Eisman, L. (1998). La investigación observacional. In L. Buendía-Eisman, M.P. Colás-Bravo, & F. Hernández-Pina (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 157-206). McGraw-Hill.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Knapp, M.L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós.
- Kandinsky, V. (1995). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Labor.
- Marfil-Carmona, R., & Cervilla-Fernández, A. (2020). La importancia de las redes sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia en Pinterest con estudiantes de la Universidad de Granada. In A.M. de-Vicente-Domínguez, & J. Sierra-Sánchez (Eds.), *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 477-492). McGraw-Hill.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. UOC.
- Marzal-Felici, J. (2011). Hábitos de consumo y usos de la fotografía en la era digital entre estudiantes de comunicación. *Comunicar*, 19(37), 109-116. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-02>

- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R.M., & Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la Escuela*, 73, 65-76. <https://bit.ly/2MfmTxU>
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Akal.
- Ortiz-Camacho, M.M. (2000). El lenguaje corporal y sus elementos. La comunicación no verbal y sus aplicaciones didácticas. In M.M. Ortiz-Camacho (Ed.), *Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo* (pp. 207-244). Proyecto Sur.
- Ortiz-Camacho, M.M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación*. Paidós.
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.
- Villafañe, J., & Mínguez, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Pirámide.







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### La competencia escrita sobre videojuegos y nuevas tecnologías en estudiantes de ingeniería

**Dra. Rosa Núñez-Pacheco**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)  
rnunezp@unsa.edu.pe

**Mg. Elizabeth Vidal-Duarte**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)  
evidald@unsa.edu.pe

**Mg. Eveling Castro-Gutiérrez**

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú)  
ecastro@unsa.edu.pe

#### Resumen

En el presente estudio se da cuenta de los resultados parciales de una experiencia pedagógica en la asignatura de Redacción de Artículos e Informes de Investigación que se desarrolló con estudiantes de Ingeniería de Sistemas de una universidad peruana. En dicha asignatura, los estudiantes produjeron textos académicos con características publicables para conferencias arbitradas a partir de artículos científicos con la temática sobre los videojuegos y las nuevas tecnologías como la realidad virtual, la realidad aumentada, la robótica, etc. El propósito de este estudio es analizar la competencia de la comunicación escrita de los estudiantes de ingeniería a través de las propiedades textuales, la capacidad de análisis y síntesis de sus producciones académicas de acuerdo a las recomendaciones internacionales establecidas por el Instituto de Ingeniería Eléctrica y Electrónica (IEEE). Se analizaron los títulos y los resúmenes de los artículos producidos por los estudiantes del tercer semestre durante los años 2018 y 2019. Se concluye que la producción de textos académicos es óptima, ya que la mayoría de textos cumplen con los requisitos establecidos, de acuerdo al formato IEEE, propio de publicaciones tanto técnicas como científicas en ingeniería. La elección de temas afines a su formación profesional también permitió que la competencia escrita fuera óptima y posibilita que en el futuro se pueda proponer nuevas metodologías y estrategias para mejorar las habilidades escritas de los estudiantes.

#### Palabras clave

Competencia escrita, videojuegos, nuevas tecnologías, producción de textos, textos académicos, Ingeniería.

---

## 1. Introducción

Una de las competencias fundamentales en el ámbito académico y profesional es la competencia escrita; sin embargo, diversas investigaciones dan cuenta que el nivel de redacción en estudiantes universitarios resulta problemático (Andrade-Calderón, 2009). Esto incide principalmente en el ámbito universitario peruano, ya que los índices de producción científica tanto de los docentes como los estudiantes universitarios no es el deseable. Según el último reporte de vigilancia de la producción científica de universidades peruanas en Scopus de 2019, la producción científica nacional plasmada en artículos es muy inferior respecto a las universidades americanas, europeas y asiáticas.

Aprender a redactar textos científicos es una tarea central en el quehacer universitario. Precisamente, una de las competencias científicas que debe alcanzar un estudiante universitario tiene que ver con la redacción científica, la cual implica tres aspectos: «Aprender las técnicas de citación científica, aprender el estilo de redacción científico y conocer la estructura de los trabajos de investigación científicos más comunes: la de la tesis de investigación y la del artículo científico» (Rivas, 2011). Estas tres habilidades son imprescindibles para ingresar al mundo científico.

El estudio de la competencia escrita no es reciente. Arias-Fuentes (2013) da cuenta de tres enfoques investigativos que se han desarrollado para estudiar la expresión escrita: Investigaciones centradas en el proceso de escritura, investigaciones centradas en el producto de la escritura e investigaciones centradas en la didáctica de la escritura. El presente trabajo se basa en el segundo enfoque, cuyo desarrollo proviene desde los años setenta y ochenta del siglo XX gracias a los aportes de la lingüística textual promovido por Halliday, Van Dijk, Petöfi, Beaugrande y Dressler entre otros lingüistas, quienes posibilitaron el estudio del texto y el discurso más allá del nivel oracional, incorporando nuevas categorías de análisis textual como la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad, etc.

Por otro lado, como señala Flores-Aguilar (2014), el problema de la comunicación escrita en el área de las ingenierías implica no solo son los aspectos relativos a la ortografía, las incoherencias o el desconocimiento del género y la estructura, sino que va más allá. De acuerdo a los resultados obtenidos en su estudio, el autor propone que se debe enfatizar las estrategias de planeación, revisión y corrección de textos de manera integrada a la escritura de aquellos géneros que son utilizados frecuentemente utilizados en los ambientes profesionales de la ingeniería. De igual forma, Donnell et al. citados en Vidal (2019) encuentran que muchas de las tareas de redacción que realizan los estudiantes de ingeniería en la universidad difieren de manera significativa de las situaciones comunicativas reales de desempeño profesional y académico en su campo.

En una investigación previa, Vidal (2019) muestra la experiencia en el diseño e implementación del curso denominado Redacción de Artículos e Informes de Investigación (RAII) bajo el enfoque artículo de conferencia y exposición en formato póster que se implementó en la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas (EPIS) de la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), asignatura que fue incorporada en el plan curricular desde el año 2013. En dicho trabajo se dan a conocer las actividades realizadas durante el trabajo semestral para ayudar a los estudiantes en el logro de la competencia comunicativa.

En este trabajo se presentan los resultados parciales de una experiencia pedagógica en la que los estudiantes produjeron textos académicos con características publicables para conferencias arbitradas a partir de artículos científicos con la temática sobre los videojuegos y las nuevas tecnologías. El propósito es analizar la competencia de comunicación escrita de los estudiantes de ingeniería a través de las propiedades textuales, la capacidad de análisis y síntesis de sus producciones académicas de acuerdo a recomendaciones internacionales como es la IEEE. En primera instancia, se analizaron los títulos y los resúmenes de los artículos producidos por los estudiantes de Ingeniería de Sistemas.

## 2. Metodología

La población de estudio incluyó a todos los alumnos matriculados en la asignatura de Redacción de Artículos e Informes de Investigación (RAII) de segundo año de grado la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas (EPIS) de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), con un total de 81 participantes.

Se analizaron los textos producidos por los estudiantes del tercer semestre durante los años 2018 y 2019. Además, este trabajo se centró en el análisis del uso del título y el resumen que presentaron en su versión final de sus trabajos.

Dado que el propósito del estudio se dirige a analizar la competencia escrita de los estudiantes, en primera instancia se planificó e implementó la asignatura de RAI, la cual consta de cuatro unidades de aprendizaje a ser desarrolladas durante el tercer semestre académico. En la Tabla 1 se muestran los contenidos de la asignatura.

<b>Tabla 1. Unidades y temas del curso redacción de artículos e informes de investigación</b>
<b>Unidad 1: Introducción</b>
1.1. ¿Por qué necesito saber escribir?
1.2. ¿Por qué necesito comunicarme?
<b>Unidad 2: Plan de Redacción, Búsqueda de Información y Lectura crítica</b>
2.1. Plan de Redacción: El Esquema
2.2. Búsqueda de Información: ¿en dónde buscar?, ¿cómo sé qué es relevante? Citetex, Bases de Datos Indexadas: SCOPUS, ScienceDirect, EBSCO, IEEEExplore, Publicaciones de IEEE
2.3. Lectura crítica: qué es relevante cuando leo, qué información me es de utilidad.
<b>Unidad 3: Comunicación Escrita</b>
3.1. Consideraciones de forma: Reglas de redacción: párrafos, oraciones, puntuación, musicalidad, Referencias y citas: Estilo IEEE
3.2. Consideraciones de fondo: Partes del Artículo, Abstract, Introducción, Trabajos Relacionados, Cuerpo del Artículo y Conclusiones
3.3. Incorporación de figuras, tablas, fórmulas y códigos.
3.4. Redactando el Abstract
3.5. Redactando la Introducción
<b>Unidad 4. Comunicación Oral</b>
4.1 Esquema mental de exposición
4.2 Manejo de auditorio: motivación, contacto visual, desplazamiento, saber escuchar, tono de voz. Preparación de Material de Exposición
4.3 Diapositivas
4.4 Elaboración de Póster
4.5 Elaboración de Vídeo

Asimismo, se preparó una rúbrica para evaluar los títulos y los resúmenes de los textos producidos por los estudiantes. De acuerdo a IEEE Author Center Journals, el resumen consiste en un solo párrafo no superior a 250 palabras, donde se debe utilizar correctamente la gramática y se debe evitar la ambigüedad en el uso de la terminología. No debe contener abreviaturas, notas, referencias o ecuaciones matemáticas. Se debe resaltar lo novedoso. Además, se debe dar a conocer qué se hizo, por qué se hizo y cómo los resultados sirven para el avance en el campo de la investigación. Si bien es lo último que se redacta del artículo, su importancia es determinante para el éxito de su evaluación ya sea para una publicación o presentación en un evento científico.

Considerando estas recomendaciones ceñidas a las normativas de IEEE, se elaboró la siguiente rúbrica inicial para evaluar en primera instancia el título y el resumen. Asimismo, los criterios de calificación que se establecieron fueron los siguientes: Sobresaliente (A), notable (B), suficiente (C), insuficiente (D).

### 3. Resultados y discusión

En la Tabla 3 se muestran, a modo de ejemplo, los resultados iniciales del análisis de los títulos de algunos trabajos correspondientes al periodo 2018 (al final de este artículo se adjunta los links de las calificaciones

Dimensión	Criterios de evaluación
Título	Respetar la extensión no superior a 15 palabras
	El título se relaciona directamente con el tema de investigación
	Precisión e impacto
Resumen	Respetar la extensión no superior a 250 palabras
	Presenta el propósito del trabajo
	Presenta los principales resultados
	Presenta las principales conclusiones
	Constituye un aporte en el campo de investigación
	Utiliza terminología técnica
	Cohesión y coherencia
Aspectos gramaticales y ortográficos	

que obtuvieron los 81 estudiantes durante los periodos 2018 y 2019).

La elección del título es fundamental en la comunicación científica, puesto que es prácticamente lo primero que se lee en cualquier tipo de texto. Según Morales-Castillo et al. (2014) hay tres tipos de títulos: subordinado, subtítulo y continuo. En este trabajo se encontró que en los textos de los estudiantes predomina el título continuo, donde no hay separación entre lo esencial y lo no esencial. Esta predominancia posiblemente se deba a que resulta

más fácil de usar, ya que no exige discriminar qué información es más relevante sobre otra.

En relación al número de palabras, Murillo et al. (2017) afirman que un buen título promueve la lectura del artículo a través de la precisión y su atractivo, y sugieren que debe contener entre ocho a 15 palabras. En esta investigación, el número de palabras en promedio que emplean los estudiantes es de 18, superando ligeramente lo sugerido por estos autores.

En cuanto al grado de relación con el tema de la investigación aún no se tienen resultados óptimos; sin embargo, se consideran suficientes en esta etapa inicial. Esto conlleva a que se tiene que reforzar el asunto de la coherencia textual. Igualmente, el criterio de precisión e impacto del título debe ser reforzado en los estudiantes.

Título	Tipo de título	Número de palabras empleadas	Grado de relación con el tema de investigación	Precisión e impacto
El uso de CoderByte para mejorar el aprendizaje de programación de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de primer año de la UNSA	Continuo	23	C	C
Uso de la aplicación English For Kids como herramienta para mejorar el aprendizaje de inglés	Continuo	15	B	B
Aplicación de libros interactivos de Realidad Aumentada en la educación peruana	Continuo	11	B	B
Análisis comparativo del uso de videojuegos serios para la enseñanza de Física/Química a nivel universitario	Continuo	15	B	B
Uso de Game2Learn para reforzar el aprendizaje de programación en los estudiantes del primer año de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas de la UNSA	Continuo	26	C	C

En segundo lugar, en la Tabla 4 se muestran, a manera de ejemplo, los resultados del análisis de los resúmenes seleccionados. A partir del análisis de los resúmenes podemos ver que los estudiantes respetan la extensión de 250 palabras que sugiere la IEEE, incluso solo emplean en promedio el 50% de palabras permitidas.

Resumen	Número de palabras empleadas	Propósito del trabajo	Principales resultados	Principales conclusiones	Aporte	Terminología técnica	Cohesión y coherencia	Aspectos gramaticales y ortográficos
R1	100	C	C	C	C	B	C	D
R2	112	B	C	C	C	C	C	C
R3	120	C	B	C	C	B	B	B
R4	181	B	B	B	B	B	C	B
R5	112	C	C	C	C	C	C	C

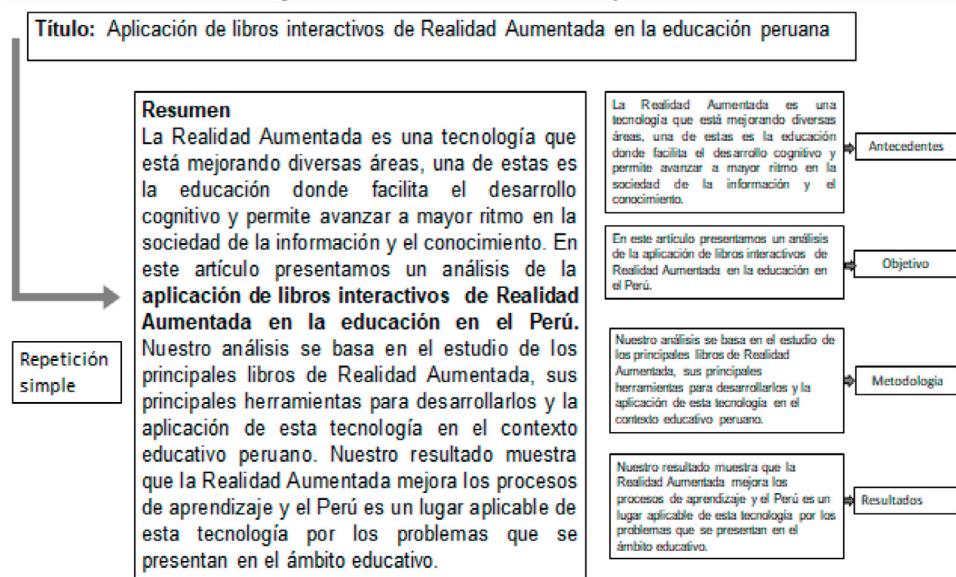
También se observa que en su mayoría no incluyen el propósito, los resultados y las principales conclusiones del trabajo. Estos resultados corroboran lo sostenido por Morales et al. (2015), quienes sostienen que los resúmenes y abstracts hispanoamericanos son no-estructurados, a diferencia de los angloamericanos que son estructurados; asimismo, encuentran que tanto los resúmenes como los resúmenes hispanoamericanos no siguen el formato IMRD estándar (Introducción - Método - Resultados - Conclusión); pero los editados en inglés, sí lo hacen. Esta investigación corrobora esto último, ya que los estudiantes en mención no siguen estrictamente el formato IMRD. Igualmente corrobora los hallazgos de Piqué y Camaño (2015) en resúmenes de artículos de Enfermería, donde hay una predominancia de resúmenes indicativos más que informativos. Asimismo, hay que considerar que, como sostiene Hyland, citado por Piqué y Camaño (2015), el resumen es una herramienta retórica que debe persuadir a los lectores de que vale la pena

	R1	R2	R3	R4	R5
Repetición simple	x	x	x	x	
Repetición compleja					x

leer el artículo; por tanto, es necesario que los estudiantes dominen la forma como deben ser presentados. En tercer lugar, sobre las relaciones léxicas y semánticas entre el título y el resumen, en la Tabla 5, se puede apreciar que entre el tipo de relación léxico-semántica que emplean mayormente los estudiantes es la repetición simple, que se da cuando dos unidades léxicas son idénticas o similares (García, 2006). No recurren a otros tipos de relaciones léxicas como la paráfrasis simple, la hponimia, la paráfrasis compleja de sinonimia, la antonimia ni la paráfrasis compleja de antonimia.

En la Figura 1 mostramos un ejemplo de la relación léxica entre el título y el resumen del texto que presentó un estudiante. Asimismo, señalamos las unidades estructurales que conforman el resumen. Por último, para ilustrar mejor esta experiencia pedagógica, se muestra cómo se

Figura 1. Relación léxica entre título y resumen





ven los artículos de los estudiantes al final del semestre siguiendo las normativas de la IEEE (Figura 2). A esto hay que agregar que la elección de temas como los videojuegos y las nuevas tecnologías para que redacten sus trabajos resultó una experiencia motivadora en los estudiantes de ingeniería de sistemas, puesto que muchos de ellos dedican su tiempo libre a jugar videojuegos y utilizan distintos tipos de aplicaciones en su vida cotidiana.

## 4. Conclusiones

La investigación sobre la escritura académica y científica en el área de ingeniería es un campo que está adquiriendo mucha relevancia en la actualidad, ya que existe la necesidad de difundir el conocimiento propiciado por el acelerado desarrollo tecnológico que estamos viviendo a lo largo de los siglos XX y XXI. Los resultados parciales de esta experiencia pedagógica en la que los estudiantes produjeron textos académicos con características publicables para conferencias arbitradas a partir de artículos científicos con la temática sobre los videojuegos y las nuevas tecnologías, resultan propicios para continuar trabajando en torno a la competencia escrita. A partir de estos primeros resultados obtenidos podemos ya trazar un primer derrotero para lograr mejores estrategias para que los estudiantes mejoren su competencia escrita, dando énfasis a los procesos de planificación, revisión y corrección. La recurrencia a métodos como el uso de nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la educación, que tienen que ver directamente con su especialidad, también es un factor importante a considerar, ya que se crea una situación comunicativa estimulante para el estudiante. Es necesario continuar investigando sobre la forma cómo escriben los estudiantes en sus comunicaciones científicas más aún si estas serán presentadas en eventos de su especialidad, y en especial mejorar la capacidad de análisis y síntesis que se ajusten a las recomendaciones internacionales como es la IEEE. En trabajos futuros complementaremos los resultados obtenidos en esta experiencia pedagógica. Propondremos nuevas estrategias y distintas rúbricas para mejorar la competencia escrita de los estudiantes de ingeniería a fin de que el curso de Redacción de Artículos e Informes de Investigación (RAII) resulte significativo en su formación profesional y contribuya al mejoramiento de su competencia comunicativa en general.

## Referencias

- Andrade-Calderón, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68(68). <https://bit.ly/3fueiof>
- Arias-Fuentes, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. In *Actas del Cedeleg IV* (pp. 33-46). Universidad de Montreal.
- Flores-Aguilar, M.D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 43-60. <https://bit.ly/2AYopTh>

Figura 2. Muestra de los artículos de los estudiantes a final de semestre

### Análisis Comparativo del Uso de Videojuegos Serios para la Enseñanza de Física/Química a Nivel Universitario

Ancco Ruelas Alexis Dario  
 Universidad Nacional de San Agustín  
 Arequipa Perú  
 aancor@unsa.edu.pe

**Resumen** – La evolución de las tecnologías a abierto paso a su expansión hacia los ámbitos más importantes de la sociedad, proponiendo nuevas formas de aprendizaje innovadoras a través de diferentes medios. Uno de estos viene a ser los videojuegos, los cuales, se destacan por su singular interacción con los usuarios así como la formación de una actitud vinculada al propósito, sobre todo con el uso de los videojuegos serios. En este artículo se presenta un análisis comparativo del uso de los videojuegos serios para la enseñanza de las áreas de física y química, con el fin de determinar cuan eficientes o perjudiciales pueden ser en el ámbito del estudio y si son capaces de potenciar o reducir las habilidades actitudinales de los estudiantes que cursan estudios superiores. Dicho análisis se dará a través de la evaluación y comparación de estudios realizados en los diferentes campos mencionados, destacando el tipo de métodos usados, el impacto sobre su población y los resultados encontrados, para después afirmar o dar un aporte extra para la aplicación de estos en futuros trabajos, estudios o métodos de aprendizaje.

#### I. INTRODUCCIÓN

A partir de su surgimiento como simples y pequeños programas cuyo fin no era nada más que entretener a las personas en sus tiempos libres, los videojuegos, a lo igual que diversos avances tecnológicos, muy aparte de que siempre estén enfocados dentro de una perspectiva ligada al entretenimiento, han ido adquiriendo un espacio bastante relevante dentro del campo laboral, generando empleos u ocupaciones de carácter profesional, expansiones y ciclos comerciales, etc.

En su expansión a través de dichos ámbitos sociales, los videojuegos también han presentado nuevos cambios que promueven la diferenciación de variados campos en su propia clase, de la misma forma que en el enfoque de sus funciones. Dichas variaciones que han dado paso a su uso como herramientas de aprendizaje, es así como surgen los videojuegos serios, como un género factible para maximizar desempeño y desarrollo estudiantil y que han sido parte de diferentes estudios realizados con el fin de destacar su eficacia y viabilidad en diferentes campos de la ciencia.

forma, se busca dar un aporte extra en relación a la consideración de estos y su uso como un apoyo viable.

El resto del artículo está organizado de la siguiente manera. En la sección III se presenta la definición de lo que son los videojuegos, sus principales características y la clasificación de estos a partir de diferentes perspectivas, del mismo para los videojuegos serios y su subdivisión. En la sección IV se presentan los ejemplos de investigaciones, los 4 estudios elegidos para analizarse. En la sección V se presenta dicho análisis, subdivido conforme al tipo de área en la cual se enfoca cada investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones del caso y las apreciaciones relacionadas a este.

#### II. TRABAJOS RELACIONADOS

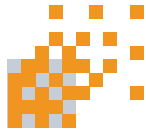
El estudio de los videojuegos serios, enfocados en un área específica del aprendizaje estudiantil, es un tema bastante abarcado en investigaciones científicas, en donde los consideran como herramientas que promueven un nuevo estilo de enseñanza a través de sus diferentes características complementarias. Para el desarrollo del presente artículo, se tomaron en cuenta varios trabajos relacionados con esta temática investigativa, [11], [12], [13], [14], [15], [16].

En un artículo publicado por la IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) [11] se presenta una apreciación para el uso de los videojuegos como una herramienta de estudio de conceptos científicos a través de su mecánica centrada en la enseñanza y el entretenimiento del usuario, demostrando que esta es capaz de motivarlos a seguir aprendiendo mediante la presentación de conceptos interesantes, tomando en cuenta ciertas dificultades relacionadas a la adaptación y supervisión de especialistas.

Asimismo, Juan Carlos Sandf [12] analiza el impacto del uso de los videojuegos serios, enfocados en el campo estudiantil, con relación a la adquisición de competencias tecnológicas o

- 
- Morales, O., Cassany, D., & Díaz, N. (2015). Resúmenes y abstracts de artículos científicos: Variaciones retóricas e implicaciones didácticas. *Acta Bioclínica*, 5(9), 33-46. <https://bit.ly/3gXqEW3>
- Morales-Castillo, J., Barrientos-Jiménez, M., & León-Cardona, A. (2014) ¿Cómo hacer del título de un artículo un anzuelo para lectores? *Investigación en Educación Médica*, 3(11), 169-171. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(14\)72744-9](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72744-9)
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Piqué-Noguera, C., & Camaño-Puig, R. (2015). El resumen del artículo de investigación: Análisis del género en un corpus de textos de Enfermería. *Revista Signos*, 48(87), 77-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100004>
- Vidal-Duarte, E. (2019). *Improving writing and oral communication for engineering students – the Conference paper and poster format experience*. IEEE CHILEAN Conference on Electrical, Electronics Engineering, Information and Communication Technologies (CHILECON), 1-7. <https://doi.org/10.1109/chilecon47746.2019.8988094>







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Factores determinantes en la competencia digital de los universitarios latinoamericanos

**Dra. Patricia Henríquez-Coronel**

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  
patricia.henriquez@uleam.edu.ec

**Dra. Ileana Fernández-Fernández**

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  
iliana.fernandez@uleam.edu.ec

**Dra. Mireia Usart-Rodríguez**

Universidad Rovira i Virgili (España)  
mireia.usart@urv.cat

### Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la implicación del género, la edad y la titulación en la autopercepción de la competencia digital en estudiantes universitarios de Ecuador, Chile, Perú y Venezuela. El enfoque de investigación ha sido cuantitativo con diseño de encuesta. Es un estudio de alcance correlacional y asociativo. El muestreo fue polietápico: en una primera etapa se seleccionaron tres universidades en cada uno de los países participantes atendiendo al muestreo de caso típico. Luego, la muestra de cada universidad se estratificó por titulación y por año. La encuesta INCOTIC ampliamente usada en España fue contextualizada al español estándar latinoamericano y validada antes de ser aplicada a una muestra de 6840 universitarios. El procesamiento estadístico se realizó con pruebas de Pearson y Chi Cuadrado. Los resultados muestran índices de correlación significativos entre la percepción de la competencia respecto a la edad, género y titulación.

### Palabras clave

Competencia digital, género, titulación, autopercepción, estudiantes, INCOTIC.

---

## 1. Introducción y estado de la cuestión

La digitalización y el continuo crecimiento del sector laboral soportado en datos, conocimiento e innovación (United Nations Conference on Trade and Development, 2019) viene incrementando la complejidad y habilidades necesarias para el empleo. Gobiernos y organizaciones de todo el mundo diseñan políticas y marcos de acción orientados a potenciar las habilidades digitales genéricas de la fuerza laboral para mejorar el crecimiento económico y la competitividad (Engen, 2019). El mundo del trabajo requiere trabajadores competentes en el uso de tecnologías digitales (Van-Laar et al., 2019; Zhao et al., 2019).

La Unión Europea en su Agenda Digital 2020 establece que el 90% de los empleos requerirán habilidades básicas de tecnología de la información para 2015 y lo prioriza como uno de sus siete pilares (Comisión Europea, 2014). En Estados Unidos, Vilorio (2014) estimó que las ocupaciones STEM (Science Technology Engineering and Mathematics) crecerán más rápidamente que el promedio del resto de ocupaciones. Distintos términos se han usado para referirse a esas habilidades relacionadas con las TIC que son requeridas para trabajar en la sociedad digital: «habilidades del siglo XXI» (OCDE, 2010), «competencia digital» (Lindroth & Bergquist, 2010; Ferrari, 2012; Hatlevik et al., 2015; Guzmán-Simón et al., 2017; He & Li, 2019), «alfabetización digital» (Gilster, 1997; Bértoli, 2007; Brooks, 2015; Chan et al., 2017; Coldwell-Neilson, 2017) o «habilidades digitales» (Pirzada & Khan, 2013; Correa, 2015; Scolari, 2019; Jashari et al., 2020). Las autoras coinciden con Ferrari (2012), al entender la competencia digital como:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, habilidades, estrategias y conciencia que se requieren al usar las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (Ferrari, 2012: 30).

Distintas investigaciones se han realizado con relación a la competencia digital. Algunos estudios evalúan la competencia digital (Gallego-Arrufat et al., 2019; Silva et al., 2019; Henríquez-Coronel et al., 2018; Álvarez-Flores et al., 2017; Zempoalteca et al., 2017; Matamala, 2015), otros estudios buscan los factores que inciden en la competencia digital (Rebollo-Catalán et al., 2015; Hatlevik & Christophersen, 2013). Otro grupo de estudios analiza cómo influye la competencia digital en otras variables como el aprendizaje digital informal (He & Li, 2019; He, Huang et al., 2020). A los fines de esta investigación interesa revisar lo que se refiere a la evaluación de la competencia y a los factores que inciden en esos resultados.

### 1.1. Evaluación de la competencia digital en estudiantes

Muchos autores insisten en que no se debe presuponer la existencia de una competencia digital sólida en la generación joven que está en las aulas actualmente y que esto más bien es un mito (Marksbury & Arbelo, 2019; Scolari, 2019; Pérez-Escoda et al. 2016; Hatlevik et al. 2015; García-Ruiz et al., 2014; Hatlevik & Christophersen, 2013; Calvani et al., 2012; Valerio-Ureña & Valenzuela-González, 2011; López-Valero et al., 2011). Hay una necesidad real de evaluar las competencias digitales de los alumnos que llegan a las aulas universitarias para que, con esta información de base, se desarrollen los programas de intervención orientados al desarrollo de la competencia digital. La Comisión Europea (2018) establece la necesidad de aumentar y mejorar el nivel de competencias digitales en todas las etapas educativas y en todos los segmentos de la población

---

Estados Unidos y Europa han definido estándares de competencia digital y tienen instancias de acreditación, mientras que América Latina es aún un panorama diverso respecto a los estándares. No existe un estándar propio de la zona (Henríquez et al., 2018) y los países poco han articulado políticas comunes. De acuerdo con el estudio de Spante et al. (2018), en las investigaciones de América Latina tiene más presencia el enfoque europeo de la competencia basado en Digcomp.

Diferentes estudios han evaluado la competencia digital de los estudiantes. Guzmán-Simón et al. (2017) indagaron sobre la competencia digital y las prácticas de alfabetización informacional en universitarios españoles, en el nivel individual y organizacional. Los autores encuentran una gran brecha entre la competencia digital desarrollada en contextos de aprendizaje informal y su escasa presencia en las prácticas de alfabetización universitaria (entornos formales de aprendizaje).

Henríquez-Coronel et al. (2018) evaluaron la competencia digital autopercebida en una muestra de 11.512 estudiantes universitarios de Ecuador. Usaron el instrumento INCOTIC (Gisbert et al., 2011) estructurado en torno cuatro áreas: la alfabetización informacional, alfabetización tecnológica, alfabetización multimedia y alfabetización comunicativa. El puntaje promedio de competencia digital para la muestra analizada fue de 68,01 puntos sobre 100. Los resultados de la alfabetización informacional están en 18,55 sobre 25; la alfabetización tecnológica en 16,75; la alfabetización multimedia promedio es de 17,45, mientras que 15,26 es el promedio de la alfabetización comunicacional. Se aprecia que la subcompetencia mejor lograda es la informacional y la menos lograda es la subcompetencia comunicacional.

Un estudio realizado por Gallego-Arrufat et al. (2019) sobre la evaluación de la competencia digital de estudiantes de Magisterio de España y Portugal en el marco europeo DigCompEdu, midió, mediante cuestionario, la competencia digital en cuanto a seguridad de 317 estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que el 47% de los participantes pertenecen al perfil de docentes con riesgo digital medio, debido a que realizan prácticas habituales que suponen riesgos. Algunas de esas prácticas se refieren a compartir información y contenido digital de manera inapropiada o no usar contraseñas seguras. Además, ignoran conceptos como identidad, huella y reputación digital.

El marco de referencia del que parte esta investigación es el marco europeo DigComp para evaluar la competencia digital. Específicamente se usa el instrumento INCOTIC (Gisbert et al., 2011), instrumento diseñado para realizar una evaluación autodiagnóstica de la competencia digital de los estudiantes que ha sido utilizada en diferentes países permitiendo obtener resultados fiables del proceso.

## 1.2. Factores que inciden en la competencia digital en estudiantes

El estudio de la competencia digital tiene entre sus puntos de interés encontrar aquellos factores que pueden resultar condicionantes o predictivos de la competencia. Siguiendo la tradición de las investigaciones sobre uso de las TIC, se suelen considerar como factores predictivos el género, la edad, nivel educativo o el nivel socioeconómico de los estudiantes (Balboni et al., 2011). Algunos estudios han explorado estas variables (Cabezas et al., 2017; Silva et al., 2019). Otros estudios consideraron variables personales como autoeficacia, calificaciones promedio (Hatlevik et al., 2015) y otros tomaron ciertos aprendizajes y usos como incidentes, por ejemplo, la influencia del entrenamiento en pensamiento computacional (Nouri et al., 2020) en el logro de la competencia digital o el uso de las redes sociales y su influencia en la competencia digital (Mayor et al., 2019).

La edad como predictor de competencia ha sido analizada por distintos autores. Romo y Tarango (2015) se enfocaron al análisis de comunidades universitarias desde la perspectiva sociodemográfica, educativa y tecnológica. Encontraron que la edad está ligeramente relacionada con el nivel cibercultural, existiendo menores niveles de cibercultura a medida que aumenta la edad. Cabezas et al. (2017: 123), estudiaron la competencia digital de estudiantes universitarios de titulaciones de educación y han encontrado diferencias

---

significativas de la competencia en razón de la edad, pero «solo en la dimensión de actitud, a favor de los más mayores de la muestra (más de 25 años), seguidos de los más jóvenes (17-20 años)».

Autores como Romo y Tarango (2015), Flores-Lueg y Roig-Vila (2017), Cabezas et al. (2017) y Mayor et al. (2019) indagaron sobre las relaciones entre competencia digital y género. Algunos como Romo y Tarango (2015) descartan la relación entre género y competencia. En cambio, para Mayor et al. (2019) el género es determinante para lograr alcanzar un nivel avanzado de la competencia. Cabezas et al. (2017: 123) sugieren que existen diferencias significativas en género, en tanto que «los hombres se valoran por encima de las mujeres en conocimientos, manejo y actitud, siendo solo significativas las diferencias en las dos primeras dimensiones». Finalmente, Silva et al. (2019) condujeron un estudio en Chile y Uruguay para determinar la competencia digital en estudiantes del último año de estudios iniciales de magisterio en esos países y determinan que el género se comporta como predictor de una mejor competencia digital en hombres especialmente en lo relativo a la dimensión de planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos.

Otros estudios exploran variables socioculturales. Hatlevik et al. (2015) estudiaron la competencia digital en una muestra de 593 estudiantes noruegos de 43 escuelas secundarias superiores. El análisis mostró diferencias en la competencia digital individual de los estudiantes y a nivel escolar. El capital cultural, la integración del idioma en el hogar, la autoeficacia, el uso estratégico de la información y las calificaciones promedio predicen el 20% de la variación en el puntaje de competencia digital de los estudiantes y el 49% de la variación entre el puntaje de competencia digital promedio de las escuelas. Concluyen los autores que los factores sociales y culturales también deben ser tomados en cuenta como determinantes de la competencia digital.

Nouri et al. (2020) indagaron sobre el pensamiento computacional (PC), la competencia digital y habilidades del s XXI en escolares de K9 que aprenden programación. En el caso de la competencia digital señalan que se potencian habilidades: la resolución creativa de problemas y la resolución de problemas de modo colaborativo y comunicativo con sus pares (reemplazando a veces al docente).

## 2. Metodología

### 2.1. Preguntas de investigación

En esta investigación se estudian los factores que se relacionan a los resultados de la competencia digital autopercibida cuando es evaluada para estudiantes universitarios latinoamericanos a partir de una muestra tomada en cuatro países de la región. Se plantean tres preguntas:

- a) ¿Existen diferencias en cuanto a las dimensiones de la competencia digital autopercibida con relación al género?
- b) ¿Es la edad un factor determinante en las distintas dimensiones de la competencia digital autopercibida?
- c) ¿Los estudiantes de titulaciones técnicas tienen mejor percepción de su competencia digital respecto a otros dominios científicos?

### 2.2. Material y métodos

Este estudio es de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental. El alcance es correlacional y asociativo, ya que se pretende no sólo caracterizar el objeto de estudio, la competencia digital de los estudiantes universitarios, sino también analizar las posibles relaciones entre algunas de las variables analizadas y la competencia digital. El diseño fue ex-post-facto (Bisquerra & Alzina, 2004) ya que se tomaron los datos

para medir las variables de manera posterior a que éstos sucedan y en el escenario natural de las universidades que conformaron la muestra.

### 2.3. Universo y muestra

Con la finalidad de analizar el grado de desarrollo de la competencia digital de los estudiantes universitarios en Venezuela, Ecuador, Perú y Chile, se eligió una muestra representativa estratificada conformada por 6840 estudiantes de los cuatro países. La muestra se extrajo de una población de 249.317,00 estudiantes. El muestreo fue polietápico: en una primera etapa se seleccionaron tres universidades en cada uno de los países participantes atendiendo al muestreo de caso típico (Hernández et al., 2006). Los casos tipo que fueron incluidos en la muestra fueron universidades públicas, privadas y concertadas. Luego, la muestra de cada universidad se estratificó por titulación y por año. Para la selección de los individuos de la muestra se sorteó un 10% más para sustitución respetando el peso relativo de cada submuestra. La Tabla 1 presenta las poblaciones y muestra de las universidades participantes en el estudio.

Para Ecuador, al ser el país con una población a estudiar mayor (77.025 estudiantes) se selecciona la muestra de la ULEAM, para la que han contestado más de 15000 estudiantes, y se aleatoriza esta muestra para llegar al mismo porcentaje de significancia que en los otros países: N.C. >95% M. Err<5%

### 2.4. Instrumento

En este estudio se utilizó el cuestionario INCOTIC-LA, construido y validado basándose en la versión española original INCOTIC (Henríquez-Coronel et al., 2018). Este cuestionario se compone de diferentes preguntas demográficas, otras sobre el uso, las actitudes y las expectativas hacia las TIC, y finalmente, la sección (Tabla 2) sobre la competencia digital autopercibida, con un total de cinco ítems por dimensión y cuatro dimensiones en total que conllevan al cálculo del índice de competencia digital del estudiante. Finalmente, esta sección permite distribuir a los estudiantes en tres niveles de desarrollo de la competencia digital (Tabla 3): bajo, medio y alto. Esta distribución es la que se ha usado para este estudio concreto. La confiabilidad del instrumento se estudió con el Alfa de Cronbach para cada dimensión y para toda la competencia digital:  $\alpha(I\_AI)=,86$   $\alpha(I\_AT)=,86$   $\alpha(I\_AM)=,86$ ;  $\alpha(I\_AC)=,89$ ;  $\alpha(I\_CD)=,92$ . El instrumento fue distribuido a la muestra mediante la herramienta Google Sheets®.

La interpretación del índice de la sub-competencia puede verse en la Tabla 3. Se aprecian tres niveles de logro de la alfabetización: bajo, medio y alto.

Tabla 2. Dimensiones e ítems de la competencia digital en INCOTIC-LA		
Sección E: Índices de Alfabetización	DA	Indicadores que la conforman
Dimensión Alfabetización Informacional	I_AI	(DAI1+DAI2+DAI3+DAI4+DAI5)/5
Dimensión Alfabetización Tecnológica	I_AT	(DAT1+DAT2+DAT3+DAT4+DAT5)/5
Dimensión de Alfabetización Multimedia	I_AM	(DAM1+DAM2+DAM3+DAM4+DAM5)/5
Dimensión de Alfabetización Comunicativa	I_AC	(DAC1+DAC2+DAC3+DAC4+DAC5)/5
Competencia digital	I_CD	(I_AI+I_AT+I_AM+I_AC)/4

### 2.5. Procedimiento y pruebas estadísticas

La versión final del instrumento INCOTIC-LA fue puesto en línea a través de

Tabla 1. Muestra del estudio por universidad (curso 2018-19)				
Universidad	País	Tipología	Población	Muestra
Universidad 1V	Venezuela	Pública	22.044	249
Universidad 2V	Venezuela	Concertada	15.088	208
Universidad 3V	Venezuela	Privada	1.183	80
Universidad 1E	Ecuador	Concertada	51.831	3.179
Universidad 2E	Ecuador	Privada	2.389	82
Universidad 3E	Ecuador	Pública	14.242	375
Universidad 1P	Perú	Privada	44.270	942
Universidad 2P	Perú	Concertada	21.957	752
Universidad 3P	Perú	Pública	5.064	226
Universidad 1CH	Chile	Pública	21.793	262
Universidad 2CH	Chile	Privada	2.289	8
Universidad 3CH	Chile	Concertada	2.819	477

Tabla 3. Ejemplo de explicación y puntaje de cada uno de los niveles de desarrollo de la CD			
I_Alfabetización Tecnológica	Bajo	<3,75	Tu nivel de alfabetización tecnológica es bajo, lo que indica a menudo puedes encontrar obstáculos en la gestión del software o del hardware, en el tratamiento de los datos en diferentes formatos o con tu ciudadanía digital. Deberías mejorar estos aspectos al servicio de tu aprendizaje en la universidad.
	Medio	3,76-4,50	Tu nivel de alfabetización tecnológica es medio, lo que indica sueles salvar los principales obstáculos en la gestión del software o del hardware, en el tratamiento de los datos en diferentes formatos o con tu ciudadanía digital, aunque a veces no das con la mejor de las soluciones. Aun así, deberías mejorar estos aspectos al servicio de tu aprendizaje en la universidad.
	Alto	>4,51	Tu nivel de alfabetización tecnológica es alto, lo que indica sueles salvar los obstáculos en la gestión del software o del hardware, en el tratamiento de los datos en diferentes formatos o con tu ciudadanía digital. Aun así, seguro que puedes mejorar estos aspectos al servicio de tu aprendizaje en la universidad.

Google Forms®. Los investigadores de cada universidad establecieron la forma de conectar a los alumnos de las 12 universidades de la muestra, para que rellenaran las encuestas online. En unos casos enviaron por correo electrónico a los alumnos, en otros, los investigadores de cada institución pusieron el link a la encuesta dentro de las plataformas de educación virtual de la universidad. Una vez recogidos los datos, de un total de 18.850 registros, se descargaron y limpiaron los datos en un archivo Excel y se prepararon para su análisis en el programa SPSS®. En todos los países se obtuvieron datos suficientes de cada institución, y en el caso de la ULEAM, se realizó un submuestreo randomizado para poder elegir 375 de los 11.000 casos obtenidos y equilibrar y poder comparar con las muestras de las otras universidades.

Para analizar los resultados de la aplicación del instrumento INCOTIC-LA, en concreto, de las cuatro dimensiones de la competencia digital, y poder responder a las preguntas de investigación, se realizó un análisis descriptivo de los datos del instrumento de evaluación de la competencia digital a nivel de cada dimensión o factor explicado en el apartado anterior.

Después se aplicaron diferentes pruebas estadísticas.

Para estudiar la relación entre el área de estudios cursada y la competencia digital autopercebida, se han analizado las tablas de contingencia de las frecuencias para cada uno de los tres niveles de desarrollo de la competencia digital y se ha usado el estadístico Chi cuadrado (que relaciona los porcentajes de cada uno de los tres niveles de la competencia digital, por dimensiones y en total, para cada una de las cinco áreas de estudio: Arte y humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Arquitectura e Ingenierías y Ciencias, para la comparación de proporciones de columnas (pruebas Z).

El mismo procedimiento se ha seguido para estudiar la relación entre la competencia digital y el género, la universidad, el tipo de universidad y el país. Finalmente, para analizar la correlación entre competencia digital y la variable edad continua, se usó la correlación paramétrica de Pearson. En este caso tratamos la competencia digital con una variable numérica, al igual que la edad. Los cálculos estadísticos se han realizado con SPSS para Mac Versión V25.

### 3. Análisis y resultados

Antes de entrar en análisis detallado de cada pregunta de investigación, calculamos los resultados generales de la muestra de 6.840 estudiantes, a nivel de dimensión de la competencia digital. Éstas son: I\_AI=3,2 (DE=0,9); I\_AT=2,7 (DE=1,2); I\_AM=2,9 (DE=1,0); I\_AC=2,6 (DE=1,2) y para el total: I\_CD=2,9 (DE=0,9), es decir, se sitúa en el nivel bajo de competencia autoevaluada, según la Tabla 3.

Estos valores y todos los datos de cada dimensión se estudiaron para ver si seguían los criterios de normalidad e igualdad de varianzas necesarios para poder asegurar los criterios requeridos para llevar a cabo



las pruebas estadísticas paramétricas que a continuación presentamos, de manera ordenada, para cada pregunta.

a) ¿Existen diferencias en cuanto a las dimensiones de la competencia digital autopercibida con relación al género?

Para responder a esta pregunta analizamos las diferencias de porcentaje de cada nivel de desarrollo para responder a la tercera pregunta y medir si hay diferencias de género en las dimensiones de la competencia digital (Figura 1).

Vemos cómo los hombres muestran en porcentaje un nivel más alto de competencia alta y media, para todas las dimensiones de la competencia digital, más concretamente en las dimensiones Informativa y Multimedia. Para evaluar estas diferencias se realiza de nuevo una prueba Chi-cuadrado, que muestra un valor significativo entre los grupos en la dimensión informativa ( $\chi^2(2)=90.08$  con  $p<.001$ ) y en la multimedia ( $\chi^2(2)=53.15$  con  $p<.01$ ). En concreto, la proporción de estudiantes mujeres con desarrollo bajo es significativamente superior a la de estudiantes hombres. En cuanto a nivel bajo, es significativamente mayor el porcentaje de mujeres en este nivel, sobre todo para la dimensión comunicativa ( $\chi^2(2)=36.25$  con  $p<.001$ )

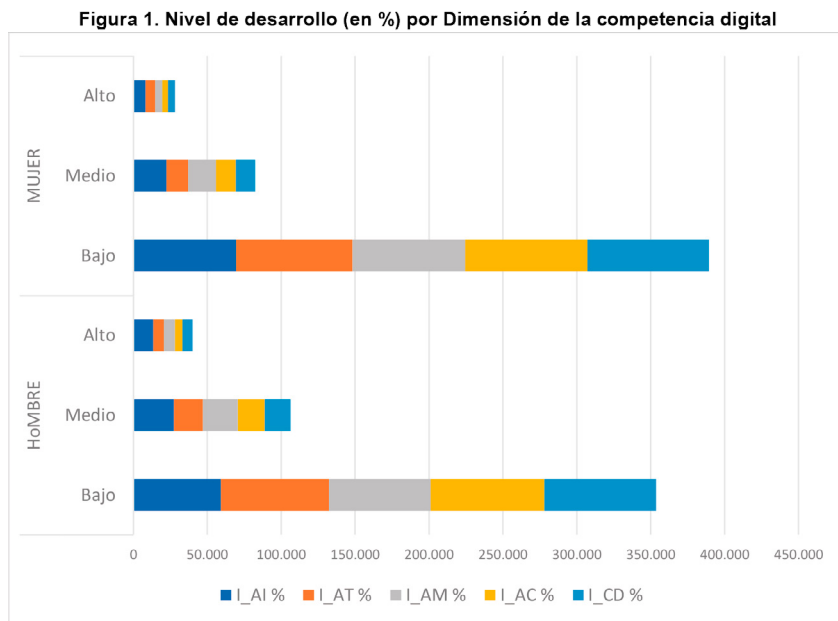
b) ¿Es la edad un factor determinante en las distintas dimensiones de la competencia digital auto percibida? La edad y la competencia digital son variables cuantitativas que se pueden correlacionar mediante el coeficiente de Pearson. En la Tabla 4, se observan correlaciones negativas y significativas a un nivel del 99% ( $p<0.001$ ) en todas las dimensiones. Esto significa que, a menor edad del estudiante, más competencia digital autopercibida. En concreto en las dimensiones Comunicativa e Informativa, es decir: los estudiantes más jóvenes se consideran más competentes en estas dos dimensiones que los estudiantes mayores.

c) ¿Los estudiantes de titulaciones técnicas tienen mejor percepción de su competencia respecto a los otros dominios científicos?

Finalmente, queríamos analizar si hay diferencias a nivel de rama de conocimiento de los estudios que sigue el alumno, y para qué dimensiones concretas esas diferencias son significativas. Para ello de nuevo presentamos el análisis comparativo o asociativo en la Tabla 5 en función de las titulaciones.

Variable	Dimensión	Coefficiente de Pearson	Sig.
Edad	I_AI	-0,212	p<0,001
Edad	I_AT	-0,099	p<0,001
Edad	I_AM	-0,207	p<0,001
Edad	I_AC	-0,227	p<0,001
Edad	I_CD	-0,211	p<0,001

Vemos que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas tienen más porcentaje en un nivel bajo de competencia digital, excepto para la dimensión tecnológica (I\_AT), en la que los estudiantes de Arte y Humanidades son los que se



autoevalúan como menos competentes. En cambio, los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura son los que tienen mayor proporción de competencia digital alta en todas las dimensiones, se autoperciben más competentes. Destaca la dimensión tecnológica ( $\chi^2(2)=267,15$  con  $p<0,001$ ). en la que casi los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura doblan a los alumnos de Ciencias; en las otras dimensiones los porcentajes son similares a los estudiantes de Ciencias.

**Tabla 5. Comparación entre los tres niveles de desarrollo de cada dimensión de la CD, respecto al área de estudios**

		Arte y Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Ciencias	Total
Dimensión	Nivel de Desarrollo	Porcentaje (%)				N
I_AI	Bajo	62,35	69,09	49,34	57,85	4407
	Medio	27,11	21,98	33,58	28,31	1692
	Alto	10,54	8,93	17,08	13,84	739
I_AM	Bajo	68,07	76,58	61,49	65,70	4972
	Medio	26,51	18,55	29,06	24,38	1451
	Alto	5,42	4,87	9,44	9,92	415
I_AT	Bajo	81,32	80,12	59,44	73,97	5201
	Medio	12,95	15,09	25,86	18,39	1172
	Alto	5,72	4,79	14,70	7,64	465
I_AC	Bajo	77,71	83,12	68,72	77,27	5462
	Medio	17,47	13,28	23,89	17,15	1070
	Alto	4,82	3,60	7,39	5,58	306
I_CD (total)	Bajo	79,82	83,01	64,86	73,97	5401
	Medio	15,96	12,45	24,88	18,39	1043
	Alto	4,22	4,54	10,26	7,64	394

#### 4. Discusión y conclusiones

Con base a los resultados obtenidos en este estudio podemos afirmar que en general la competencia digital de los estudiantes universitarios de la región estudiada es baja. Las cifras obtenidas de competencia digital general oscilan entre 2,6 y 3,2 pero siempre son  $<3,75$  lo que indica que estos estudiantes a menudo podrían encontrar obstáculos para realizar actividades propias de las dimensiones tecnológica, multimedia, comunicativa e informacional. Estos datos confirman los resultados de estudios previos que evaluaron la competencia digital en América Latina y cuyos hallazgos sitúan la competencia entre nivel bajo (Silva et al., 2019) o nivel intermedio (Henríquez et al., 2018). En el contexto europeo en 2014, se identificó que casi la mitad de la población (47%) tenía competencia digital baja (UE, 2014). Si se analizan específicamente las dimensiones de la competencia digital, la dimensión mejor lograda es la Informacional tal como apreciaron Henríquez et al. (2018) en un estado del arte de investigaciones realizadas en América Latina. La competencia menos lograda ha sido la competencia comunicativa.

Al estudiar los factores que se relacionan con la competencia digital encontramos que el género es determinante en todas las dimensiones de la competencia digital, de modo que los hombres presentan puntajes más altos que las mujeres en la competencia digital autopercebida. Cabezas et al. (2017), Flores-Lueg y Roig-Vila (2017) y Mayor et al. (2019), reportaron diferencias en el género a favor de los hombres quienes tienen una mayor percepción sobre su competencia digital. Dentro de las cuatro componentes, es especialmente notoria la diferencia en las dimensiones Informacional y la Multimedia.

La edad parece ser un factor que correlaciona en forma inversa con la competencia digital, así que, a menor edad, mayor competencia digital autopercebida. En cambio, Cabezas et al. (2017) encontraron relación positiva solo para la actitud y la edad, así que los estudiantes mayores tuvieron una mayor competencia digital. Se corrobora la necesidad de realizar mediciones constantes, estandarizadas y que permitan ver la progresión de las competencias digitales, su logro es un proceso en constante evolución tal como las tecnologías y motivado por las brechas intergeneracionales.

Finalmente, nos preguntamos si la titulación que estudia el alumno es un factor relacionado con su compe-

tencia digital. Al respecto pudo observarse que los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura se autoperciben más competentes en todas las dimensiones, y los de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que tienen la autopercepción más baja. Esto implicaría un trabajo con los docentes para que exijan más estas competencias desde las actividades propias de la formación, aunque también está ligado al uso de esas competencias digitales en la vida laboral, en realidad se debe trabajar por lograr mayor encaje universidad-mercado laboral de estas áreas.

El resultado acerca de una competencia digital baja debe llamar la atención acerca de la necesidad de proyectos de intervención universitaria que permitan el desarrollo de la competencia digital en los alumnos para garantizar su competencia para el trabajo en la economía digital y la convivencia como ciudadanos de esta sociedad. Estos programas de intervención deben partir de la evaluación de competencia. En Europa se hizo la primera evaluación sistemática en 2012 y los resultados sirvieron para formular las metas de la Agenda Digital 2020. A la fecha, en América Latina solo existen iniciativas de medición de competencia digital en los estudiantes universitarios por países y solo en algunos de ellos como Colombia, Chile, Uruguay o Argentina. La región necesita abordar procesos de evaluación estandarizados y coordinados entre países y evitar que las brechas tradicionales del continente (Henríquez & Oróstiga, 2019) puedan ahondarse aún más.

Las políticas de intervención para el desarrollo de la competencia digital necesitan tener un enfoque de género, pues se ha visto que las desigualdades entre hombres y mujeres persisten. Políticas STEM que promueven la incorporación de las mujeres a los dominios científicos de la Ciencia y la tecnología pueden ser esenciales para el logro de una alfabetización digital inclusiva respecto al género.

Este estudio se limita al hallazgo de autopercepciones de competencia digital, futuros trabajos deberían contrastar la competencia digital efectiva mediante pruebas estandarizadas que permitan obtener una visión más objetiva de la competencia digital. Llama la atención por ejemplo que muchos estudios indican que la dimensión más lograda de la competencia digital es la informacional cuando también un número importante de investigaciones señala la batalla que se libra en las universidades contra el plagio o la escasa incorporación de los alumnos universitarios a la comunidad científica (Guzmán-Simón et al., 2017). Finalmente, en un estadio en el que los factores que se asocian con la competencia digital son casi siempre demográficos o personales, valdría realizar investigaciones donde se exploren variables socioculturales como el capital cultural, o el uso del idioma, entre otros.

## Apoyos

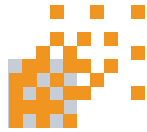
Las autoras agradecen al Departamento de Investigación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí por el financiamiento para esta investigación.

## Referencias

- Álvarez-Flores, E.P., Núñez-Gómez, P., & Rodríguez-Crespo, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540-559. <https://doi.org/10.4185/rlds-2017-1178>
- Balboni, M., Rovira, S., & Vergara, S. (2011). *ICT in Latin America: A microdata analysis*. United Nations. <https://bit.ly/2Awnvx0>
- Bértoli, D. (2007). Developing critical social awareness through digital literacy practices within the context of higher education in Brazil. *Language and Education*, 21(3), 180-196. <https://doi.org/10.2167/le746.0>
- Bisquerra, R., & Alzina, R.B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Brooks, A.W. (2015). Using connectivism to guide information literacy instruction with tablets. *Journal of Information Literacy*, 9(2), 27-36. <https://bit.ly/2BpWVWN>
- Cabezas, M., Casillas-Martín, S., Sánchez-Ferreira, M., & Teixeira Diogo, F. (2017). ¿Condicionan el género y la edad el nivel de competencia digital? Un estudio con estudiantes universitarios. *Fonseca*, 15(15), 109-125. <https://doi.org/10.14201/fjc201715109125>

- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers? *Computers & Education*, 58(2), 797-807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Chan, B.S., Churchill, D., & Chiu, T.K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.19030/jier.v13i1.9907>
- Coldwell-Neilson, J. (2017). Assumed digital literacy knowledge by Australian Universities: Are students informed? In *ACE '17: Proceedings of the Nineteenth Australasian Computing Education Conference* (pp. 75–80). <https://doi.org/10.1145/3013499.3013505>
- Comisión Europea (Ed.) (2014). *Digital agenda for Europe*. <https://bit.ly/2YOkP5U>
- Comisión Europea (Ed.) (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. <https://bit.ly/2YsyGNz>
- Correa, T. (2015). Digital skills and social media use: how Internet skills are related to different types of Facebook use among 'digital natives'. *Information, Communication & Society*, 19(8), 1095-1107. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1084023>
- Engen, B. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. [Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes]. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3hoaxC6>
- Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2017). El género y su incidencia en el nivel de competencia digital autopercibido por estudiantes de Pedagogía. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 79 -96. <https://bit.ly/2XUKpHg>
- Gallego-Arrufat, M., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. [Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital]. *Comunicar*, 61, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- Gisbert, M., Espuny, C., & González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @autoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Revista Formación del Profesorado*, 15(1), 75-90. <https://bit.ly/2MRjWUL>
- Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E., & López-Cobo, I. (2017). Undergraduate students' perspectives on digital competence and academic literacy in a Spanish University. *Computers in Human Behavior*, 74, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
- Hatlevik, O., & Christophersen, K. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240-247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>
- Hatlevik, O., Björ, G., & Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education*, 81, 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.019>
- He, T., & Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- He, T., Huang, Q., Yu, X., & Li, S. (2020). Exploring students' digital informal learning: the roles of digital competence and DTPB factors. *Behaviour & Information Technology*. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1752800>
- Henríquez, P., & Oróstiga, K. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios desde una perspectiva latinoamericana. In M. Gisbert-Cervera, V. Esteve-González., & Lázaro-Cantabrana, J.L. (Eds.), *¿Cómo abordar la educación del futuro?: Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente* (pp. 199-216). Octaedro.
- Henríquez-Coronel, P., Fernández, I., & Trámpuz, J.P. (2019). La evaluación de la competencia digital auto percibida de los universitarios ULEAM. In E. Vaquero, E. Brescó, & J.L. Coiduras (Eds.), *EDUcación con TECnología Un compromiso social. Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa* (pp. 1-10). Ediciones Universidad de Lleida. <https://doi.org/10.21001/edutec.2019>

- Henríquez-Coronel, P., Gisbert-Cervera, M., & Fernández-Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui*, 137, 91-110. <https://bit.ly/2COlvkn>
- Hernández, S.R., Fernández, C.C., & Baptista, L.P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jashari, X., Fetaji, B., Nussbaumer, A., & Gütl, C. (2020). Assessing Digital Skills and Competencies for Different Groups and Devising a Conceptual Model to Support Teaching and Training. In S.K. Cheung, L.K. Lee, I. Simonova, T. Kozel, & L. Kwok (Eds.), *Blended Learning: Educational Innovation for Personalized Learning* (pp. 45-65). Springer.
- Lindroth, T., & Bergquist, M. (2010). Laptops in an educational practice: Promoting the personal learning situation. *Computers & Education*, 54(2), 311-320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.014>
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., & Jerez-Martínez, I. (2011). Digital competence and literacy: Developing new narrative formats. The «Dragon age: Origins» videogame. [Competencia digital y literacidad: Nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes»]. *Comunicar*, 36, 165-171. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-08>
- Marksbury, N. & Arbelo, E. (2019). Enter the twilight zone: the paradox of the digital native. *International Association for Computer Information Systems*, 20(2), 206-215. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00520-8>
- Matamala, C. (2015). Factores predictivos de las competencias TIC en alumnos chilenos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 121-136. <https://doi.org/10.35362/rie671267>
- Mayor, V., García-Pérez, R., & Rebollo-Catalán, A. (2019). Explorando factores predictores de la competencia digital en las redes sociales virtuales. *Píxel-Bit*, 56, 51-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.03>
- Nouri, J., Zhang, L., Manila, L., & Norén, E. (2020). Development of computational thinking, digital competence and 21st century skills when learning programming in K-9. *Education Inquiry*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1627844>
- OCDE (Ed.) (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Ministerio de Educación/Instituto de Tecnologías Educativas. <https://bit.ly/38dRYMM>
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in the Z generation: Key questions for a curricular introduction in Primary School. [La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria]. *Comunicar*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pirzada, K., & Khan, F. (2013). Measuring Relationship between Digital Skills and Employability. *European Journal of Business and Management*, 5(24). <https://bit.ly/3hmo39f>
- Rebollo-Catalán., García Pérez, R., & Vico-Bosch, A. (2015). El aprendizaje de las mujeres de las redes sociales y su incidencia en la competencia digital. *Prisma Social*, 15, 122-146. <https://bit.ly/30EzWuQ>
- Romo, J.R., & Tarango, J. (2015). Factores sociodemográficos, educativos y tecnológicos en estadios iniciales de cibercultura en comunidades universitarias. *Apertura*, 7(2), 101-116. <https://bit.ly/37o8b1x>
- Scolari, C. (2019). Beyond the myth of the «digital native» Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14, 164-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>
- Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. [Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay]. *Comunicar*, 61, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>
- Spante, M., Sofkova, S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- United Nations Conference on Trade and Development (Ed.) (2019). Digital Economy Report. <https://bit.ly/3d2wRxv>
- Valerio-Ureña, G., & Valenzuela-González, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: Del nativo digital al informívoro saludable. *El Profesional de la Información*, 20(6), 667-670. <https://doi.org/10.3145/epi.2011.nov.10>
- Van-Laar, E., Van-Deursen, A., Van-Dijk, J., & de-Haan, J. (2019). The Sequential and Conditional Nature of 21st-Century Digital Skills. *International Journal of Communication*, 13. <https://bit.ly/2XYVirw>
- Vilorio, D. (2014). STEM 101: Intro to tomorrow's Jobs. *Occupational Outlook Quarterly*, 58(1), 1-12. <https://bit.ly/2B63Jbo>
- Zempoalteca, B., Barragán, J.F., González-Martínez, J., & Guzmán-Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>
- Zhao, Y., Pinto-Llorente, A.M., & Sánchez-Gómez, M.C. (2019). An Empirical Study of Students and Teaching Staffs Digital Competence in Western China: Based on a case study of Gansu Agricultural University. In M.A. Conde (Ed.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'19)* (pp. 1012-1019). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3362789.3362924>







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Comunicación de ciudadanías: Entre la ciberconexión y las redes sociales

**Mg. Fernando Aranguren-Díaz**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)  
mtcomunicacion@udistrital.edu.co

**Mg. Borys Bustamante-Bohórquez**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)  
borysbb@gmail.com

**Dr. Hernán-Javier Riveros-Solórzano**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)  
hriveros95@gmail.com

#### Resumen

En una coyuntura como la actual, en la que es cada vez más marcado tanto el predominio como el énfasis en la función determinante de lo tecnológico en las dinámicas del acontecer general, nos parece fundamental hablar de comunicación de ciudadanías para resaltar el valor que le otorgamos a la dimensión social y cultural de la interacción humana como fin mismo de la comunicación y por ende de las ciudadanías que se organizan para la participación social y pública. Con esto se pretende resaltar que tras esta dimensión primaria es pertinente considerar el componente tecnológico, siempre y cuando se lo piense en función de acompañar estos procesos, de mediarlos permitiendo un sentido compartido de la realidad. Lo anterior nos conduce a insistir en que la investigación desde la comunicación y las ciencias sociales constituye un recurso primordial para orientar los esfuerzos creativos y de producción de conocimiento. Humanizando y haciendo prevalente de forma crítica los intereses humanos, la validación de la política, la apuesta por una sociedad que integre más allá de la exclusión y la desigualdad de diversos sectores de la población. La comunicación de ciudadanías se nos presenta, así como una real opción social, política y cultural para confrontar los ejercicios autoritarios del poder y del uso impersonal de la tecnología desde una sociedad y pedagogía activas.

#### Palabras clave

Comunicación de ciudadanías, horizonte humano, pensamiento crítico, sociedad incluyente, mediación tecnológica, movimientos sociales.



---

## 1. Introducción

En pleno despliegue y consolidación de la sociedad de la información en esta época (transición al siglo XXI), subsiste un alto grado de desinformación y falta de consenso acerca de lo que es, representa e implica dicho tipo de sociedad. Sobreviene, en consecuencia, la necesidad de aclarar algunas cuestiones fundamentales al respecto y precisar igualmente las diferencias que subyacen entre países avanzados y periféricos respecto al desarrollo tecnológico y las formas organizativas y de participación ciudadana en la vida democrática.

En cuanto al término «sociedad de la información» (Castells, 2000; Levy, 2004; Matterlart, 2002; Picardo, 2003), tal y como se desprende de la apropiación predominante del mismo en los ámbitos académico e investigativo, se entiende como una sociedad provista de altos estándares económicos y capacidad tecnológica instalada y funcional para usar masivamente información y generar conocimiento, ciencia y aplicaciones tecnológicas de punta en las distintas esferas de la producción, cotidianidad y cultura. Todo este proceso de innovación y transformación continua resulta inseparable de la adopción y adecuación sistemáticas de la digitalización en curso, base sobre la cual se despliegan la globalización económica y la nueva geopolítica mundial.

Ahora bien, en el entorno descrito sobresalen las enormes distancias y diferencias que existen entre centro y periferia, entre países ricos y pobres, en materia de capacidad productiva y disponibilidad tecnológica para cimentar la economía y distribuir socialmente los beneficios que trae consigo la innovación digital. En un mundo globalizado esto supone la profundización de la brecha entre unos y otros y su impacto negativo en los diversos sectores de la población. También supone el reforzamiento de la dependencia y el control de unos sobre otros, con lo que se amplifica el enclave neocolonial y la manipulación autoritaria del poder en su doble vertiente interior y exterior, en ese enclave en el que el capital se ha movido a una economía política de la subjetividad (Hardt & Negri, 2005).

Es pertinente señalar que el término sociedad de la información, por lo menos en nuestro ámbito, ha de ajustarse a las peculiaridades de la realidad que nos identifica. Esto conduce a hacer visible la oscura paradoja que enfrentamos cuando se trata de establecer el modo y la forma en que a Colombia se la califica como un país desarrollado según el estándar de la OCDE. Esa calificación certifica que, desde ciertos parámetros e indicadores macroeconómicos, el país acredita los requisitos propios de una economía de mercado vía capitalismo interdependiente y globalizado. Pero a su vez, oculta y minimiza una realidad sociopolítica atravesada por la desigualdad, inequidad y exclusión, de vastos sectores de la población, sometidos a constantes y múltiples violencias, a la informalidad laboral, a la corrupción y desinstitucionalización de lo público y lo social. Y todo esto se condensa en una frágil y limitada democracia, botín de las oligarquías tradicionales y emergentes, asociadas a los juegos de la economía y la política transnacionales, en el marco de una ruptura tanto global como local del sistema democrático (Castells, 2019; Garay, 2019; Sarlo, 2001; González, 2004).

Entonces aquí sociedad de la información significa una relativa incursión en el camino de la digitalización creciente, altamente discriminatoria de la inmensa mayoría de la población, y concentrada en círculos de poder económico y político. Si se la examina desde el campo de la educación, la comunicación y la cultura, esto es, desde la cotidianidad social, la cuestión adquiere tonalidades impactantes. Es preciso diferenciar lo público de lo privado y recordar que lo primero, al ser objeto de interés común y al recaer ante todo como servicios para los menos favorecidos, padece un déficit histórico, creciente y estructural, que se acentúa con el achicamiento del Estado y la privatización de los recursos públicos. Y aunque millones de personas poseen celular, televisión y redes sociales, esto no se traduce en crecimiento personal o ascenso social, en participación política o deliberación crítica acerca del acontecer nacional, salvo por la abundancia de emocionalidad reactiva e inmediatez valorativa en los mensajes.

Aquí, sociedad de la información es un poco de lo viejo y de lo nuevo, una mezcla indisoluble de lo más tradicional, conservador y autoritario, con lo novedoso y lo que está de moda, con lo que circula globalmente y da réditos para la figuración fugaz y la viralización mediática. En este caso, conocimiento y educación de calidad se adscriben a círculos cerrados; cuando se trata de lo público y del interés social disminuyen los estímulos y se convierte en lotería sobresalir con mérito y nombre propio. El consumo masivo, principal indicador de progreso económico, estabilidad social y bienestar, no pasa por la esfera del conocimiento complejo, de la ciencia, el arte y la tecnología de punta, sino que se focaliza en la adquisición de bienes y servicios indispensables para la reproducción social y se centra en lo mediático y en el estar bien conectado todo el tiempo, compartiendo el mercado y la recirculación simbólica del día a día en una especie de mercado estetizado e industrias de la felicidad y el deseo propias del hipercapitalismo (Han, 2016; Lipovetsky, 2016; Ferry, 2017; Piketty, 2020).

De lo anterior se desprende una funcionalidad social armonizada con y desde los intereses del mercado global y local, que son los mismos de los grupos de poder establecidos en el manejo del Estado y las instituciones. Una democracia de frágil consistencia a pesar de la retórica oficial, de la propaganda que exalta los valores tradicionales y cierra filas en torno a la legitimidad del orden establecido, alimentada con el ritual electoral del régimen presidencialista, de los caciquismos regionales y el marketing político para mantener vigente el espíritu patrio. Asediada por los distintos factores/actores de desestabilización y confrontación militar y política, una mezcla de subversión, anarquía delincuencial, narcotráfico y paramilitarismo (Garay, 2019; Insuasty et al., 2016). Atravesada profundamente por múltiples y recurrentes violencias que fustigan esencialmente a las poblaciones más vulnerables en el campo y la ciudad. En este clima de aparente normalidad democrática por la precariedad institucional, el debilitamiento de lo público, el alto grado de informalidad laboral, millones de personas dedicadas al rebusque diario, de corrupción e inseguridad generalizadas y un creciente autoritarismo gubernamental, sobrevive una sociedad dispar, diseminada a lo largo de la geografía nacional, fracturada organizativamente y cada vez más polarizada por la tensión ideológica y política y el forcejeo constante entre izquierdas y derechas, propias de una historia marcada por un arraigado bipartidismo más allá de la coyuntura actual (Acevedo & Villafra, 2013; Moreno-Montoya et al., 2010). Se trata de una situación interna que no es ajena a la ola de polarización ideológica y política que recorre al planeta en el mismo sentido y que involucra directamente los nuevos escenarios y dispositivos mediáticos propiciados por la digitalización: la convergencia tecnomediatizada en Internet y las redes sociales.

Y es ahí, en ese espacio real y simbólico a la vez, donde se fragua el acontecer nacional y local. Es ahí donde debemos conjuntar las formas, expresiones y prácticas tecnológicas y discursivas asociadas al universo de la sociedad de la información con aquellas provenientes de los ambientes en los que tradicionalmente ha discurrido nuestro accionar político y participativo. Un accionar y una participación discontinuas, alteradas no pocas veces por las restricciones propias de la violencia y el conflicto, sujetas a acontecimientos diversos y a respuestas y manifestaciones unas veces integradoras y otras disociadoras. Una sociedad que ideológica y políticamente ha estado signada por hondas divisiones partidarias y/o confesionales, por simpatías y empatías subversivas y hasta revolucionarias o por recrudescimientos fundamentalistas y doctrinarios. Combinando por igual presupuestos y valores inamovibles de orden religioso o político partidista con

**"En Colombia ha crecido exponencialmente el uso y consumo masivo de dispositivos tecnológicos de información (celulares y demás componentes móviles), de medios y redes sociales, al punto de producirse un quiebre evidente entre los modos convencionales de existir y hacer individual y colectivamente, de un lado, y las formas recientes de convivir y compartir social y culturalmente de otro lado".**

expresiones y actuaciones espontáneas, emocionales y pasionales, no siempre exentas de odios y prejuicios ancestrales. Una sociedad integrada por colectividades y grupos diversos, con una clase media fortalecida y otras clases sociales desdibujadas, sindicatos y organizaciones comunitarias coyunturalmente coincidentes; y en ese entrevero de gentes y colectivos discurre una ciudadanía heterogénea, mezclada, incapaz todavía

"Esbozar el recorrido pedagógico/ educativo de tipo colaborativo (escuela/comunidad/organización social) permitiría plasmar programas y proyectos ampliamente compartidos e interiorizados para impulsar el nuevo tipo de participación ideopolítica requerido en la coyuntura de crisis, conflicto e incertidumbre que viven el país, la región y el mundo".

de encontrarse en un proyecto común de nación, como sucede hoy con el rumbo incierto del proceso de paz.

En Colombia ha crecido exponencialmente el uso y consumo masivo de dispositivos tecnológicos de información (celulares y demás componentes móviles), de medios y redes sociales, al punto de producirse un quiebre evidente entre los modos convencionales de existir y hacer individual y colectivamente, de un lado, y las formas recientes de convivir y compartir social y culturalmente de otro lado. Inmersos en una economía globalizada en lo fundamental, dependientes del comportamiento del mercado, cuyo motor principal es el consumo creciente de bienes y servicios por parte de todos los estratos socioeconómicos, navegamos hacia ciertos indicadores de progreso tal y como se mide este por los patrones del

neoliberalismo y las agencias mundiales de crédito y finanzas.

A tono con ese cuadro fluye la cotidianidad ciudadana en los grandes centros urbanos del país. Inter e hiperconectados continuamente a las plataformas tecnológicas, los usuarios de medios y redes sociales devienen agentes de dicho acontecer. Ese consumo simbólico (que también es material y bastante costoso) es el rasero para determinar factores o cuestiones como la identidad personal (o grupal), la visibilización y el reconocimiento social, no importan aquí las distancias reales que los separan y distinguen; frente a ese ritual permanente de las nuevas socialidades todos quienes participan de ello se tornan equiparables, es una catarsis purificadora, un alivio para la necesidad de atención que requieren, así operan la satisfacción, la felicidad y la libertad en estos nuevos entramados tecnomediáticos. Y como es obvio, ahí florecen las nuevas ciudadanías, denominadas en plural para resaltar las particularidades que las constituyen, aunque en principio las diferencias no pesan entre ellas.

Un par de hechos de relevancia para el país ilustran a cabalidad el papel que pueden cumplir en el curso que tomen los acontecimientos. El primero se remonta a los años 2008/9, en el segundo gobierno de Álvaro Uribe, a raíz de la ardua puja que sostenía en ese momento con la guerrilla de las Farc. A través de una intensa campaña informativa en medios y redes sociales se organizaron gigantescas manifestaciones ciudadanas de rechazo y condena a la equivocada y errática política militar de las Farc, caídas cada vez más bajo por la degradación del conflicto, el secuestro indiscriminado y el asesinato de víctimas. Fue un hito histórico sin duda y catapultó la figura de Uribe como salvador de la patria y regenerador de los valores sagrados de la democracia. Su seguridad democrática instauró, por la coyuntura de confrontación bélica, una política autoritaria, desconocedora de los derechos humanos y recusatoria de cualquier opción alternativa. La ciudadanía se movilizó masivamente gracias al uso intensivo de las redes sociales, a la propaganda del régimen y a los errores garrafales de la guerrilla. Un gobierno de extrema derecha y vocación militarista, con potente maquinaria clientelar y burocrática, terminó como el abanderado de la causa de los derechos humanos, como el restaurador del honor cívico y el verdugo de los agentes del mal durante medio siglo en el país.

El segundo hecho se da a raíz del referendo revocatorio convocado por el gobierno de Santos en 2016 para refrendar por mandato popular el acuerdo de paz celebrado con las Farc. No obstante representar un acontecimiento de singular importancia para superar un conflicto bélico de más de cincuenta años, la

---

maquinaria electoral y propagandística del movimiento uribista y de todos los sectores de extrema derecha afines a su pensamiento se aliaron para derrotar la aprobación del acuerdo. Lo significativo del hecho está en la forma como se utilizaron las redes sociales para fraguar la derrota del sí. Se trató del uso deliberado de la mentira, fake news, y de la manipulación ideológica de los electores para conseguir el efecto deseado. Tal como confesara el gerente de la campaña por el no, se aprovecharon las circunstancias de confusión de la gente para explotar emocionalmente sus reacciones de repudio de los actos de la guerrilla al ligarlas a la defensa irrestricta de los valores morales del catolicismo y al rechazo de la apertura sexual de los jóvenes. Se identificó la identidad de género con la perversión pedagógica de la izquierda y de sectores afines, y se asimiló el acuerdo de paz con la implementación en Colombia de un castrochavismo disfrazado de democracia. Eso fue suficiente para conseguir la movilización ciudadana contra el acuerdo y para garantizar el triunfo de Iván Duque en las elecciones presidenciales subsiguientes.

De lo acontecido se desprenden valiosas reflexiones en torno a la temática de la que se ocupa este artículo: La sociedad de la información, en el sentido fuerte de la acepción, requiere para su funcionamiento y estabilidad la existencia de ciudadanías organizadas y participativas, conscientes de su papel, provistas de las competencias suficientes para ejercer la veeduría crítica que garantice la transparencia del poder y su real compromiso social más allá del algoritmo (Peirano, 2019; Finn, 2018; O'Neil, 2018).

En la actualidad se habla de nuevas competencias mediáticas y cultura de la participación (Jenkins, 2015), con lo que se enfatiza en una nueva forma de pensar la conexión entre competencia y ciudadanía. En realidad se trata, a nuestro juicio, de una transformación radical de la noción de ciudadanía, acorde con las exigencias de los nuevos entornos digitales tecnomediados. En la medida en que hay un desplazamiento del espacio de lo público hacia los escenarios virtuales también existe la necesidad de un cambio y readecuación de los roles de quienes intervienen en dichos espacios. Estos serían los nuevos ciudadanos, competentes de modo integral para actuar comunicativa y críticamente. Esa competencia ciudadana para la participación social, política y cultural, involucra tanto el conocimiento y la destreza frente a lo mediático como la conciencia estructurada del acontecer social, la capacidad crítica para ejercer la autonomía y adoptar decisiones y responsabilidades de carácter público e interés colectivo (Jenkins, 2016).

La competencia comunicativa ciudadana pasa entonces por los condicionamientos mencionados y se convierte en garantía para el encuentro y el reconocimiento social y cultural; entraña una forma diferente de relacionarse con el otro y de hacer posible la acción solidaria y libertaria en un mundo cada vez más cerrado, opresor y autoritario. Frente al terror de la mentira convertida en verdad instrumental solo queda el poder de la certeza colectiva para actuar con responsabilidad.

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, es factible señalar algunos lineamientos para implementar un proyecto/programa de comunicación de ciudadanías en el contexto específico de la sociedad colombiana. Se trata de insistir en aquellos rasgos esenciales a considerar en una iniciativa encaminada a propiciar la real transformación de las actuales condiciones de la participación social y política de amplias capas de la población, en la dinámica de nuestra democracia.

En primer lugar asumir la transformación material y económica que recorre la estructura social en gran medida vinculada o proveniente de la aceleración e intensificación del consumo de bienes y servicios y de la innovación tecnológica asociada a dicho proceso. Colombia se incluye en un grupo de países que en la región lideran la asimilación de sus sistemas económicos a los estándares establecidos por entidades como la OCDE para ser catalogados como desarrollados, con todas las connotaciones e implicaciones que de ahí se derivan.

En segundo lugar resaltar al menos una peculiaridad proveniente o asociada al aspecto previo, al crecimiento económico y el despegue de la sociedad de consumo, así como a la estabilización de una extensa clase media, en gran medida protagonista del repunte económico y la apertura del país a los cambios globales del mercado. A ese hecho no se corresponde en la misma medida o proporción el panorama político, edu-

---

cativo y cultural de la nación. Paradójicamente asistimos a la reafirmación de una democracia restringida al juego de intereses de los grupos y partidos que tradicionalmente han monopolizado el poder y el control del Estado. Circunscrita al mercado electoral, dominado por las oligarquías locales, nacionales y transnacionales, esta democracia se limita a administrar un orden social precario, en el que se mezclan y conviven en las ciudades la informalidad y el rebusque de las mayorías con el atraso en el campo y la marginación de campesinos y grupos indígenas, sometidos todos a flagelos como el del narcotráfico, el paramilitarismo, la inseguridad y la corrupción. Y cuando las crisis recurrentes y la protesta social emergen se usa la fuerza represiva del Estado apoyada en un creciente autoritarismo.

En estas circunstancias se impone repensar la noción de ciudadanía, lo que dicha noción involucra y la potencialidad de su accionar de cara a lograr un cambio real en el modo de ser y actuar políticamente de los colombianos. En la transformación de la actual en una auténtica democracia, asentada efectivamente en la participación incluyente de la población, se requiere intervenir por lo menos tres aspectos: la composición/organización de quienes quedan cobijados por dicha noción; las condiciones estructurales de tipo material e institucional que determinan las posibilidades de presencia pública y participación política de los sectores cobijados bajo el rótulo de ciudadanía; y las demandas y reivindicaciones generales y específicas de fondo alrededor de las cuales sería presumible pensar el encuentro colectivo, el encuentro ciudadano transformador del actual estado de cosas.

De la composición/organización ciudadana: Una pregunta inquietante pero significativa se condensa en estos términos, ¿quiénes son hoy en Colombia los integrantes de la(s) ciudadanía(s) más allá de la mera formalidad estadística o del uso instrumental de la(s) misma(s) con distintas finalidades ideológicas y políticas?, ¿qué tipo y nivel de organización existe en ella(s) y cómo funciona a efectos de la participación y la movilización social y política? En síntesis, ¿qué es y qué conlleva ser ciudadano hoy en Colombia, y cómo se relaciona y se explica esto en conexión con los fenómenos atrás anotados; las marchas antiFarc terrorismo de 2008/10, la contienda electoral en el referendo revocatorio del acuerdo de La Habana y el posterior triunfo de Duque, las manifestaciones de protesta a nivel colombiano de finales de 2019?

De las condiciones estructurales de la presencia/ausencia de la(s) ciudadanía(s) en la vida social y política del país: Vivimos por décadas (¿por siempre?) una frecuente intermitencia entre presencia/ausencia de las gentes, de la(s) ciudadanía(s) en lo relacionado con el acontecer sociopolítico nacional. Tradicionalmente se habló de una merma de la capacidad de partidos, líderes e instituciones, para convocar programáticamente a las muchedumbres, salvo en coyunturas electorales/especiales con altos índices de abstención. Los intentos de cambio y apertura en este frente son limitados, fenómeno atribuible al arraigo de una cultura política anclada en el caciquismo, clientelismo, conservadurismo, populismo y autoritarismo.

Entonces se invoca hoy la irrupción de nuevos (otros) espacios y factores de articulación de lo público y lo político en los que sobresalen el componente mediático tecnológico, plataformas, redes sociales y marketing electoral, fake news, emocionalidad y manipulación digital, ese campo de tensiones propio del marketing político y la sobrecarga de información (Levitin, 2019; d'Ancona, 2019; Reyes, 2002; Maarek, 1997). Y es ahí donde, a nuestro juicio, deviene trascendental la dimensión comunicativa en la consolidación de una(s) ciudadanía(s) de nuevo cuño, provistas de las nuevas competencias mediáticas, inseparables de una cultura de la participación (Jenkins, 2015; Scolari, 2016); conscientes, como nuevo sujeto social y político, de la inseparabilidad entre conciencia y acción, entre cotidianidad, prácticas sociales y participación activa y propositiva, entre autonomía y ejercicio de la crítica pública. En síntesis, una(s) ciudadanía(s) asumida(s) como el nuevo sujeto social y político con capacidad deliberativa y crítica para actuar y participar autónoma y responsablemente en función y defensa de lo propio en los ambientes virtuales/reales que involucra la comunicación colectiva.

De las demandas y reivindicaciones ciudadanas para la transformación democrática de la sociedad: A efectos de cristalizar la propuesta de comunicación ciudadana para la participación social y política serían

requisitos indispensables: Consolidar un perfil analítico descriptivo del tipo de ciudadanía(s) reconocible en Colombia en distintos ámbitos y niveles de materialización de la(s) misma(s).

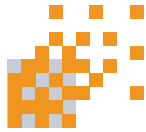
Identificar crítica y comprensivamente el tipo de cultura política (ciudadana) que comporta y las posibles o presumibles orientaciones/decisiones que adoptaría.

Establecer el nivel de competencia mediático participativa con que decide y actúa y su correlación con el ejercicio de autonomía deliberante y crítica.

Esbozar el recorrido pedagógico/educativo de tipo colaborativo (escuela/comunidad/organización social) permitiría plasmar programas y proyectos ampliamente compartidos e interiorizados para impulsar el nuevo tipo de participación ideopolítica requerido en la coyuntura de crisis, conflicto e incertidumbre que viven el país, la región y el mundo.

## Referencias

- Acevedo, A., & Villafrade, I. (2013). Confrontación bipartidista en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 311-325. <https://bit.ly/3cUJxqh>
- Castells, M. (2019). *Ruptura: La crisis de la democracia liberal*. Alianza. <https://doi.org/10.5354/0719-790x.2018.50353>
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura: La sociedad Red*. Alianza. <https://bit.ly/3e1JACe>
- d'Ancona, M. (2019). *Posverdad*. Alianza. <https://bit.ly/2XVUtzb>
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Alianza. <https://bit.ly/3f2owp>
- Finn, E. (2018). *La búsqueda del algoritmo*. Alpha Decay. <https://bit.ly/2AvVllM>
- Garay, L. (2019). *El gran libro de la corrupción en Colombia*. Planeta. <https://bit.ly/2XY8qNJ>
- González, H. (2004). *Filosofía de la conspiración*. Colihue. <https://bit.ly/2AnOPxz>
- Han, B. (2016). *Hiperculturalidad*. Herder. <https://bit.ly/3d28QGR>
- Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Imperio*. Paidós. <https://bit.ly/2UEX3Io>
- Insuasty, A., Valencia-Grajales, J.F., & Restrepo, J. (2016). *Elementos para una genealogía del paramilitarismo en Colombia*. Kavilando. <https://bit.ly/30EBFXI>
- Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia*. Gedisa. <https://bit.ly/3cVqPib>
- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N., & Zimmerman, A. (2016). *By any media necessary*. New York University Press. <https://bit.ly/2YyH5Rh>
- Levitin, D. (2019). *La mentira como arma*. Alianza. <https://bit.ly/37oU2AY>
- Levy, P. (2004). *Cibercultura*. Arthropos. <https://bit.ly/2MV6grW>
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2016). *La estetización del mundo*. Anagrama. <https://bit.ly/2UERfyK>
- Matterlart, A. (2002). "La Communication à l'assaut de la culture", *L'empire des médias*. *Manière de Voir*, 63. <https://bit.ly/2XWqVBU>
- Maarek, P. (1997). *Marketing político y comunicación: claves para una buena información política*. Paidós. <https://bit.ly/37nvDMm>
- Moreno-Montoya, O.A., García, L., & Clavijo, J. (2010). Nacimiento del bipartidismo colombiano: Pasos desde la independencia hasta mediados del sigloXIX. *Estudios Políticos*, 37, 187-205. <https://bit.ly/30EXTJ4>
- O'Neil, C. (2018). *Armas de destrucción matemática. Capitán Swing*. <https://bit.ly/34rWlnH>
- Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema*. Debate. <https://bit.ly/3cX5IMK>
- Picardo, O. (2003). *El escenario actual de las ciencias sociales: La sociedad del conocimiento*. UOC. <https://bit.ly/2UFhpRG>
- Piketty, N. (2020). *Capital e ideología*. Ariel. <https://bit.ly/2zxj7xk>
- Reyes-Arce, R. (2002). Comunicación y mercadotecnia política. In: E. Jaramillo (Ed.), *Comunicación política* (pp. 83-102). Noriega. <https://bit.ly/3cWv1OP>
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente*. Siglo XXI. <https://bit.ly/2C0d7xP>
- Scolari, C. (2016, March 13). Cultura participativa en la era de las redes. *Hipermediaciones*. <https://bit.ly/30EI2Kf>







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### «¡Oh!, ¿Y ahora quién podrá ayudarnos?» COVID-19 y educación superior en El Salvador

Mg. Nelly A. Chévez-Reynosa

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador)

nchevez@uca.edu.sv

#### Resumen

Para aplanar la curva de mortalidad del COVID-19 en El Salvador, antes de confirmarse el primer caso de contagio, se cerraron fronteras, se implementó una cuarentena obligatoria y se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles de la educación. Con la rapidez de implementación de estas medidas, las Instituciones de Educación Superior (IES) contaron con un tiempo reducido para la preparación de distintas estrategias de apoyo para mantener el desarrollo de las clases. Los mayores retos se evidenciaron con el desarrollo de las asignaturas de las carreras presenciales, cuando no todo el cuerpo docente y estudiantado contaba con experiencia previa y formación adecuada en la educación virtual. En este estudio cualitativo (aplicando análisis de contenido y cuestionario), se identifican algunas demandas y dificultades expresadas por el estudiantado universitario durante este periodo. Se comparten diversas estrategias de contingencia que las IES salvadoreñas implementaron para apoyar al cuerpo docente y estudiantes de las carreras universitarias presenciales en este contexto. Se plantean como retos repensar la educación virtual a nivel superior y la formación docente, reconociendo los aportes de la alfabetización mediática y del mantenimiento de una mirada educomunicativa, durante y después de la pandemia. Una apuesta para no implementar una educación a distancia, sino una educación virtual con proximidad.

#### Palabras clave

Educación superior, educación virtual, alfabetización mediática, formación docente, pandemia COVID-19, El Salvador.

---

## 1. Introducción

«El ser humano sigue siendo el fundamento esencial de los aprendizajes y la formación en la era digital y global» (Ramírez, 2014, p. 125)

«¡Oh!, ¿Y ahora quién podrá ayudarnos?» es una expresión que podría exclamarse inicialmente en un momento de desesperación y de búsqueda de ayuda ante una emergencia. Posteriormente, con cabeza fría, usualmente se encuentran las alternativas adecuadas para abordar y superar una situación de emergencia. En una circular oficial del Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología (Mineducyt) de El Salvador, titulada Suspensión de clases por emergencia COVID-19, con fecha 11 de marzo de 2020, se indicaba que todas las Instituciones de Educación Superior (IES), debían ofrecer estrategias para el aseguramiento del proceso educativo en todas las carreras de su oferta en marcha. De la noche a la mañana, las IES buscaron, diseñaron e implementaron estrategias para mantener el desarrollo de las clases en todas las modalidades. La mayoría de IES optaron por continuar sus clases desde diversas plataformas de aprendizaje en entornos virtuales (Moodle, Sakai, Claroline, etc.). La implementación inmediata y generalizada de esta estrategia evidenció la necesidad de ampliar la formación docente en los entornos virtuales. Aunque varias IES contaban con programas de formación docente en entornos virtuales, antes de la suspensión de clases, durante este periodo de emergencia, se evidenció la necesidad de ofrecer espacios adicionales.

La metodología aplicada en este estudio es cualitativa, con cuestionarios para las IES y análisis de contenido de las demandas estudiantiles expresadas en las páginas de Facebook de las IES, en el periodo de cuarentena obligatoria; así como el análisis de contenido de una reunión de estudiantes miembros del Movimiento de Estudiantes Universitarios con autoridades del Mineducyt en un Facebook Live. En este estudio cualitativo se avanza de lo más descriptivo, a lo más reflexivo y propositivo de esta experiencia. Desde un enfoque descriptivo, se comparte cómo se desarrolló en este periodo de emergencia la implementación de estrategias de contingencias de apoyo docente y estudiantil por parte de las IES, así como se identifican algunas demandas y dificultades expresadas por el estudiantado universitario. Desde un enfoque más reflexivo, se analizan (piensan y repiensen), a la luz de esta experiencia, qué factores deben considerarse en la educación virtual universitaria, y los aportes de la educomunicación y la alfabetización mediática. Además, desde lo propositivo, como parte de las conclusiones, se ofrece una apuesta para no implementar, durante y después de la pandemia, una educación virtual a distancia, sino una educación virtual con proximidad, y abordar este enfoque en programas de formación docente, donde la educomunicación y la alfabetización mediática tengan su espacio y sentido.

## 2. Objetivos

- Presentar el contexto actual de la educación superior salvadoreña y su formación docente.
- Plantear las estrategias implementadas por IES y demandas estudiantiles durante la pandemia del COVID-19 en El Salvador.
- Analizar y proponer algunos aportes de la educomunicación y alfabetización mediática durante y después de la pandemia.

## 3. Planteamiento

### 3.1. Contexto de la educación superior salvadoreña

El marco legal que rige la educación superior en El Salvador, tanto para las instituciones públicas como privadas, lo conforma principalmente la Ley de Educación Superior (2004), abreviada como LES, y el

Reglamento General de la Ley de Educación Superior (2009). En el marco de la educación no presencial, se cuenta con un Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior (2012). El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (Mineducyt) es la instancia gubernamental

rectora de la educación en todos los niveles. Para la educación a nivel superior, el Mineducyt cuenta con la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES), como instancia responsable de ejecutar los mandatos de la Ley de Educación Superior. En El Salvador, la educación superior contempla tanto la educación universitaria, como tecnológica y la ofrecen tres clases de IES: universidades (24), institutos tecnológicos (6) e institutos especializados de nivel superior (10). Con respecto a las universidades, El Salvador solo cuenta con una universidad pública, la Universidad de El Salvador; y 23 privadas. El Art. 28 de la LES establece como naturaleza jurídica de las universidades privadas considerarse como corporaciones de utilidad pública, sin fines de lucro. Según los datos oficiales actualizados por el Mineducyt, en 2018, se inscribieron 190.519 estudiantes en educación superior; de estos, 176.268 inscritos en universidades; 12.813, en institutos especializados; y 1.438 en institutos tecnológicos (Mineducyt, 2019). A continuación (Tabla 1), se muestra la oferta de carreras de educación superior en 2020.

Las carreras con modalidades semipresenciales y virtuales son, en su mayoría, maestrías y doctorados. Como parte de sus líneas estratégicas, algunas IES implementan acciones para la incorporación de Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) en asignaturas presenciales, no obstante, estas experiencias no son generalizadas en todas las asignaturas de la carrera, ni en todas las IES; por tanto, la implementación de la virtualidad para el desarrollo de las carreras presenciales, durante la pandemia del Covid-19, no siempre, contó con experiencias previas para garantizar algún nivel de alfabetización mediática por parte de cuerpo docente y estudiantado. Según la LES, la docencia es una de las tres funciones de la educación superior, junto con la investigación y la proyección social. Con respecto a la docencia, la LES establece textualmente en su Art. 3: «La docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales» (p.2). Según la LES, una persona para desempeñarse como docente en educación superior debe cumplir con dos características principalmente: 1) poseer el grado académico de la carrera que imparte y 2) poseer el conocimiento específico del área y de la asignatura impartida. No se señala como requisito una formación pedagógica previa a nivel de educación superior. Cada IES es responsable de establecer los requisitos adicionales de contratación y de ofrecer las formaciones docentes que considere pertinentes. Sin obviar las responsabilidades de las IES para promover, ofrecer e impulsar la formación de su cuerpo docente, es relevante destacar que, actualmente, con una mayor oferta formativa disponible, tiene sentido la iniciativa, disposición y motivación de un docente de aprender a aprender y mantenerse en una actualización permanente y autónoma, sin esperar que toda formación actualizada sea ofrecida solo por las IES. En el Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior (2012), en el Art. 22, se contempla que los docentes de carreras no presenciales deben contar con conocimientos y experiencia en los aspectos: diseño de cursos, de recursos didácticos, desarrollo de estrategias de enseñanza y

Descripción	Total	Porcentaje
Carreras de educación superior ofrecidas en 2020 por 40 IES	947	100%
Distribución por grado académico		
Carreras técnicas y profesorado	251	26%
Carreras de licenciatura, arquitectura e ingeniería, y formación médica universitaria	485	51%
Carreras de especialización médica y odontológica	24	3%
Carreras de Postgrados	187	20%
Carreras de maestrías (176- 19%)		
Carreras de doctorado (11-1%)		
Total	947	100%
Distribución por modalidad		
Carreras presenciales	800	85%
Carreras semipresenciales	107	11%
Carreras no presenciales y virtuales	40	4%
Total	947	100%

Tabla 2. Estrategias implementadas y reportadas por algunas IES	
Categorías	Detalle de acciones estratégicas
Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de mecanismos de comunicación diversos con estudiantes, docentes y personal administrativo académico</li> <li>- Interacción con el estudiantado y los docentes</li> <li>- Manuales y guías para el uso de plataforma</li> </ul>
Pedagógicas	Formación docente en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de plataformas y otras herramientas de educación virtual</li> <li>- Educación en entornos virtuales</li> <li>- Generación de contenidos para entornos virtuales</li> <li>- Diseño de materiales para ambientes innovadores de aprendizaje</li> <li>- Asesorías en entornos virtuales</li> </ul>
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de plataformas para la comunicación con estudiantes y desarrollo de clases</li> <li>- Soporte de plataforma para el aumento de la demanda</li> <li>- Aumento de capacidades de los equipos para soportar la demanda</li> <li>- Simuladores para algunas prácticas de laboratorio</li> <li>- Alianzas con empresas que ofrecen servicios de internet para ofrecer promociones a estudiantes</li> </ul>
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lineamientos de trabajo sobre contenidos multimedia, evaluaciones, guías de desarrollo, retroalimentación e interacción.</li> <li>- Materiales informativos para estudiantes</li> <li>- Unidades de apoyo disponibles (Centro de Educación Virtual (CEV); Dirección de Educación a Distancia;</li> </ul>

aprendizaje, uso de tecnologías para la educación y la información, asesoría, tutoría y evaluación del aprendizaje, y capacitación del docente en la gestión de calidad para acreditar programa. Cabe mencionar, que actualmente en El Salvador, no existen modelos de organismos de aseguramiento de la calidad de la educación estatales, para la autoevaluación o evaluación de calidad

de carreras no presenciales.

### 3.2. Educación virtual: Factores claves

Como factores clave de un buen desarrollo de la educación virtual en la educación superior, se proponen en este estudio cuatro: Comunicativos, pedagógicos, tecnológicos e institucionales. En primer lugar, la comunicación es un proceso inherente en la educación y es esencialmente humano (Ramírez, 2014; Prieto, 2006), independientemente de la modalidad en la que se desarrolle. Por tanto, la comunicación en la educación es esencial, así lo plantean Prieto y Van-de-Pol: «Comunicación educativa significa la preocupación fundamental por educar, siempre desde la tarea de promover y acompañar el aprendizaje con adecuadas mediaciones instrumentales, lingüísticas y, sobre todo, humanas» (2006: 94). Este enfoque se aleja de educación transmisora y se atiende una educación participativa en la que debe cuidarse la eficacia comunicativa y la interacción en los procesos educativos, entendida esta última como «las acciones cognitivas y sociales entre los actores del proceso educativo (estudiante-profesor, estudiante-estudiante) en el desarrollo de las actividades de aprendizaje» (Osorio & Duarte, 2011: 66). Principalmente, en los entornos virtuales, los participantes deben cuidar su comunicación y calidad de interacción, mantenerse atentos de cómo se desarrollan estos procesos de aproximación humana (y no a distancia). En este sentido, la educomunicación reconoce unos «valores educativos» que deben considerarse también en los entornos virtuales, como la gestión participativa, el trabajo en equipo, reconocimiento del error en el proceso de aprendizaje, el sentido de la transformación social (De-Oliveira, 2009). Tanto docentes como estudiantes deben ser conscientes de estos valores. La alfabetización mediática es clave tanto para docentes, como para estudiantes, desarrollando las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2016) Lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estéticas.

En segundo lugar, los factores pedagógicos deben cuidarse en los entornos virtuales. No se trata de aplicar pedagógicamente la experiencia de la presencialidad en los entornos virtuales. Se requiere una mediación pedagógica distinta. No se trata tampoco solo de concentrarse en las TIC. La atención debe estar centrada más en «las concepciones, intenciones y decisiones del educador» (Baelo, 2009: 88). Deben aceptarse, conocerse e implementarse nuevas didácticas, nuevas concepciones de la función docente, como un buen acompañante, orientador y guía del proceso de aprendizaje. El docente de entornos virtuales, además de dominar su área disciplinar, debe ser consciente de sus acciones pedagógicas, desarrollar competencias

metodológicas, comunicativas, de gestión del conocimiento, investigativas y de dominio de las TIC (Bautista et al., 2016). Debe presentarse como un docente dispuesto al diseño de «evaluaciones auténticas o alternativas» al modelo tradicional, orientadas al e-Aprendizaje, en el que el estudiante desempeña un papel activo y colaborativo (Rodríguez & Ibarra, 2011). El aprendizaje en entornos virtuales debe posibilitar una implicación activa del estudiantado (Alonzo & Blázquez, 2012), así como debe desarrollar su autonomía, autoorganización, autorregulación y disciplina (Torres-Tovar, 2013).

En tercer lugar, deben considerarse los aspectos más tecnológicos, entendidos como los equipos, las herramientas y la infraestructura tecnológica que posibilitan de forma segura y eficiente la actividad educativa (o educocomunicativa) en los entornos virtuales. Finalmente, se propone considerar como un factor clave, los aspectos institucionales, entendidos como ese marco de decisiones, criterios y lineamientos que ofrecen las IES, tomando en cuenta la flexibilidad espacial y temporal de lo virtual, para contribuir a la generación de un ambiente que generen certidumbres y claridades, para el buen desarrollo de la educación superior en entornos virtuales.

## 4. Resultados

El 12 de abril se envió por correo electrónico a representantes de la 10 de las 40 Instituciones de Educación Superior (IES) de El Salvador y de la Dirección Nacional de Educación Superior (DNES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología un cuestionario con estas preguntas:

- ¿Qué estrategias implementó su IES para incursionar de forma emergente de la presencialidad de las clases a la virtualidad?
- ¿Cuáles son tres retos que ha enfrentado la IES para incursionar de forma emergente de la presencialidad de las clases a la virtualidad?

Se recibieron seis cuestionarios y un reporte de la DNES donde se incluían las estrategias y medidas de contingencia ante la pandemia del COVID-19 implementadas por 34 de las 40 IES, en el periodo del 17 al 27 de marzo. De este reporte, para este estudio, se realizó un análisis de contenido y se identificaron solo aquellas medidas relacionadas con el equipo docente, estudiantado y el desarrollo de clases. Estas medidas se clasificaron en las cuatro categorías, que se consi-

Tabla 3. Clasificación de demandas y comentarios de algunos estudiantes de IES en Facebook y Facebook Live (Movimiento de Estudiantes Universitarios)	
Categorías	Detalle de demandas
Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación ineficiente. Ante las preguntas y dudas, algunos docentes se tardan en responder o responden de una forma poco amable</li> <li>- Algunos docentes que no se reportan oportunamente con los estudiantes en la asignatura, solo les comparten los materiales y luego no se comunican con ellos</li> </ul>
Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En algunas asignaturas, no se garantiza la calidad de clases, vinculada con los materiales y la forma de ofrecer las clases</li> <li>- Algunos docentes ofrecen como materiales de clase solo links de Google YouTube, materiales en PDF y PowerPoint. Estos los pueden buscar por su cuenta los estudiantes</li> <li>- En algunas asignaturas, se diseñan actividades que no son congruentes con la modalidad virtual e implica la búsqueda de materiales fuera de casa</li> <li>- No se elaboran materiales adecuados para las clases (guías, fotografías de cuadernos, etc.)</li> <li>- No se imparten clases adecuadamente en las plataformas</li> <li>- Algunas asignaturas aún no se ofrecen, porque algunos docentes no saben utilizar plataformas</li> <li>- Carga excesiva de actividades y evaluaciones en una asignatura (saturación)</li> <li>- Poca preparación de algunos docentes para ofrecer clases en línea</li> <li>- Poca disposición de algunos docentes para dar bien su clase en línea</li> </ul>
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fallas en las plataformas (pérdida de información y de señal, congelamiento de pantalla)</li> <li>- Cambios de plataformas cuando ya se conoce una anterior.</li> <li>- Poca capacidad de servidores para soportar la demanda.</li> <li>- Carencia de algunos estudiantes de computadoras e internet para recibir clases</li> </ul>
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilidad de realizar prácticas en las carreras que lo requieran (salud, ingenierías y agronomía)</li> <li>- Directrices necesarias de parte de las instancias gubernamentales para garantizar la salud del estudiantado en las prácticas clínicas</li> <li>- Actividades sincrónicas en horarios inaccesibles para estudiantes</li> <li>- Toman asistencia de clases en actividades sincrónicas en horarios inaccesibles para estudiantes</li> </ul>



---

deran como factores clave en la educación virtual, como puede observarse en la Tabla 2. Con respecto al estudiantado, aunque en las redes sociales de las IES se muestran comentarios favorables de estudiantes que reconocen el esfuerzo de estas y de sus docentes para mantener el desarrollo de las clases, el propósito de este estudio es identificar las áreas de mejora de la educación virtual de las IES, durante y después de la pandemia. Por ello, esta parte se centra en destacar las demandas estudiantiles. Como fruto del análisis de contenido, se clasificaron en las cuatro categorías antes mencionadas (pedagógicas, comunicativas, tecnológicas e institucionales) los señalamientos de 100 estudiantes expresados en las páginas de Facebook oficiales de las IES, durante el periodo de cuarentena obligatoria. Los estudiantes se identifican con código «ESTNo.año». Además, se analizaron y clasificaron las demandas de representantes del Movimiento de Estudiantes Universitarios expresadas públicamente a la Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología y a su equipo de trabajo, en una sesión transmitida por Facebook Live, en mayo 2020, (duración 1h 09min 12s). Como en la tabla anterior, solo se identificaron aquellas medidas relacionadas con el equipo docente, estudiantado y el desarrollo de clases.

Aunque se identificaron demandas para las cuatro categorías, las que más se destacaron fueron las pedagógicas y comunicativas. A continuación, se presentan algunos de los mensajes analizados por categorías:

Pedagógica/comunicativa:

«Qué genial mira, solo nos suben las diapositivas porque rebuscarse para una clase en línea no quieren. Porque solo quieren dejarnos trabajos, más no saben cómo se ha acumulado todo, foro de dudas que saben muy bien que no todos responden, porque ni siquiera están pendientes y responden a las horas.

Ah pero ellos están cobrando por trabajar y están cobrando servicios que obviamente no están brindando» (EST502020).

Tecnológica:

«Hago uso de quejarme de todo el internet de la universidad. Incluso habiendo poca gente conectada a los routers siempre hay un servicio malísimo. Deberían mejorar la capacidad del internet, cambiar los routers por unos más modernos y eficientes, colocar servidores funcionales y hacer un uso real del arancel de internet que nos cobran a todos los estudiantes» (EST82020).

Institucionales:

«Debería de pensar la universidad en tener diferentes horarios, ya que, no todos tenemos la disponibilidad de realizar en esa hora los parciales, esto, por motivos de la emergencia COVID-19, muchos trabajamos en eso y no nos queda tiempo debidos roles de trabajo rotativo» (EST252020).

## 5. Conclusiones y recomendaciones para la formación docente

En la educación virtual, como en cualquier proceso educativo, no debe perderse de vista la relevancia de la calidad interactiva, ni la aproximación comunicativa entre docente-estudiante/estudiante-estudiante/docente-estudiantes-IES. En las demandas del estudiantado analizadas en este estudio, las categorías comunicativas y pedagógicas son las más relevantes y significativas. Como lo señala Bautista et al., «Lo importante no es el medio de comunicación, sino la voluntad de comunicarse y relacionarse» (2016: 25). En este sentido, las IES deben priorizar la formación docente en estos aspectos, así como los mismos docentes deben buscar su formación continua en estas áreas, vivir la experiencia como estudiantes virtuales, para desempeñarse adecuadamente en los importantes roles que le demanda la educación virtual: Tutor, mediador, orientador y acompañante. Debe plantearse una apuesta no a una educación virtual a distancia, sino a una educación virtual desde la proximidad, ¿Cómo mantener una comunicación de calidad en los entornos virtuales?, ¿Qué elementos pedagógicos deben considerarse en el diseño, implementación y evaluación de la educación superior en entornos virtuales? Para responder a estas interrogantes, la educomunicación y la alfabetización mediática deben ocupar un espacio en estas acciones formativas. Debemos aprovechar las

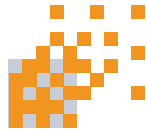
---

experiencias en los entornos virtuales y compartirlas. Aprender colaborativamente también como docentes. Pensar y repensar la educación virtual es una responsabilidad de todas las personas y organizaciones involucradas en la educación virtual superior: Docentes, estudiantes, IES, instancias gubernamentales, empresas privadas, organizaciones sociales. Debemos asumir la corresponsabilidad de esta tarea. Y ante una nueva exclamación de auxilio «¡Oh!, ¿Y ahora quién podrá ayudarnos?» varias voces respondamos «entre todas y todos».

## Referencias

- Alonzo, L., & Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica*. Narcea Ediciones.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador (Ed.) (2004). Ley de Educación Superior N 365. <https://bit.ly/3eCEfRo>
- Baelo, A. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a la demanda de las sociedades del Siglo XXI. *Revista de Medios y educación*, 35, 87-96. <https://bit.ly/2yTwB6g>
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Alfaomega.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- De-Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207. <https://bit.ly/2XinrcX>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.) (2020). *Suspensión de clases por emergencia COVID-19 Circular Ministerial No. 7*. <https://bit.ly/2BjDQoT>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.) (2019). *Resultados de Información Estadística de Instituciones de Educación Superior*. Dirección Nacional de Educación Superior. <https://bit.ly/36LrHo9>
- Movimiento Universitario de El Salvador (Ed.) (2020). *Reunión con la ministra de Educación Carla Hananía* [Video]. <https://bit.ly/2Xg7OT2>
- Osorio, L., & Duarte, J. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 37, 65-72. <https://bit.ly/3cin0U0>
- Presidente de la República de El Salvador (Ed.) (2009). *Reglamento General de la Ley de Educación Superior*. <https://bit.ly/2TRLw8kdf>
- Presidente de la República de El Salvador (Ed.) (2009). *Reglamento Especial de la Educación no presencial en Educación Superior*. <https://bit.ly/2yShN7U>
- Prieto, D., & Van-de-Pol, P. (2006). *E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. Radio Nederland Training Centre RNTC.
- Ramírez, A. (2014). *Pedagogía y calidad educativa en la era digital y global*. Ecoe Ediciones.
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la educación superior*. Narcea Ediciones.
- Torres, N. (2013). La educomunicación en la universidad virtual: retos del modelo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 491-499. <https://bit.ly/2ZRZ1Zf>







#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Alfabetización mediática e informacional en la formación inicial docente en la Ulagos

**Dra. Vanessa-Jahaira Catrilef-Lerchundi**

Universidad de Los Lagos (Cuba)  
vanessa.catrilef@ulagos.cl

**Mg. Fernando Carias-Pérez**

Universidad de Los Lagos (Portugal)  
fernando.carias@ulagos.cl

#### Resumen

El presente trabajo expone los resultados de una investigación enmarcada en la Formación Inicial Docente, cuyo objetivo principal es identificar los elementos vinculados a la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en los procesos de Rediseño y armonización curriculares de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos (Chile), llevados a cabo durante el período 2017-2019. Para ello, se trabajó en el análisis de las mallas curriculares, examinando las asignaturas vinculadas con la temática de la comunicación, con la intención de identificar aquellas que involucran directa o indirectamente contenidos con foco en AMI. Los resultados muestran la carencia de una línea temática relacionada a la AMI, siendo solo dos carreras las que incluyen dentro de su oferta académica dichas líneas. El estudio determinó la necesidad de involucrar un área de trabajo dentro del desarrollo docente que permita a los académicos potenciar sus competencias en AMI y desarrollar habilidades en esta área en el futuro profesional. Cabe destacar que, ante el contexto actual, producto de la emergencia sanitaria vivida a nivel mundial por el COVID-19, la pertinencia de esta investigación se hace más evidente, ya que la realidad de la Formación Inicial Docente en la Universidad de Los Lagos ante un escenario totalmente online y virtualizado posiciona a académicos y estudiantes ante desafíos, cuyas competencias están en desmedro de tal escenario, debiéndose subsanar a través de capacitaciones emergentes y pertinentes.

#### Palabras clave

Alfabetización Mediática e Informacional, Formación Inicial Docente, desarrollo docente, competencias AMI, educación superior, carreras pedagógicas.

---

## 1. Introducción

La historia de la humanidad se ha caracterizado por el enfrentamiento del ser frente a tecnologías que demandan el desarrollo de nuevas competencias para soportar los desafíos que conllevan tales escenarios. En educación, específicamente en cuanto a la Formación Inicial Docente, el/la académico/a universitario/a tiene el desafío de trabajar en conjunto con el/la estudiante en cuanto a contenidos y establecimiento de estrategias para dar respuesta a distintas realidades asociadas con el campo laboral. Sin duda, el uso de internet, redes sociales, YouTube, etc., demandan competencias propias de la Alfabetización Mediática e Informacional al futuro profesional de la educación, temática en la cual se inserta la investigación, cuyos resultados se presentan en las siguientes páginas y que se enfoca en la apertura a la AMI existente en la Formación Inicial Docente en la Universidad de Los Lagos, a partir del proceso de Rediseño y Armonización Curricular, llevados a cabo durante el período comprendido entre 2017 a 2019. Cabe señalar que dicha Institución, cuenta una historia en la formación de pedagogos que data de la década del 70'. Actualmente, en sus aulas se dictan 8 pedagogías como son: Educación Parvularia, Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje, Pedagogía en Educación Media en Matemática y Computación, Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía, Pedagogía en Educación Media en Inglés, Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones, Pedagogía en Educación Media en Artes, con menciones Música y Artes Visuales, Pedagogía en Educación Media con mención Educación Física.

### 1.1. ¿Qué entendemos por Alfabetización Mediática e Informacional?

La AMI, como también se le conoce, son todas aquellas habilidades que nos permiten un abordaje crítico y consciente de la información que es emanada de los medios de comunicación (televisión, radio, Internet, prensa, etc.), con la intención en nuestro caso, de ponerla al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en el uso pertinente dado a los dispositivos y herramientas tecnológicas vinculadas a ellos. Igualmente es considerada como un proceso que involucra múltiples competencias que pueden y deben transversalizar todas las modalidades y niveles de enseñanza. Para la UNESCO es la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación proveedores de información. Es importante señalar que en muchos casos las competencias AMI no son tomadas en cuenta en la construcción de planes formativos, por eso es una constante su inexistencia en los currículos a cualquier nivel, lo cual supone, en el contexto educativo actual, un reto inminente en cuanto su inserción como propuesta transversal de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 1.2. ¿Cómo se puede operativizar la AMI en el currículo y en la práctica docente?

La UNESCO igualmente ofrece un marco de entrada para la AMI en contextos educativos, donde involucra su pertinencia de cara a las propuestas curriculares y las destrezas que deben alcanzar los profesores, en tal sentido propone lo siguiente:

- 1) Ser capaces de evaluar de una manera crítica los textos mediáticos y las fuentes de información a la luz de las funciones que se atribuyen a los órganos de información pública y a otros proveedores de información.
- 2) Ser capaces de utilizar los distintos tipos de medios y recursos de información para desarrollar un pensamiento crítico y destrezas de resolución de problemas y extender estos hacia sus estudiantes.
- 3) Ser capaces de crear condiciones de enseñanza y aprendizaje que maximicen el uso de varios medios y

---

otros proveedores de información para una educación cívica y un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4) Ser capaces de adquirir conocimiento sobre las interacciones de los estudiantes con y en respuesta a los medios como un primer paso para sustentar el aprendizaje de la alfabetización mediática e informacional.

Primeramente, para adentrarse en el análisis de la AMI en la Formación Inicial Docente, es importante esclarecer tal conceptualización a partir de la delimitación de las competencias propias de esta. Alcolea et al. (2020) señalan sobre la base del documento «Alfabetización Mediática e Informacional: Currículum para profesores» de Wilson et al. (2011), que recoge el marco conceptual y orientaciones pedagógicas propuesto por la UNESCO para su formación, que:

Considera necesario un entendimiento crítico del fenómeno comunicativo para que la ciudadanía pueda ejercer sus libertades y derechos fundamentales, gracias a un proceso de AMI en todas las fases de la educación y de la vida, siendo clave entre los profesores. El currículo se fundamenta en tres grandes áreas respecto a los medios: su conocimiento y entendimiento para la participación social, la evaluación de sus textos y su producción y uso. Muchas de las materias que las abarcan, fundamentalmente de las dos primeras, tienen una relación directa con la propiedad de los medios, sus lógicas de mercado y con el poder.

Sin duda, lo señalado anteriormente nos posiciona ante la consigna de la necesidad de promover un escenario crítico sobre el papel de los medios de comunicación y los mensajes propios de las nuevas tecnologías. Siendo transcendental el papel que juegan las instituciones educativas al promover un análisis crítico y reconstructor sobre tales mensajes. De ahí la importancia de indagar sobre las competencias en AMI de los futuros profesionales de la educación.

## 2. Justificación

En Chile, en la última década con la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se regula el ciclo de desarrollo de los profesionales de la Educación, donde las instituciones que imparten carreras pedagógicas deben responder a determinadas normativas y cumplir con ciertos requisitos y estándares pedagógicos delimitados para cada uno de los ámbitos de enseñanza. En este marco es prioritario analizar sobre los niveles de cumplimiento de tales estándares pedagógicos y cómo se da respuesta a las demandas sociales, específicamente dentro del contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, la investigación aquí enunciada busca dar respuesta a una temática de interés actual producto de la rapidez y evolución que vive la sociedad con respecto a la Alfabetización Mediática e Informacional, específicamente sobre las competencias que adquieren los/las estudiantes de las carreras pedagógicas de la ULAGOS en torno a esta temática. La Formación Inicial Docente exige, hoy en día, una revisión sobre los elementos que la conforman y sobre los procedimientos y mecanismos que han sido instaurados para dar respuesta a sus desafíos. En esta lógica, la Universidad de Los Lagos se ha propuesto actualizar sus carreras pedagógicas, a partir del desarrollo de procesos de Rediseño y Armonizaciones Curriculares, centradas en 4 ejes, como son Formación Integral, Formación Inicial Docente (FID), Formación Disciplinar y Modelo de Prácticas. El analizar las estrategias vinculadas a la AMI en las carreras pedagógicas de la ULAGOS, es transcendental hoy en día, en cuanto el alumnado interactúa cada vez más con la tecnología, no solo teniendo un papel como mero receptor, sino también como constructor de información y conocimiento y, por ende, de ahí la importancia de que los/las futuros/as profesionales de la educación cuenten con las herramientas suficientes para poder desempeñarse en un aula que exige día a día mayores competencias en el plano comunicativo e informacional asociados a las NTICS. Por ende, a partir de esta investigación,

se busca hacer un diagnóstico sobre el tratamiento de la AMI en la Formación Inicial Docente, con la finalidad de conocer las fortalezas y desafíos que se tiene como Universidad en esta área, para así poder dar respuesta a las demandas del medio educativo y social donde se desempeñará el titulado o titulada de las carreras pedagógicas. En la presente investigación se procedió a analizar las distintas actividades curriculares que involucran el desarrollo de contenidos y habilidades propias en AMI. El abordar el estudio a partir de este análisis, en primer lugar, nos permite identificar el grado de importancia y significación que tiene esta temática en la estructura curricular de las carreras pedagógicas. En segundo lugar, nos adentra en el análisis de la necesidad de ampliar o no el campo de contenidos a favor de un tratamiento adecuado de la AMI en la Formación Inicial Docente. Es importante señalar, que cuando se trabajaba en el desarrollo de la investigación, a nivel mundial, se vivía la emergencia sanitaria por el COVID-19, lo que provocó en distintos escenarios un traspaso de la modalidad presencial al formato online. En el caso de la Educación, en Chile desde marzo del 2020, en todos los niveles de enseñanza (Básica, Media, Superior), el nuevo escenario es el de la educación a distancia, en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Sin duda, esta emergencia prioriza la necesidad de indagar sobre las competencias en AMI involucradas en la Formación Inicial Docente.

### 3. Pregunta de investigación

¿Cómo contribuyen al desarrollo de competencias en AMI, los Rediseños y Armonizaciones Curriculares en la Formación Inicial Docente en la ULAGOS?

### 4. Objetivo general

Conocer los niveles de contribución para el desarrollo de una Alfabetización Mediática e Informacional, presentes en los Rediseños y Armonizaciones Curriculares de las carreras pedagógicas ULAGOS.

#### 4.1. Objetivos específicos

- 1) Identificar en los Rediseños y Armonizaciones Curriculares de las pedagogías ULAGOS, las asignaturas que tributan directamente con el desarrollo de la AMI.
- 2) Analizar los elementos propios de la Alfabetización Mediática e Informacional presentes en los Rediseños y Armonizaciones Curriculares de las carreras pedagógicas ULAGOS.
- 3) Evaluar las fortalezas y desafíos del desarrollo de la AMI en los Rediseños y Armonizaciones Curriculares de las pedagogías ULAGOS.

### 5. Metodología

La presente investigación se construye a partir de un análisis cualitativo que se fundamenta en un estudio descriptivo sobre las mallas curriculares de las carreras pedagógicas de la Universidad de los Lagos. A continuación, se explicita la muestra que recae en el 50% del total de las pedagogías, equivalente a ocho carreras (Tabla 1).

Carrera	Año implementación Rediseño o Armonización
Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje	2018
Pedagogía en Educación Media en inglés	2018
Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	2019
Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones	2019

Carrera	Actividades Curriculares			
	1	2	3	4
Educación Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje	Comunicación I	Comunicación II		
Pedagogía en Educación Media en inglés	Comunicación I	Comunicación II	Inglés en los medios de comunicación y cultura digital	
Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía	Comunicación I	Comunicación II		
Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones	Comunicación I	Comunicación II	Comunicación Educativa	Taller para los Medios

La selección de la muestra se realizó en base a la condicionante de hacer el análisis a las carreras de la población total de las pedagogías de la ULagos, que hayan participado durante el período 2017-2019 de procesos de Rediseño o Armonización Curricular.

Ahora, en cuanto a la selección de las actividades curriculares, se procedió a analizar los contenidos y competencias a desarrollar. De este análisis, se estableció como muestra la Tabla 2.

## 6. Resultados

Después de revisar y realizar el análisis de la información, con el objetivo de conocer los niveles de contribución para el desarrollo de una Alfabetización Mediática e Informacional, presentes en los Rediseños y Armonizaciones Curriculares de las carreras pedagógicas, se obtuvieron los siguientes resultados:

- 1) Solo dos carreras pedagógicas de un total de ocho declaran dentro de sus propuestas curriculares y planes de estudio, actividades curriculares (asignaturas) vinculadas o en relación directa con la Alfabetización Mediática e Informacional, lo que supone un 25% del universo analizado.
- 2) Existe solo un total de tres actividades curriculares (asignaturas) relacionadas a la Alfabetización Mediática e Informacional, las cuales se despliegan de la siguiente manera: una en Pedagogía en Educación Media en inglés; dos en Pedagogía en Educación Media con mención en Lengua Castellana y Comunicaciones.
- 3) Las actividades curriculares (asignaturas) que se relacionan con la Alfabetización Mediática e Informacional, proponen dentro de sus contenidos una temática pertinente y coherente dentro de esta área temática, siempre en vínculo con las disciplinas donde se desarrollan y reforzando los elementos relevantes de la Formación Inicial Docente.
- 4) Existe dentro de la propuesta de formación integral (asignaturas genéricas o transversales), una línea competencial denominada Comunicación I y II que trabaja sobre el desarrollo de la expresión oral y escrita, la cual propone algunos elementos de carácter estrictamente informacional, sin profundizar en temas de alfabetización mediática.
- 5) Los planes de estudio asociados a la formación inicial docente carecen de una propuesta sistemática y concreta que se identifique con la Alfabetización Mediática e Informacional, siendo que, las pocas actividades curriculares existentes, responden a «nichos curriculares» complementarios de la formación disciplinar.

## 7. Conclusiones

- 1) El siguiente estudio deja en evidencia que no existe dentro de la formación inicial docente una línea de trabajo específica sobre la Alfabetización Mediática e Informacional AMI.
- 2) Solo algunas actividades curriculares (asignaturas) dejan prueba de una formación vinculada a la

---

AMI, lo cual refrenda la idea de la poca afinidad que se tiene con esta área de estudio a la hora de delimitar la estructura curricular en los procesos de Rediseño y Armonización en la Formación Inicial Docente dentro de la Universidad de Los Lagos.

3) La Alfabetización Mediática e Informativa es desconocida por la mayoría de los/as académicos/as de la ULagos, siendo un área que se relaciona más en el imaginario de estos/as, con la Alfabetización digital o uso instrumental de ciertas tecnologías de la información y la comunicación.

4) El contexto y coyuntura actual, debido al advenimiento del coronavirus, ha permitido replantear la necesidad de una Alfabetización Mediática e Informativa en virtud del rol del/la docente en los nuevos escenarios de virtualización de la educación y los paradigmas de educación a distancia. Esto dentro de la ULagos toma relevancia y comienzan a generarse capacitaciones a los/as académicos/as en ese sentido.

5) Este estudio permite generar espacios para que dentro de la Universidad de Los Lagos se establezca un diálogo sobre la AMI y su pertinencia dentro los planes de estudio de todas y cada una de las carreras, así como en la propuesta formativa de la institución.

## Referencias

- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. [Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información]. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Wilson, C., Grizzle, A., Akyempong, K., & Cheung, C. (2001). *Alfabetización Mediática e Informativa: Currículo para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/2Bcrpec>





#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### El valor ético de los videojuegos y el desarrollo de habilidades a través de la educación en medios

Mg. Alexandra Ranzolin

Universidad Monteávila (Venezuela)

aranzolin@uma.edu.ve

#### Resumen

El consumo de videojuegos en EEUU en 2018 fue récord de ventas y superó los 43 millones de dólares. En el informe ESA (2019), por su parte, se expone que los videojugadores demuestran que viven vidas saludables, están comprometidos cívicamente y son socialmente activos. En el caso de los centenials -nativos digitales-, se han reducido ciertas habilidades como la atención y la concentración, generándose el fenómeno de la gratificación instantánea y falta de pensamiento profundo. Así mismo, se observa en el estudio que entre los géneros de videojuegos más jugados por los adolescentes se encuentran los de aventuras y los de disparo en primera persona, situación que ha llevado a la OMS a señalar que la adicción a los videojuegos es un trastorno mental. Por otra parte, a partir de la década de los '70 surge una nueva corriente educativa conocida como cognitivismo, que entiende el aprendizaje como un proceso activo, para conformar estructuras mentales por medio de la información recibida, permitiendo el desarrollo de procesos como el pensamiento crítico, creativo y la metacognición. En la presente investigación documental se parte de la premisa de que el uso de los videojuegos favorece el desarrollo de estas habilidades cognitivas a través de la educación en medios, así como las posiciones éticas entre adolescentes a través del diálogo<sup>1</sup>.

#### Palabras clave

Centenials, cognitivismo, educación en medios, ética, habilidades de pensamiento, videojuegos.

---

## 1. Introducción

Observar primero y razonar después es una premisa clave en el proceso de búsqueda del conocimiento. Mirar, aunque el proceso es más extenso, favorece el obtener datos, razonar y analizar para desprender las correspondientes conclusiones. En el caso del estudio del valor ético a partir del uso de los videojuegos, especialmente entre adolescentes, se presentan prejuicios, previos a la razón, así como también juicios emitidos sobre criterios o razones adecuadas (Lipman, 1998: 174-175).

Estas tecnologías interactivas son un ancla en el entretenimiento de niños y adolescentes, atrapan porque son capaces de seducir, exaltar las emociones y generar menos esfuerzo para asimilar sus contenidos, sin embargo, también favorecen la mejora de habilidades necesarias para el desarrollo de la persona.

El presente documento tiene como objetivo, a partir de una aproximación documental, analizar el uso de los videojuegos para el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la educación en medios, tomando en cuenta que pueden favorecer posturas éticas a través del diálogo entre pares y con los docentes.

### 1.1. Una generación que habla el lenguaje de los videojuegos

Los jóvenes que nacieron entre 1994 y 2010 reciben la etiqueta de generación Z (centenials o nativos digitales) y se muestran como personas autodidactas, multitarea, que prefieren lo visual a lo escrito y el pronto reconocimiento, así como la modalidad de hipertexto, las redes y lo lúdico (Institución Educativa SEK, 2010: 6), lo que significa un cambio estructural en la forma de pensar en relación con generaciones anteriores. Sin embargo, esta generación es también de «huérfanos digitales» (Dans, como se cita en Ramírez & Ruiz, 2019) porque ante la pericia en el uso de las tecnologías por parte de los hijos, los padres muchas veces se encuentran anestesiados y faltos de juicio. La alfabetización en medios es urgente, porque favorece el mirar la realidad de estas tecnologías y también su posterior disfrute, a partir de análisis más apegados a las certezas que a especulaciones. Para ello es necesario aprender a leer los medios, al igual que las letras, en este sentido, la familia y la escuela tienen en sus manos la corresponsabilidad de conocer los medios y realizar propuestas a los más jóvenes.

Por otra parte, hoy se acusa a los jóvenes del excesivo uso de tecnologías como los videojuegos. Se puede decir que se estableció el mismo juicio con los que hoy son denominados miembros de la generación X en relación con la televisión. En Estados Unidos, por ejemplo, Entertainment Software Association (ESA, 2019) expone que las ventas en videojuegos superaron los US\$ 43 mil millones durante 2018. En el estudio de ESA (2019) se afirma que los hombres juegan más que las mujeres por un pequeño margen; los videojugadores se mantienen en un promedio de edad de 32 años; los videojuegos son considerados la primera opción para el entretenimiento en múltiples dispositivos. ESA (2019) señala que el 70% de los encuestados considera que los videojuegos son positivos para su vida.

Otras experiencias, como la China, afirman que los videojuegos son, a la vez, negocio y entretenimiento a partir del surgimiento de los esports o competencias de deportes electrónicos.

Por otra parte, ESA (2019) señala que los videojugadores juegan con otros cuando se convierten en adultos en un 63%. Además, autores como Belli y López (2008: 161) establecen que los videojuegos tienen como característica el fomentar relaciones sociales: Hay que pensar también a los videojuegos como herramientas de relación y no de aislamiento.

Por otra parte, aunque los videojuegos pueden ser vistos únicamente como entretenimiento también representan espacios para la formación. Huizinga (1954) define el juego con el término «círculo mágico», exponiendo la trascendencia de la recreación para la vida de la persona. El «círculo mágico» se emplea, según la interpretación de Valdez (2008: 2):

---

Para referirse al instante cuando se cruza del verdadero mundo al mundo del juego. Cuando nuestro cuerpo ya está en el personaje actuando con otra identidad [...] Los conocimientos son traídos al juego. Pero los traemos a través de un proceso integrador entre lo verdadero y lo imaginario que conecta la vivencia del juego con el entendimiento del mundo real.

Los videojuegos son tecnologías porque requieren dispositivos, son considerados culturalmente como un arte y también como un deporte, así como medio educativo, laboral y de entretenimiento, sin embargo, una de las funciones principales de los videojuegos es la de ser medios de comunicación porque según (Peláez, 2006: 14), «tienen la capacidad de llevar mensajes, expresar las ideas, críticas y consternaciones sociales/políticas de un autor o autores».

Por otra parte, los videojuegos se han convertido en factores de interés desde el campo educativo y psicológico porque imponen a la persona metas que se orientan a un objetivo; favorecen la interacción a través de la presencia física o por medio de redes; desarrollan habilidades motrices y cognitivas; y avivan la emocionalidad de los participantes, entre otros. En principio, todas estas habilidades podrían ser transferidas a la vida cotidiana, pero para ello es necesario un método que facilite trascender del plano emocional, propio de los medios audiovisuales, al racional.

Una experiencia que mostró las oportunidades de los videojuegos como instrumentos culturales, educativos y constructivos fue #Vzlacrisisjam (como se cita en Vzlacrisisjam, 2017):

En Venezuela, durante las protestas de 2017, el profesor venezolano Saúl González ideó una opción para emplear los videojuegos como espacio para el desarrollo creativo de la ciudadanía. Venezuela Crisis Jam generó 15 videojuegos inspirados en las manifestaciones opositoras y la realidad social y política del país de aquel momento, convirtiéndose en un movimiento de protesta creativa no violenta. Los juegos de video diseñados y programados en #VzlaCrisisJam tenían como intención llamar la atención en relación con lo que estaba pasando en Venezuela; incentivar a otras personas a protestar pacíficamente; difundir información; ofrecer una nueva visión o enfoque a la situación; plantear las oportunidades que surgieron a raíz de la crisis; expresar o hacer catarsis y demostrar posibles estrategias o escenarios; entre otros (Ranzolin, 2019).

Sin embargo, y a pesar de las experiencias positivas reseñadas, Cabañes-Martínez y Aldegani (2020: 7) expone que «la industria de los videojuegos es una de las que genera empleos más precarios y condiciones laborales que rozan la ilegalidad en muchos casos», todo esto para tomar en cuenta que una industria que ofrece ingresos importantes, no presenta regulaciones de protección a sus desarrolladores y, siendo un importante medio de comunicación, presenta estereotipos que se fijan en el imaginario.

## 1.2. Las miradas escépticas sobre los videojuegos

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) en CIE-11 -11va, Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades, en el apartado 6C51 (2018) determina, sobre el trastorno por uso de videojuegos, que la adicción a los videojuegos puede considerarse un desorden mental. Es posible diagnosticar este trastorno cuando el videojugador (por al menos 12 meses) prefiere estar frente al videojuego antes que realizar otras actividades generando angustia o ansiedad en el usuario.

Señala la OMS (2019) que existen tres elementos que impulsan el trastorno, estos son: 1) El entorno; 2) El tipo de videojuego; 3) Las características personales. Por otra parte, el uso de los videojuegos también incentiva la patología al observárseles como opciones para ganar dinero, así como la generación de redes

que los convierten en una burbuja para quienes, por ejemplo, presentan problemas de socialización, sin embargo, aún no se llega a un consenso sobre la validez del estudio y la decisión en la comunidad psiquiátrica.

A las anteriores conclusiones se contraponen la invitación realizada por la OMS (2020) durante la pandemia de COVID-19 iniciada en enero del mismo año. Tedros Adhanom, Director General de la OMS, expone como recomendación durante el período de confinamiento: «Mientras todos estamos juntos en casa: escuchen música, lean un libro o jueguen» (2020). En una publicación de la red social Twitter la OMS (2020) recomendó el uso de videojuegos activos durante la pandemia, de acuerdo con lo que se observa en la Figura 1.

Es conocido que los videojuegos son también acusados de generar conductas violentas. El caso de Nikolas Cruz, autor del tiroteo en la escuela secundaria en Parkland en 2018 y quien asesinó a 17 personas, constituye un ejemplo. Matt Bevin, gobernador de

Kentucky, expuso que hechos de este tipo son culpa de los videojuegos: «Hay videojuegos que, sí, aparecen listados para público adulto, pero los niños los juegan y todo el mundo lo sabe, y no hay nada que evite que jueguen con ellos. Celebran la matanza de personas» (Fonseca, 2018).

A lo anterior, Bevin agrega que los videojuegos son como la pornografía porque van en contra de la dignidad humana. Lo que se pasa por alto al tratar el tema de la violencia que pueden generar los videojuegos, es que el uso intencional de la fuerza tiene origen multifactorial. Según Gómez (2013), corresponde a factores biológicos, psicológicos y sociales los cuales interactúan simultáneamente.

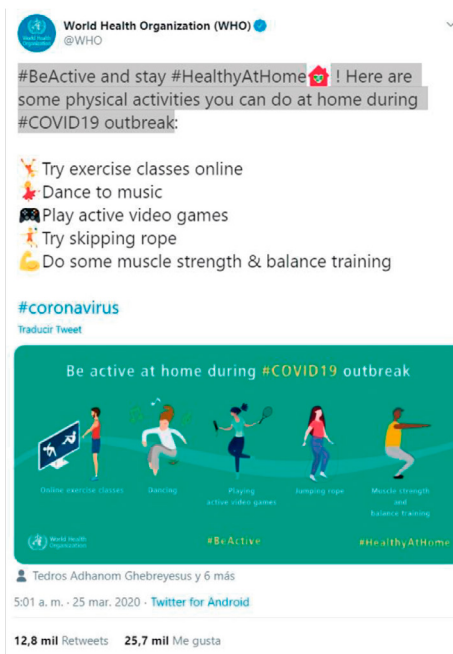
Actualmente se acepta que en cualquier comportamiento hay un feedback entre la fisiología y aspectos como la cognición, la emocionalidad, la historia previa y las condiciones concretas ofrecidas por el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos, muchas veces determinadas a su vez, por las condiciones macroeconómicas y políticas del mundo globalizado (Gómez, 2013: 121).

En el caso de Nikolas Cruz confluyeron varios de los aspectos descritos por Gómez (2013). Cruz fue señalado por los medios como un joven solitario, aficionado a las armas, con deseos de sumarse al ejército y cazar, así como expulsado de la escuela por razones disciplinarias, y quedando huérfano de sus padres adoptivos. Además de lo anterior, se destaca el uso de videojuegos violentos, que, si bien son un género siempre en entredicho, deben ser ubicados en su justo lugar en relación con su repercusión social.

### 1.3. Habilidades de pensamiento y videojuegos

¿Cuáles son las motivaciones que llevan a los adolescentes a jugar videojuegos? Según González-Vázquez e Igartúa (2018) existen varias perspectivas teóricas orientadas a analizar las motivaciones, entre estas, la de los usos y gratificaciones, expuesta en los años 60 por Elihu Katz, Jay G. Blumler y Michael Gurevitch, parece ser la más sólida. A partir de este supuesto, no resulta adecuado juzgar a las personas como entes

Figura 1. OMS recomienda los videojuegos activos para la pandemia



---

pasivos sino, por el contrario, como personas que buscan satisfacer necesidades a través de la libre elección de contenidos (González-Vásquez & Igartúa, 2018), aspectos como los rasgos de personalidad influyen la selección entre diferentes posibilidades.

Sherry et al. (2006) presentaron una escala actualizada de motivos para el uso de videojuegos basada en los estudios clásicos de Bartle (1996), compuesta por 27 ítems articulados en seis dimensiones teóricas tales como (a) excitación, (b) desafío, (c) competencia, (d) diversión, (e) fantasía, (f) interacción social. En dicha escala, competencia y desafío aparecieron como los dos motivos principales para jugar videojuegos (González-Vásquez & Igartúa, 2018).

Por otra parte, múltiples investigaciones afirman que los videojuegos son capaces de desarrollar habilidades cognitivas, lo que promueve también aspectos positivos sobre estas tecnologías. Según Martínez-Rodrigo y Marta-Lazo (2011) los videojuegos pueden fomentar la creatividad y convertirse en una herramienta educativa al favorecer el hábito de la lectura, desarrollando también habilidades como capacidad de concentración o resolución de problemas.

Así mismo, Gee (2003) plantea que, al aprender a jugar con videojuegos, ocurre también la alfabetización desde la educación en medios a partir de la vertiente digital. El autor presenta su mirada sobre la alfabetización digital a partir de 36 principios, entre los que se encuentran el aprendizaje activo, crítico y de transferencia de los modelos culturales acerca del mundo, entre otros. Para este autor el punto más importante no es que las personas aprendan cuando juegan videojuegos, sino lo que hacen cuando juegan buenos videojuegos que debe implicar buenos aprendizajes, así como también el que los videojugadores se conviertan en productores de contenido.

Entre las habilidades que pueden desarrollarse a partir del uso de videojuegos relacionados, por ejemplo, con el área social, se encuentran el pensamiento crítico, el pensamiento lógico y la resolución de problemas, el pensamiento lateral sobre el que se fundamenta la creatividad y la socialización, etc. Resalta por la dimensión ética del presente estudio, mencionar que «el juego es el medio mediante el cual el sujeto aprende a desarrollarse en sociedad. Estos instrumentos tecnológicos son agentes transmisores de contenidos, reforzadores de valores, actitudes y normas de control social» (Rivera & Torres, 2018).

Desde esta perspectiva la educación en medios nace como interdisciplina en la que se reúnen los conocimientos que emergen de la educación y la comunicación. Es la educación en medios una de las líneas de investigación responsable de la formación de miradas críticas frente a los contenidos de los medios de comunicación, entre ellos, los videojuegos.

Sin pretender ser exhaustivos, esta nueva interdisciplina abarca los siguientes temas de interés: a) la convergencia epistémica, teórica y metodológica entre el binomio educación-comunicación; b) las mediaciones cognitivas, institucionales, situacionales y videotecnológicas; c) los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento; d) las experiencias educativas y comunicacionales sobre tecnología educativa, educación en medios de comunicación, diseño instruccional y otras modalidades de enseñanza que se planifican tanto en el sistema educativo como en las organizaciones y comunidades; y e) las estrategias docentes para desarrollar el aprendizaje significativo en todos los ámbitos de nuestra vida (Hernández, 2007: 68).

Otra referencia en esta interdisciplina son los estudios realizados por Martínez-de-Toda (1998), quien definió seis dimensiones de la educación en medios: sujeto alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social y creativo. Estas dimensiones pueden ser trabajadas de forma única o en conjunto para evaluar programas de educación en medios que cubran desde la lectura de los contenidos mediáticos y el desarrollo de habilidades, hasta la producción de contenidos. La educación en medios requiere una fuerte dosis de diálogo, en la que las instituciones de referencia, como la familia y la escuela, desarrollen métodos

---

y estrategias contextualizados para educar no solo en la realidad mediática que experimentan, sino también en la creatividad para la producción de contenidos de calidad.

Para favorecer la educación en medios, en su momento, se observó la conveniencia de adoptar al constructivismo como pilar pedagógico con el fin de deslastrar a la educación en medios de las corrientes pedagógicas asociacionistas. El paradigma constructivista abrió la puerta al diseño de estrategias didácticas y la orientación al desarrollo de procesos cognitivos «como una actividad constructiva, social y comunicativa» (Moncada & Torres, 2016: 52). Algunas definiciones que se convirtieron en claves dentro del constructivismo son: aprendizaje significativo, asimilación, acomodación y equilibrio, aprendizaje por descubrimiento y el enfoque sociocultural.

Por otra parte, es en la década de los 70 cuando surge la corriente cognitivista, que definirá la comprensión del aprendizaje como un proceso activo, a través del cual se construyen estructuras mentales y en el que el resultado del aprendizaje depende de la información recibida, esperando un conocimiento organizado. Según Poggioli (2014) es el procesamiento de información el tema educativo central.

Si bien las distintas corrientes pedagógicas ofrecen lecturas sobre las posibilidades metodológicas y epistemológicas del aprendizaje, también es cierto que la educación es un proceso que debe respetar la realidad del educando, así como permitir el desarrollo integral de su persona.

¿Cómo hacer el cerebro más listo, mejor y rápido? ¿cómo aprovechar la energía que se produce a partir de jugar videojuegos? (Bavelier, 2012). Señala la autora que no es recomendable abusar de los videojuegos, pero sostiene que en dosis razonables son beneficiosos, incluso los de disparos y acción. La evidencia que se desprende del laboratorio es una mejora en la capacidad visual de los videojugadores, así como de la atención, la resolución rápida de problemas y el ejercicio de multitareas, a partir de los cambios de las redes neuronales.

## 2. Conclusión

Los videojuegos suelen ser el primer contacto de los niños al mundo digital y virtual. Según Martín y Vilchez (2013), el papel del educador y de la familia es insustituible, porque facilitan la comprensión del lenguaje audiovisual e interactivo, y resultan pilar para el desarrollo de habilidades cognitivas.

En relación con los anteriores aspectos, no debemos olvidar la desconexión moral que puede provocarse, consciente o inconscientemente, en el que se sumerge en otro mundo a través de determinados videojuegos, un universo en el que todo vale, donde la ausencia de pautas morales está justificada precisamente por eso, porque es otro mundo, el virtual, no el real, donde estamos llamados a dar cuenta de nuestras acciones ante nosotros mismos y ante los demás (Martín & Vilchez, 2013).

Ahora bien, al hablar de las repercusiones en el uso de videojuegos Blaquier (2008: 14) afirma que «la ética es la doctrina de las costumbres. Vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz, pensaba Aristóteles, de modo que para él la ética es el camino de la felicidad». Señala el autor antes mencionado que, para Aristóteles, la ética es el camino de la felicidad, ¿y cuál es la actividad que conduce a ese camino? se trata de la actividad intelectual. Vivir bien, bajo acciones orientadas a un fin, además de conocer, parecen ser los indicadores de una posición ética.

Filósofos como Tomás de Aquino, parten del pensamiento aristotélico sobre el hecho de que las acciones humanas se orientan a un fin, sin embargo:

De las acciones que el hombre ejecuta, solamente pueden llamarse «humanas» aquellas que son propias del hombre como tal [...] Solamente aquellas acciones de las cuales el hombre es dueño pueden llamarse con propiedad humanas. Este dominio de sus actos lo tiene por la razón y la voluntad; por eso el libre albedrío se llama «facultad de la voluntad y de la razón». En consecuencia, solo se podrán considerar como acciones propiamente humanas las que proceden de una voluntad deliberada (Gallagher, 1994: 59). Es así como el



foco, según Santo Tomás, se encuentra en el ejercicio de la libertad.

La violencia observada a través de los videojuegos sigue siendo violencia, impulso y agresión, sin embargo, el mundo virtual ofrece un espacio en donde es posible luchar por un bien mayor. El ambiente lúdico virtual y sus experiencias deben contextualizarse para comprender si las manifestaciones de violencia originadas por la exposición a los videojuegos pueden ser transferidas a la vida real causando perjuicio a la sociedad. Las normas éticas cambian, pues cambia la realidad social a la que se aplican, pero siempre tienden al bien del conjunto humano tal como se lo concibe en cada circunstancia histórico-cultural (Blaquier, 2008: 17). La «banalidad del mal», término acuñado por Miguel Sicart (Rey, 2019), hace imposible la reflexión, el juicio y las valoraciones en relación con la acción, así como sus efectos, haciéndole perder su libertad. El autor mantiene una posición especialmente crítica sobre los videojuegos violentos, sin embargo, afirma que es posible crear videojuegos que apuesten por lo ético como eje central.

## Notas

<sup>1</sup> El presente documento corresponde a la investigación titulada «El desarrollo de habilidades de pensamiento a través del uso de videojuegos. Una propuesta desde la educación en medios», como parte del programa oficial del doctorado interuniversitario en comunicación, por la Universidad de Huelva (España).

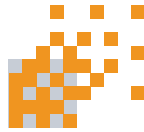
## Referencias

- Adhanom, T. (2020, March 28). *Ways to stay healthy* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/38mhrU6>
- Blaquier, C. (2008). *¿Qué es la ética?* [Conference]. Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/2AEbiWZ>
- Bavelier, D. (2012). *El cerebro bajo la influencia de los videojuegos* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/2VF5KTH>
- Belli, S., & López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athena Digital*, 14, 159-179. <https://bit.ly/2YuUEkE>
- Cabañes-Martínez, E., & Aldegani, E. (2020). El videojuego como dispositivo cultural. Diálogo con la Dra. Eurídice Cabañes Martínez. *E-tramas*, 5, 71-83. <https://bit.ly/3htuLi8>
- ESA 8Ed.) (2019). *Essential facts about the computer and video game industry*. Entertainment Software Association. <https://bit.ly/30JWosP>
- Fonseca, J. (2018, February 18). *El gobernador de Kentucky culpa a los videojuegos del reciente tiroteo en Florida*. Alfa Beta. <https://bit.ly/2Bddx3m>
- Gallagher, D. (1994). Tomas de Aquino, la voluntad y la Ética a Nicómaco. *Tópicos*, 6, 59-69.
- Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gómez, C. (2013). Factores Asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 115-124. <https://bit.ly/38q6fpQ>
- González-Vázquez, A., & Igartúa, J. (2018). ¿Por qué los adolescentes juegan videojuegos? Propuesta de una escala de motivos para jugar videojuegos a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Cuadernos.info*, 42, 135-146. <https://doi.org/10.7764/cdi.42.1314>
- Hernández, G. (2007). Educomunicación: Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente. *Estudios de Comunicación*, 68-77. <https://bit.ly/2Y3600j>
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Epublibre.
- Institución educativa SEK. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales por Mark Prensky*.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de La Torre.
- Martín, M., & Vichez, L. (2013). *Videojuegos, gamificación y reflexiones éticas*. Perpetuo Socorro. <https://bit.ly/2Zt6Zq8>
- Martínez-de-Toda, J. (1998). *Las seis dimensiones de la educación para medios*. <https://bit.ly/2ABf5o6>
- Martínez-Rodrigo, E., & Marta-Lazo, C. (2011). *Jóvenes interactivos: Nuevos modos de comunicarse*. Netbiblo.
- Moncada, J., & Torres, H. (2016). La coherencia constructivista como estrategia didáctica para el aprendizaje. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 50-85.

Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2020, March 25). *#BeActive and stay #HealthyAtHome Here are some physical*



- activities you can do at home during #COVID19 outbreak* [Descripción audiovisual]. Twitter. <https://bit.ly/3irSFXI>
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2019). *Hacia una mejor delimitación del trastorno por uso de videojuegos*. <https://bit.ly/30KesTY>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Trastorno del juego*. <https://bit.ly/2N130Lo>
- Peláez, B. (2006). *Videojuegos: Una aproximación*. Comunicología@. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Poggioli, L. (2014). *Estrategias cognitivas: una perspectiva teórica. Enseñando a aprender*. Fundación Empresas Polar.
- Ramírez, M., & Ruiz, O. (2019). *El mito de los nativos digitales. Tendencias en la educación superior*.
- Ranzolin, A. (2019). Ciudadanía y medios de comunicación: una experiencia para educar en la felicidad. In *XVII Jornadas de Educación en Valores: Educación desde y para la felicidad*. [Conference]. Universidad Católica Andrés Bello.
- Rey, E. (2019). *La irrealidad de la banalidad del mal en el juego de videojuegos violentos*. <https://bit.ly/2MVTGbK>
- Rivera, E., & Torres, V. (2018). *Videojuegos y habilidades del pensamiento*. <https://bit.ly/2UL4QEr>
- Valdez, J. (2008). *El círculo mágico: Juegos de roles, aprendizaje y transformación*. <https://bit.ly/2zxlXIQ>
- VzlaCrisisJam (Ed.) (2017). *#VzlaCrisisJam*. <https://bit.ly/3dPZ5MF>





#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### Educomunicación y Fedathian praxis: Una propuesta para ciclos formativos

**Dra. Ana-Carmen de-Souza-Santana**  
Universidad Federal do Tocantins (Brasil)  
anacarmen@uft.edu.br

**Dr. Herminio Borges-Neto**  
Universidad Federal do Ceará (Brasil)  
herminio@ufc.br

#### Resumen

Esta investigación doctoral parte de la experiencia en el proyecto de extensión universitaria titulado «Centros de Inclusión Digital Rural - CRID: una propuesta de comunidades digitales rurales». En el objetivo general, buscamos comprender la fedathiana praxis (una metodología de enseñanza) ubicada en el contexto educomunicativo de los ciclos de capacitación de 14 becarios (maestros iniciales). Los objetivos específicos fueron: analizar las contribuciones de prácticas y reflexiones llevadas a cabo en el contexto del CRID a la formación académica de los becarios; identificar el enfoque comunicativo, pedagógico, didáctico, curricular y metodológico en el contexto, destacando los ciclos de formación como una propuesta educomunicativa basada en la fedathian praxis de los sujetos y sus concepciones subyacentes. En la metodología, se bricoló investigación-acción e Secuencia Fedathi, teniendo como datos las producciones educomunicativas y las reflexiones de 14 becarios sobre ellas, combinando informes de planificación, capacitación y monitoreo de actividades, notas de campo y artículos científicos de los sujetos. Los resultados de la investigación permitieron: un análisis de los principios de sostenibilidad en el proyecto de inclusión social-digital; descripción y reflexión sobre la formación en los ciclos educomunicativos (formación interna, sensibilización, «manos en la massa», CRID en las redes), culminando con una propuesta de ciclos de capacitación. Los siguientes temas surgieron del estudio: Creatividad académica, compromiso político-pedagógico, poética científica, permeabilidad etnocultural, y praxis emancipadora.

#### Palabras clave

Secuencia Fedathi, educomunicación, Fedathian Práxis, CRID, ciclos formativos, educación.

---

## 1. Introducción

En las últimas dos décadas, hemos vivido en un contexto de economía global con su geopolítica basada en Tecnologías de Información y Comunicación Digital (TDIC), entendida en este estudio como Interfaces Digitales Interactivas híbridas (IDih), considerando aplicaciones (programadas con código abierto o cerrado) capaces de permitir la interacción en el estilo «usuario-computadora» en más de un dispositivo, permitiendo que las acciones se lleven a cabo en una red colectiva (conectada, compartido, co-creando y sincronizando) o individual (conectado y con intercambio de datos limitado) para diferentes propósitos, invitando los sujetos a abandonar una esfera basada en el consumo para un panorama de autoría (Santana; Borges Neto, 2017).

El contenido de estas ideas denota investigación basada en la experiencia docente en la formación de profesores, teniendo como escenario el Proyecto de extensión de la UFC, titulado «Centros Rurales de Inclusión Digital - CRID: una propuesta de comunidades digitales rurales», implementado por el Laboratorio de Investigación Multimeios en dos comunidades rurales en Ceará, el asentamiento Che Guevara (Ocara) y el asentamiento Antônio Conselheiro (Aracoiaba).

### 1.1. Centros rurales de inclusión digital

En 2004, el proyecto CRID comenzó a implementar acciones en dos comunidades rurales en el interior del estado de Ceará, en Brasil, el asentamiento de Santana (Monsenhor Tabosa) y el asentamiento Todos os Santos (Canindé). Ha tenido como socios: Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA / CE), Banco do Nordeste do Brasil (BNB), Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA), a través del Centro de Estudios Agrarios y Desarrollo Rural (NEAD).

Entre 2006 y 2008, regresó a la comunidad establecida de Monsenhor Tabosa, y el trabajo culminó con una disertación del Programa de posgrado (Graduación en Educación Brasileña) UFC. Con el estudio, la Fundación Ceará para el Apoyo al Desarrollo Científico y Tecnológico - FUNCAP accedió a una beca. Los objetivos del estudio fueron: Conocer las experiencias de los educadores del Acuerdo de Santana, considerando el uso de CRID; mapear colectivamente las reflexiones de / en la cultura digital de estos educadores y reflejar el proceso en forma de categorías de análisis, surgido en un curso etnográfico (Santana, 2008).

Después de unos años, el Laboratorio de Investigación Multimeios llevó a cabo otros proyectos de inclusión digital y, en el período de 2015 a 2017, buscamos implementar cinco CRID en forma de un proyecto de extensión, con fondos del Consejo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), ganador en la categoría universitaria en «fortalecimiento de la juventud rural», en asociación con Incra y la Federación de Agricultores Rurales y Agricultores Familiares del Estado de Ceará (Fetraece). Como Coordinadora de acciones de webcomunicación en CRID, surgió el desafío de utilizar la Secuencia Fedathi, que, anclada con Educommunication, apoyó la propuesta de ciclos de capacitación, el producto final de la tesis (Santana, 2019).

### 1.2. La secuencia de Fedathi

En la década de 1990, el investigador y matemático Borges Neto formalizó la Secuencia Fedathi, que desde entonces ha sido desarrollada por profesores y estudiantes investigadores del Laboratorio de Investigación Multimeios (Borges Neto, 2013, 2017, 2018). Así, la secuencia de Fedathi se centra en la acción docente que está impregnada de situaciones didácticas, mediada por principios y fundamentos, valorando la plani-

---

ficación y la mediación didáctico-pedagógica del profesor como elementos orientadores de las actividades, pensadas a partir de situaciones problemáticas basadas en cuatro fases: Posición, maduración, solución y prueba. Suscitar discusiones para identificar qué tipo de conocimiento tienen los participantes sobre el objetivo de enseñanza se presupone para el lanzamiento de una situación problemática, que ocurre en la toma de posición.

La maduración es el momento en que el alumno analiza y reflexiona sobre la situación problemática, evoca el razonamiento, la creatividad y la expresión y busca un camino de resolución, que se desarrolla en la fase de solución, en la cual el alumno y / o sus grupos, presentan sus sistematizaciones. En estas etapas, el educador está atento a los temas, monitoreando cómo intervenir, a lo largo de las maduraciones y las soluciones. En la secuencia Fedathi, se produce la evaluación y validación del aprendizaje y las respuestas.

La evaluación, la validación del aprendizaje y las respuestas tienen lugar en la prueba, que corresponde al momento de alcanzar los objetivos propuestos con la solución más adecuada.

La secuencia de Fedathi a lo largo de la investigación fue una metodología de capacitación compleja porque involucra la planificación, aplicación, monitoreo y evaluación de la capacitación por ser constantemente reformulado por los sujetos que aprendieron acerca de la capacitación estudiando, practicando y analizando la metodología, principalmente porque se considera el eje de la educomunicación como un campo dialógico entre educación y comunicación, un contexto que fue el escenario del proyecto de extensión.

### 1.3. Educomunicación

En educomunicación, el objeto de estudio es la relación entre educación y comunicación, desde la creación del fenómeno en la sociedad civil, y sistematizada por la academia (Soares, 2014). Se considera que debe enfatizarse la educación para, con, sobre y a través de los medios de comunicación, ya que considera que las instituciones formales, y no formales, deben asumir el compromiso con una formación consciente, democrática, emancipadora, ciudadana y creativa, en la que los medios de la comunicación se perciben como esencial en los procesos de participación en la construcción del conocimiento (Gonnet, 2004; Jacquinet, 2002). Por lo tanto, la provocación es pensar en la naturaleza comunicativa de la educación y la educación como un acto comunicativo, en un modus educomunicativo (de procedimiento, medios y redes), que constituye el entorno educativo difuso (compuesto por una mezcla de idiomas, alfabetizaciones y conocimientos que circulan por IDIh, denso e intrínsecamente interconectado) y descentralizado (en las escuelas y en los libros que han organizado el sistema educativo durante varios siglos, pero también en la web con su virtualidad educativa) en los ecosistemas educomunicativos.

## 2. Objetivos

Los objetivos, de manera compleja, buscan: Analizar las contribuciones de prácticas y reflexiones llevadas a cabo en el contexto de CRID la formación académica de los estudiantes, identificar el enfoque comunicativo, pedagógico, didáctico, curricular y metodológico en su contexto, destacando los ciclos de formación como una propuesta educativa y comunicativa basada en la Fedathian praxis de las asignaturas y sus concepciones subyacentes.

## 3. Metodología

En metodología, se ha iniciado la investigación-acción y la secuencia Fedathi, teniendo como datos las producciones educomunicativas y las reflexiones de 14 eventos sobre ellas, combinando informes de plani-

---

ficación, capacitación y seguimiento de actividades, notas de campo y artículos científicos de los sujetos (43 becarios graduandos y 6 becarios graduados), que pasaron por el proyecto entre el 02/2015 y el 07/2017. Considerando la participación en la formación y los asentamientos educomunicativos, este número se redujo a 11 becarios de pregrado y tres post-graduados, a quienes se aplicó un cuestionario, se realizaron entrevistas y se dio nombres y apellidos de los cineastas brasileños.

Para eso, la teoría de la Complejidad se utilizó como base epistemológica (Morin, 2017) con un enfoque multirreferencial (Ardoino, 1995; Fróes, 1998; Lapassade, 1998), dando visibilidad a lo que generalmente está oculto o implícito en la investigación y que es el resultado de la artesanía intelectual, expresada en la posibilidad de articular y describir las dimensiones de la improvisación, la intuición y la astucia desarrolladas en el trabajo, como se puede ver en la tabla a continuación.

La estructura de la investigación, cuando se recuperó, consideró esenciales las etapas de investigación de acción descritas en Tripp (2005) y Franco (2005), señalando que los aspectos científicos-metodológicos de la investigación de acción proporciona a los sujetos de investigación, o grupos de sujetos, «los medios para poder responder de manera más eficiente a los problemas de la situación, particularmente en forma de pautas de acción transformadoras» (Tiollent, 2009: 10).

## 4. Resultados

### 4.1. Los principios de sostenibilidad en el proyecto de inclusión social-digital

Pensando en cómo los cinco principios de sostenibilidad de CRID, de los cuales, el quinto es un modus operandi, influyen en el proceso de capacitación de una manera compleja y que comenzó en Santana (2016) antes de la implantación del CRID, en sus grupos de investigación y desempeño. Capacitación de gerentes (jóvenes y adultos campesinos responsables de la multiplicación de la capacitación), inclusión digital, informática educativa, teletrabajo y Webcomunicación.

El funcionamiento del CRID se considera efectivo si se accede a las computadoras e Internet con hardware y software de calidad, respaldado por el sistema de gestión local del CRID de cada asentamiento. La continuidad del acceso pasa por el proceso de discutir y presentar las diversas posibilidades de usar IDIh, para promover reflexiones y construir con los maestros, una cultura digital diseñada por cada comunidad. El acceso de calidad se produce a través de acciones y actividades educativas, el uso de CRID como un aula con el acceso de los maestros, la producción y el intercambio en la IDIh, la planificación de clases, la toma de clases para llevar a cabo actividades.

El CRID como instrumento para la calificación profesional busca, con la cultura del teletrabajo, que los campesinos puedan acceder y producir cursos y videos, capacitación y materiales digitales que mejoren la calidad de vida en el campo en su comunidad, una oportunidad para el trabajo remoto o participando en cursos de educación a distancia. El seguimiento técnico-pedagógico del CRID apunta a la universidad como un agente que debe asumir un papel fundamental en este principio, ya que se caracteriza por ser un principio que acompaña a toda la etapa de implementación de lo que se pensaba, respaldado por redes sociales y grupos en aplicación de comunicación instantánea, a través de teléfono inteligente y basada en educomunicación.

### 4.2. Formación en los ciclos educomunicativos

En CRID, los ciclos de entrenamiento se denominaron «formación interna», «conciencia», «manos en la masa» y «CRID en redes». Estas nomenclaturas se basaron en los discursos de los sujetos en las reuniones

de planificación, durante las experiencias y en las reuniones de evaluación durante los ciclos.

El ciclo de «formación interna» fue el posicionamiento fedathiano en el campo de la educomunicación y se desarrolló durante seis reuniones en enero de 2016 y fue en esta primera etapa que surgieron las necesidades de capacitación en relación con la imagen, el audio y el video. La organización de este ciclo en módulos tenía la característica de

demarcar temas de trabajo y formas de trabajo que involucraban teóricos, el segundo con actividades teórico-prácticas y el tercero con la socialización de prácticas.

La «conciencia» en Fedathi sirvió como estrategia para la maduración y búsqueda de soluciones de las concepciones educomunicativas. El proceso de «permitirse», que pasó por todos los que buscan aprender para poder enseñar, también tuvo la oportunidad de confrontar los aprendizajes y transformarlos para trabajar en las comunidades, lo que permitió al grupo encontrar nuevos elementos para continuar las actividades, en contraste con «mano en el bolsillo», poniendo la «mano en la masa».

El tercer ciclo, «manos en la masa», tuvo lugar en febrero de 2016 durante doce reuniones, en las que se produjeron soluciones educomunicativas y se sistematizaron evidencia de los planes Fedathi basados en su secuencia de actividades educomunicativas. La «mano en el bolsillo» de la pedagogía se hizo más evidente y necesaria para los becarios, principalmente por poder confrontar, entre pares, los objetivos de planificar la capacitación en las comunidades con los intereses de aprendizaje y comprender que hay una mediación necesaria para que el concesionario, en una situación de educador, no resuelva el problema mediante la educación del concesionario en el momento en que está en la mano, sino para intervenir, si es necesario, incluso con contraejemplos y situaciones aspectos didácticas (Santana, 2018).

Yasmin, una de las fuerzas impulsoras de Educomunicación en CRID señala un pensamiento que expresa lo que se había experimentado en los ciclos de capacitación en CRID:

Nuestro trabajo consistía en dirigir la producción de contenido para que fuera contenido educativo, y que tuviera que ver con los temas en los que estábamos trabajando, que marcaron una diferencia tanto para ellos como para mí. [...] Debido a que, al alentar a las personas a producir audios, textos de video, sin nosotros, tendrían más dificultades para lograr esto, no quiero decir que sin nosotros no podrían hacerlo, pero con nosotros cerca podría estimular, dirigir y anticipar esta producción.

Tabla 1. Relación entre los pasos de investigación de acción y la secuencia de Fedathi con los instrumentos de recolección de datos y las respectivas preguntas iniciales		
Investigación- acción/ Secuencia Fedathi	Instrumentos	Preguntas iniciales
Para planificar/ Toma de posición	Planificación	¿Qué caracterizó el modelo de secuencia Fedathi en CRID? ¿Cómo se reformuló la secuencia Fedathi? ¿Qué hace que la secuencia Fedathi piense como una planificación micro y macro para la enseñanza, la investigación y la extensión?
Para actuar/ Maduración	Formaciones educomunicativas (blog, audio, foto y video)	¿Qué tipo de producción? ¿Qué ciclo de entrenamiento tuvo lugar? ¿Qué sentimientos y análisis de los temas son evidentes?
	Informes	Cómo se manifestaron las categorías: • Racionalidad educativa; • Transformación didáctica; • Plan de estudios educomunicativos CRID; • Fedathian Praxis (los cuatro elementos anteriores que fortalecen este).
Para describir/ Solución	Notas de campo	¿Cuáles son sus categorías y contenido relevantes?
	Informes de actividades de seguimiento	¿Cómo se desarrolló Educommunication en CRID? ¿Cómo se relacionan los temas con la secuencia de Fedathi?
	Informe de Prácticas docentes	¿Qué elementos pueden componer el cuerpo del texto a partir de la fedathian praxis y el contexto educomunicativo?
Para evaluar/ Prueba	Artículo y resúmenes	¿Qué trabajos académicos se adhieren al objeto de la tesis?
	Cuestionario	Perfil de los becarios Contribuciones de CRID a su entrenamiento (del compañero) Sus contribuciones a CRID
	Entrevistas	Categorías: CRID, Vida de becas, Educomunicación, Secuencia y capacitación en Fedathi.

Tabla 2. Fases, elementos y anuncios de lo que aparece en el ciclo de formación			
Fases	Elementos	Anuncios	
Preparación	Selección de audiencia	Nombre, edad, educación. ¿Qué quieres aprender? ¿Cómo se desempeñará durante todo el curso? ¿Qué tipo de producto quieres desarrollar? ¿Cómo piensa aplicar lo que aprende?	
	Naturaleza organizacional	Módulo de formación y niveles.	
	Plateau	Conocimiento previo Intereses de aprendizaje	
	Plan de estudios	Eje	Pautas
		Ciudadanía	Desarrollar un problema ciudadano basado en problemas concretos.
		Científico	Seleccione y organice el conocimiento científico y popular disponible considerando situaciones de caja negra, gambiarras situacionales y generalizaciones universitarias.
		Medios tecnológicos	Trabajar con lenguajes audiovisuales.
	Practicas Educomu- cativas	Pedagógico	Desarrolle productos con la claridad de qué, para qué y para quién.
		Formatos	Acciones esperadas de pensamiento
		Fotografía	Revelando culturas por los propios sujetos, las formas de vida de las personas considerando su conocimiento y conocimiento.
		videos	Denunciando, presionando responsables y resolviendo demandas.
		Radio web	Con historias de vida, historias, poesía, activando a los tomadores de decisiones sobre las demandas de los ciudadanos.
		Webaula	Aplicación de procesos educativos en el IDH.
		Webarte	Utilizando diferentes lenguajes y manifestaciones artísticas.
	Metas en el ciclo Formativo	Ciencia web	Divulgación de procesos de formación y producción.
Weblog		Usar multilingües para expresar y leer conocimiento, conocimiento, formas de vida y percepción desde las banderas de la lucha ciudadana.	
Metas del proceso formativo		Principios	
enseñando		Considerando los ejes de ciudadanía, científico, mediático-tecnológico y pedagógico, se busca una coherencia entre ellos a los fines del ciclo formativo.	
de aprendizaje		A partir de lo que el maestro quiere trabajar en sus dominios.	
Aplicación	de producciones	Organice y reorganice con el apoyo sistemático de Plateau.	
	medios de comunicación	Trabaja en la sociabilidad y la sensibilidad e identifica si habrá alienación, espectacularización y audiencias masivas.	
	La relevancia del conocimiento y la experiencia	Esquema en qué formato será la socialización científica de las producciones y reflexiones.	
	Pedagogía de mano en el bolsillo	Destacar las estrategias dialógicas adoptadas para que los sujetos reflexionen sobre las experiencias desarrolladas en los ciclos de formación.	
	Situaciones de caja negra	Presupone al educador atención, seguridad y audacia, saber cuándo intervenir y si hacerlo.	
Validación	Gambiarras situacionales	Desempeño que asume que un estudiante reconoce que no tiene apoyo teórico o práctico para resolver una situación problemática dada	
	Generalizaciones científicas	Respuestas creativas a un caso o problema dado, que puede ser un primer paso para abordar el conocimiento explícito a través del conocimiento tácito	
	Metodología de secuencia de Fedathi	El movimiento de práctica-teoría-práctica son elementos impulsores que impulsan la recurrencia de los ciclos formativos.	
	¿Qué validar?	Tiene una función metodológica de investigación y enseñanza, ya que uno no excluye al otro y, si consideramos la praxis, la relación de enseñanza e investigación que parte de la praxis social se hace posible y efectiva.	
Validación	Participación	El ciclo de entrenamiento	
		Enseñanza	

### 4.3. Una propuesta de ciclos de capacitación

Los elementos contenidos en esta propuesta de ciclos formativos son el resultado de una reflexión teórico-práctica, madurada durante el proceso de preparación de la tesis. Utilizando la secuencia Fedathi como metodología de enseñanza, investigación y extensión, los ciclos de capacitación tienden a volverse complejos, pero bien delimitados, lo que permite al maestro tener un mayor dominio sobre la profundidad, extensión y volumen de actividades basadas en las etapas de desarrollo. La educomunicación provoca una reflexión a partir del reconocimiento que va más allá de la relación de lo que contiene en qué, a la relación entre comunicación y educación de manera interdisciplinaria, democrática y ciudadana. La Tabla 2 recoge las etapas de la proposición de los ciclos inspirados en la composición de la investigación de acción, brico-



lando con la secuencia Fedathi que consiste en la preparación, compuesta de selección del público objetivo, naturaleza organizacional, currículo, prácticas educativas, objetivos del ciclo de capacitación y plateau. El tono teórico-práctico puede aportar elementos reflexivos de una naturaleza más compleja al ciclo formativo, ya que los estudiantes y los docentes son conscientes de una acción de comunicación pedagógica y educativa planificada, llevada a cabo y evaluada colectivamente, permitiendo la circularidad de la información, el conocimiento y el conocimiento en el movimiento inverso de lo que generalmente se hace en la educación tradicional. Lo que se espera con estos pasos del ciclo de capacitación es que los maestros los vuelvan a significar en función de su práctica docente, con mejora y reconsideración, si es necesario cambiar. En el cuerpo de la tesis cada detalle es presentado y referenciado, dejando aquí una invitación a leer.

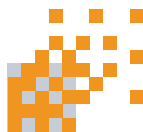
## 5. Conclusiones

Esta investigación propone pensar actitudes reflexivas para desarrollar y comprender las interacciones con el mundo, relacionando el conocimiento académico con el conocimiento popular, teniendo la ciudadanía como un principio radical. El contexto tecnológico de los medios como un campo para desarrollar ecosistemas educacionales y pautas pedagógicas como necesarias, en vista de las incertidumbres en los procesos formativos. Así, la producción/reflexión de videos, imágenes, música, se convirtió en una oportunidad para saber lo que significa ser un educador en el contexto del CRID, estableciendo relaciones entre la experiencia docente con el objeto de búsqueda de investigación, además del diálogo con los autores, coser entendimientos con los discursos de los sujetos y entendimientos del proceso de investigación sobre la fedathian praxis. Lo que evidencia la investigación es que una experiencia formativa que lleva a una propuesta de ciclos formativos en un contexto educacional, considera un proyecto de extensión universitaria, CRID, como una referencia praxeológica fedathiana que articula la investigación, la enseñanza y la gestión democrática, elementos que demandan otros estudios, considerando la formación docente contemporánea en las universidades públicas brasileñas, basada en los temas emergentes del estudio: creatividad académica, compromiso político-pedagógico, poética científica, permeabilidad etnocultural, y praxis emancipadora.

## Referencias

- Ardoino, J. (1995). Multiréferentielle (analyse). In J. Ardoino (Ed.), *Le directeur et l'intelligence de l'organisation: Repères et notes de lecture* (pp. 7-9). ANDESI.
- Ardoino, J. (1998). Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In J.G. Barbosa (Ed.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 42-49). Editora da UFSCar.
- Borges-Neto, H. (2013). *Sequência Fedathi: Uma proposta para o ensino de Matemática e Ciências*. Edições UFC.
- Borges-Neto, H. (2017). *Sequência Fedathi no ensino de matemática*. CRV.
- Borges-Neto, H. (2018). Uma aplicação da sequência fedathi no ensino de matemática sob a perspectiva da alfabetização matemática com alunos do 6º ano. *Revista Educação Matemática em Foco*, 7(3), 138-156.
- Franco, M. L. P. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 467-482. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>
- Fróes, T. (1998). Complexidade, Multirreferencialidade, subjetividade: Três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In *Reflexões em torno da abordagem Multirreferencial* Editora da Ufscar.
- Gonnet, J. (2004). *Educação e mídias*. Loyola.
- Jaquinot, G. (2002). *Les jeunes et les médias: Perspectives de La recherche dans le monde*. L'Harmattan.
- Lapassade, G. (1998). Da multirreferencialidade como «bricolagem». In J.G. Barbosa (Ed.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 24-41). Editora da UFSCar.
- Le-Moigne, J.L. (2000). *A inteligência da complexidade*. Peirópolis.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Morin, E. (2017). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.

- Santana, A.C.S. (2008). *Cultura Digital e educação: O caso d@s educador@s do campo no Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) Santana*. [Master Dissertation, Universidade Federal do Ceará]. <https://bit.ly/2AqY2oe>
- Santana, A.C.S. (2016). *Inclusão Digital e Formação de Professores: Uma abordagem transdisciplinar nos Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID*. Anais da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. <https://bit.ly/3gHhgGH>
- Santana, A.C.S. (2019). *Uma proposta de ciclos formativos em educomunicação baseados na práxis fedathiana: O case do CRID*. [Thesis Dissertation, Universidade Federal do Ceará]. <https://bit.ly/3eBvYxb>
- Santana, A.C.S. (2018). Mão no bolso: ¿Postura, metodologia ou pedagogia? In H. Borges-Neto (Ed.) *Sequência Fedathi: Fundamentos*. CRV. <http://doi.org/10.24824/978854442188.8>
- Soares, I. (2014). Caminhos da Educomunicação: Utopias, confrontações, reconhecimentos. In R. Aparici (Ed.), *Educomunicação: Para além do 2.0. Paulinas*. <https://bit.ly/2Ximd1g>
- Thiollent, M. (2009). *Metodologia da Pesquisa-ação*. Cortez. <https://bit.ly/2ZWgYWv>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 467-482. <https://bit.ly/3eAj1Us>





#### IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

### WhatsApp como herramienta de aprendizaje: AMI para profesores

**Mg. Erick García-Aranguren**

Universidad Central de Venezuela (Venezuela)  
erickgarcia1779@gmail.com

**Mg. Verónica Fuenmayor**

Universidad Central de Venezuela (Venezuela)  
vsfuenmayorc@gmail.com

#### Resumen

La tecnología es parte esencial de nuestra cotidianidad. Los ordenadores, las tabletas y los móviles se han convertido en una de nuestras fuentes principales de información y, por ende, de nuestra conexión con el mundo. Por ello, era cuestión de tiempo que surgieran iniciativas que utilizaran estos recursos tecnológicos como herramientas educativas. Dentro de la amplia gama de aplicaciones móviles que existen en la actualidad, una de las más populares es WhatsApp. Esta aplicación posee características que la convierten en una de las herramientas comunicacionales a la que más provecho se le puede sacar a la hora de desarrollar modelos de aprendizaje con dispositivos móviles. Así, ha habido múltiples intentos por integrarla dentro del aula para cumplir con las exigencias educativas y comunicacionales que nuestra época exige. Por todo ello, deseamos exponer nuestra experiencia con una actividad de WhatsApp Learning desarrollada en vísperas de la octava Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa -promovida por la UNESCO-, dirigida a docentes de todos los niveles. Su principal finalidad era conseguir que los participantes pudieran conocer la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) y su importancia en el contexto educativo, en la cual pudimos comprobar que la utilización de la tecnología móvil abre el camino para una nueva concepción pedagógica que debe ser estudiada y analizada, para comprender las posibilidades que abren estas iniciativas en los procesos educativos.

#### Palabras clave

Alfabetización Mediática, aprendizaje, aplicaciones móviles, educomunicación, tecnología, WhatsApp Learning.

---

## 1. Introducción

El mundo está cambiando y en los actuales momentos, en medio de una pandemia (dada por la rápida propagación del COVID-19) que ha confinado en sus casas a millones de personas, esto es más que evidente. Uno de los fenómenos que ha traído consigo esta lamentable crisis sanitaria ha sido la gran producción de materiales sobre el tema, lo cuales se multiplican y se divulgan de manera acelerada. Este fenómeno se conoce como infodemia, término que se entiende como una sobreexposición informativa acerca del virus, en donde encontramos algunos materiales muy interesantes, pero también una gran cantidad de noticias falsas, teorías conspirativas y artículos de dudosa procedencia, que son consumidos por las audiencias y en muchos casos son asumidos como verdaderos, generando como consecuencia -en primera instancia- el desconcierto.

Los mensajes contradictorios engendran confusión en general, pero la intencionalidad de la falsedad puede comprender desde la gamberrada 2.0, que falsifica una nota oficial anunciando el cierre de centros educativos mucho antes de que se produjera, al fomento de la xenofobia y la estigmatización de comunidades concretas o el apuntalamiento de agendas o argumentarios políticos (Colomina, 2020: 1).

Desde esta perspectiva, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se ha convertido en un tema de vital importancia para educadores e investigadores, puesto que una sociedad que no ha sido alfabetizada tecnológicamente e informativamente es mucho más propensa a asumir como verdaderas noticias e informaciones que no tienen ningún tipo de validez. Sin embargo, la infodemia y la desinformación, en general, no son los únicos riesgos que pueden existir al enfrentarse a las redes sociales y al uso de los medios digitales, sino que también se pueden encontrar algunos como, por ejemplo: la suplantación de identidad, el cibercoso, el grooming y el phishing.

Ahora bien, el hecho de que el COVID-19 confinara a millones de personas en sus hogares ha incrementado notablemente la exposición de este tipo de riesgos, con lo cual surge la siguiente interrogante: ¿cómo educamos a los ciudadanos para que estén prevenidos y atentos ante estos mensajes ahora que deben permanecer dentro de sus casas? La respuesta parece estar en los mismos medios y las mismas redes sociales ante las cuales deben estar prevenidos. Si bien el tema de la educación a distancia y/o la educación mediada por tecnología no es un tema nuevo, las medidas de confinamiento que han tomado diversos gobiernos del mundo, han traído como consecuencia que muchos niños, jóvenes y adultos tengan que asumir sus clases desde casa. Es aquí cuando observamos cómo los espacios virtuales se han convertido en importantes aliados para los educadores y los educandos. Hoy más que nunca, en palabras de Castells (2009), la vida social parece organizarse alrededor de Internet. Todo esto, nos vuelve -nuevamente- la mirada al tema de la AMI. Los Webinars, el Classroom de Google, el WhatsApp -ente otras plataformas- se han transformado en espacios de interacción que promueven el aprendizaje, fortaleciendo el paradigma educocomunicativo y cambiando, en cierta medida, la forma de concebir la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. También es cierto que su real aprovechamiento pasa porque los ciudadanos se apropien verdaderamente de estas herramientas, pero para ello deben estar alfabetizados tecnológicamente y la AMI, como paradigma conceptual, parece tener la respuesta, ya que a través de ella se potencian:

...las capacidades que permiten el uso crítico, autónomo y creativo -por parte de las personas y las comunidades- de cualquier medio de información y comunicación y de sus lenguajes específicos.

La falta de esta alfabetización constituye una de las barreras más serias al desarrollo personal, social y cultural (Pérez-Tornero, 2015: 1).

Por todo lo planteado hasta el momento, hemos querido exponer brevemente, nuestra experiencia con el m-learning (mobile learning o aprendizaje móvil) y cómo esta estrategia nos permitió introducir el tema de la AMI a un grupo de profesores, utilizando la plataforma WhatsApp por ser una aplicación móvil muy popular y dinámica que nos permite interactuar con textos, imágenes, videos y audios. Sin embargo, antes de narrar dicha experiencia, es importante señalar los principales fundamentos teóricos que dan soporte a las categorías abordadas en este estudio: La Alfabetización Mediática e Informativa, el m-learning y el WhatsApp Learning como estrategia educativa.

"La AMI fortalece la participación democrática de los ciudadanos, el pensamiento crítico y el uso responsable y ético de los medios, superando aquella falsa idea de que la alfabetización mediática sólo se trata del desarrollo de habilidades netamente técnicas".

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), nuevo reto en la era digital

El acelerado desarrollo de los medios y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la convergencia entre comunicación e información y su influencia en las vidas de un porcentaje importante de la población mundial<sup>1</sup>, han traído como consecuencia que el término alfabetización dé un salto cualitativo importante y que se expanda para incluir los aspectos multimediáticos y digitales. Por consiguiente, la AMI se convierte en un tema de gran utilidad para los ciudadanos, puesto que, a través de esta, las personas pueden realmente apropiarse de los diversos medios y de la información que los mismos transmiten, sin ser víctimas de los peligros que también entraña la era digital. En este sentido, la AMI se transforma en un requisito importante para aprovechar las TIC en la educación de los ciudadanos y fomentar un acceso equitativo a la información y al conocimiento.

En el marco de la AMI se integran conceptos que provienen de la tradición de la educación en medios, de alfabetización digital, de la llamada alfabetización informativa, la mediática, la audiovisual, la fílmica y las alfabetizaciones múltiples. Todas ellas convergen y se integran hoy en un paradigma que tanto la Unesco como la Comisión Europea reconocen como las capacidades que permiten el uso crítico, autónomo y creativo -por parte de las personas y las comunidades- de cualquier medio de información, comunicación y expresión y de sus lenguajes específicos. Estas capacidades van desde las habilidades técnicas más sencillas de uso de los medios hasta las cognitivas empleadas en el procesamiento de la información y en la utilización de los lenguajes y el razonamiento -mucho más complejas-. Todas ellas son claves y absolutamente necesarias en el contexto de la sociedad del conocimiento (Pérez-Tornero, 2015: 100).

Por lo tanto, las destrezas (conocimiento, habilidades y actitudes) que fomenta la Alfabetización Mediática e Informativa son indispensables para que las personas puedan participar con eficacia y éxito en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Pues, no podemos negar que la gran cantidad de mensajes que ofrecen los medios existentes (televisión, radio, periódicos, teléfonos, videojuegos, libros, revistas, redes sociales, entre muchos otros) inciden en nuestra manera de ver el mundo (Wilson et al., 2011). De ahí que consideremos a la AMI como una necesidad propia del mundo actual, que otorga habilidades que forman

---

parte de lo que conocemos como el aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje al que debemos acercarnos de manera consciente (Fuenmayor & García, 2019). Por todo esto, la AMI debe ser asignatura obligatoria en todos los niveles de enseñanza, porque la tecnología también está cargada de múltiples significados

"El desarrollo del WhatsApp Learning: AMI para Profesores, nos permitió vivenciar y comprender el potencial educativo que esta aplicación posee en los actuales momentos. Aunque Venezuela es un país que posee grandes dificultades en cuanto al tema de conectividad a Internet, la educación mediada por la tecnología, en especial por dispositivos móviles, sigue siendo una experiencia factible".

que deben ser analizados críticamente. En resumen, tal y como indica la UNESCO (2011), la AMIes fundamental en nuestras vidas porque establece:

...competencias esenciales –habilidades y actitudes– que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa (Wilson, 2012: 16).

Es decir, la AMI fortalece la participación democrática de los ciudadanos, el pensamiento crítico y el uso responsable y ético de los medios, superando aquella falsa idea de que la alfabetización mediática sólo se trata del desarrollo

de habilidades netamente técnicas. Un ciudadano alfabetizado también puede convertirse en un prosumidor, capaz de crear contenidos de calidad y distribuirlos en una variedad de formas para participar de un diálogo más amplio con la sociedad.

## 2.2. El móvil, una herramienta educativa

Como ya hemos mencionado, el acelerado avance tecnológico ha traído consigo importantes cambios en nuestra forma de interactuar con el mundo. Pasamos de estar en ambientes estáticos a desenvolvemos en lugares mucho más dinámicos. Por ejemplo, en la actualidad si queremos ver algún programa televisivo no tenemos que esperar un horario específico o estar en un determinado lugar. Gracias a los smartphones, tabletas y otros dispositivos móviles, podemos acceder a nuestros programas favoritos fácilmente, siempre y cuando contemos con Internet. Asimismo, el desarrollo de una gran cantidad de aplicaciones nos permite realizar diversas actividades (sin restricciones de horas ni de lugar, en la mayoría de los casos) desde el móvil, por ejemplo: realizar operaciones bancarias, comprar online, informarnos y, también, educarnos. Es decir, gracias a los diferentes dispositivos móviles tenemos la posibilidad de consumir, generar y distribuir contenidos en la web sin barreras de tiempo y espacio. Este panorama resulta ventajoso para el desarrollo del aprendizaje electrónico móvil (también conocido como el m-learning), puesto que la educación virtual a través de estos dispositivos permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue mucho más rápido a muchos más lugares.

El aprendizaje móvil, en combinación con un ambiente educativo virtual bien estructurado, es una de las herramientas fruto de la tecnología de la información y las comunicaciones y la web 2.0 en las que se integran diferentes dispositivos móviles, que son utilizados en beneficio de la educación, permitiendo el acceso a cursos virtuales que incluyen herramientas que son de gran utilidad en el desarrollo de actividades pedagógicas, como lo son: el contenido multimedia, el chat, foros y en general cualquier tipo de archivos de contenido en línea (Ochomogo et al., 2017).

---

Además, tal y como indica Martínez-Polo (2016), la educación mediada por dispositivos móviles les permite a los profesores ofrecer a sus alumnos un aprendizaje personalizado, capaz de mejorar los procesos de comunicación. «El uso de aplicaciones móviles que favorecen la comunicación en ambientes de formación virtual genera como consecuencias aprendizajes significativos, escenarios que se adaptan a las necesidades de los estudiantes que están en continuo movimiento» (Herrera, 2019:1). En este sentido, los dispositivos móviles son ideales en el ámbito educativo porque se han convertido en medios indispensables para los estudiantes, ya que son fáciles de transportar, permiten conexión a la red de redes a través de Wi-Fi, con ellos pueden procesar datos y facilitar la interacción. De ahí que «el teléfono móvil se ha convertido en el medio de comunicación más extendido del mundo» (Ahonen & Moore, 2008:338, citado en Martínez-Polo, 2016:433). Si bien es cierto que la educación móvil requiere el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, también es cierto que su correcta utilización permite la creación de procesos educativos más dinámicos, puesto que podemos utilizar una gran variedad de recursos (textuales, audiovisuales, sonoros) para alcanzar los objetivos deseados. Las aplicaciones nos permiten realizar actividades que antes sólo se podían desarrollar en un ordenador y esto convierte al smartphone en un dispositivo idóneo para el fortalecimiento de los procesos educativos, entendiendo siempre que la tecnología es un mediador, un aliado en dicho proceso y no el fin último del mismo.

### 2.3. WhatsApp y su capacidad educativa

Entre las diversas aplicaciones existentes en el mercado que pueden ser utilizadas con fines educativos (Google Classroom, BlackBoard Collaborate, Moodle, correos electrónicos, entre muchos otros), nos encontramos con la aplicación de mensajería WhatsApp, la cual ha venido ganando popularidad como herramienta educativa. WhatsApp se ha convertido en una de las aplicaciones más utilizadas, pues su capacidad multimediática la convierte en una herramienta ágil que facilita los procesos de comunicación. Entre sus ventajas se encuentra la posibilidad de: crear grupos de trabajos, enviar mensajes ilimitados, enviar videos, imágenes y audios, conectarnos con otras aplicaciones y mucho más. Por ello, esta aplicación de mensajería se ha convertido «en una plataforma compartida que mejora la accesibilidad, fomenta la cooperación, e intensifica la motivación para tomar parte activa en las tareas académicas» (Chipunza, 2013, citado en Benítez & Marquina, 2018:25). Su capacidad para generar espacios alternativos de comunicación convierte a WhatsApp en una herramienta de apoyo viable en el ámbito educativo, pues a través de ella podemos dialogar para despejar dudas, facilitar materiales informativos y desarrollar actividades que potencian el aprendizaje.

Las actividades educativas realizadas a través de esta plataforma se conocen con el nombre de WhatsApp Learning y su fuerte capacidad pedagógica «permite la unión de los conceptos de movilidad, aprendizaje y velocidad de información fuera de los espacios clásicos de educación» (Pessoa et al., 2016:505). Tomando en cuenta los aspectos positivos que el WhatsApp posee, en noviembre de 2019, un grupo de profesores decidimos crear un microcurso por esta vía, para acercarnos al tema de la Alfabetización Mediática e Informacional, con la intención de introducir a los participantes en el tema y demostrar que el uso de la tecnología -en especial de los dispositivos móviles como herramientas pedagógicas- fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de nuestros tiempos.

## 3. Metodología

En vista de que este trabajo busca describir y reflexionar sobre una actividad en particular, hemos decidido abordar el estudio desde una perspectiva cualitativa, a partir de la sistematización de experiencias, método



---

que permite la organización coherente y el registro estructurado de aquello que acontece en un momento determinado, con la finalidad de reflexionar, analizar e interpretar la experiencia registrada (Navarro, 2008). Esto, en nuestro caso particular, consiste en describir y reflexionar críticamente sobre nuestra experiencia con el «WhatsApp Learning: AMI para Profesores», mediante un proceso ordenado que nos permite reconstruir la misma y evaluar el alcance que tuvo. Para tal fin, hemos realizado la sistematización siguiendo los pasos sugeridos por Navarro (2008): 1) ordenar la información; 2) reconstruir la experiencia para hallar los elementos que aportan información relevante que permitan valorar lo realizado; 3) comprender la experiencia desde sus propios actores, la vivencia de los participantes. Es importante destacar que la experiencia de los participantes se pudo recoger a través de una encuesta digital enviada a todos luego de finalizado el microcurso. Este instrumento nos permitió conocer las impresiones de los participantes en relación con el curso.

### 3.1. Una experiencia M-Learning y WhatsApp Learning: AMI para Profesores

En el marco de la octava Semana Mundial de Alfabetización Mediática e Informacional organizada por la UNESCO, en el mes de noviembre de 2019, la Especialización en Educación para el Uso Creativo de la Televisión, del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), en conjunto con el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), unimos esfuerzos para generar una experiencia de aprendizaje única y de carácter internacional que buscaba abrir nuevos caminos para reforzar las áreas de docencia e investigación que se desarrollan desde diversas instancias de la UCV. En esta oportunidad, la experiencia que se propuso se enmarcó en lo que conocemos como el Mobile Learning o Aprendizaje Móvil, que no, es más (como expresamos anteriormente) que una acción de formación que se apoya en dispositivos móviles y que tiene como propósito trabajar bajo los principios del aprendizaje colaborativo en línea. Dicho WhatsApp Learning llevó por nombre: Acciones de Formación: AMI para Profesores. El microcurso desarrollado a través de la plataforma de WhatsApp, tuvo como objetivo principal que los participantes pudieran conocer la importancia de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el contexto educativo. Se dividió en dos partes: una actividad síncrona (cuya duración fue de tres horas) en la cual se suministró la información a los participantes a través de textos breves, flyers, audios y videos<sup>2</sup> y se permitió la participación e interacción con los moderadores a través de la realización de preguntas generadoras y de retos y una actividad asíncrona (cuya duración fue una semana) en la cual los participantes podían aclarar dudas en el grupo y al final de la cual tenían que entregar unas actividades donde debían demostrar la comprensión de los contenidos suministrados en el momento sincrónico del microcurso.

El momento sincrónico del microcurso se dividió en 4 Módulos:

- El Módulo I: Introducción a la Alfabetización Mediática e Informacional. Tuvo como objetivo introducir a los participantes en el tema de la AMI y en él se pudo reflexionar sobre el concepto de Alfabetización Mediática - Informacional y su importancia en el contexto educativo actual.
- El Módulo II: Destrezas que debe tener el profesor AMI. Cuya finalidad era reflexionar en relación con las destrezas que debe poseer el profesor AMI
- Por su parte, el Módulo III: Estrategias Pedagógicas de la Enseñanza AMI. Tuvo como finalidad que los cursantes identificaran diversas estrategias para el trabajo del profesor AMI.
- Y el último apartado, Módulo IV: Recursos Tecnológicos para el trabajo con AMI, el cual nos permitió dar a conocer algunos recursos tecnológicos para el desarrollo de la AMI en el aula.

El microcurso contó con la participación de 200 profesores, los cuales fueron divididos en cuatro grupos, cada uno moderado por un profesor del ININCO, con la finalidad de poder tener una experiencia más participativa y dinámica. Luego de finalizadas tanto la parte sincrónica como la asíncrona del microcurso,

---

se diseñó un material didáctico, titulado Acciones de Formación: AMI para Profesores, el cual recogía todo el material presentado en el WhatsApp Learning.

## 4. Resultados

Para comenzar a dar cuenta de los resultados obtenidos en nuestra experiencia de WhatsApp Learning podemos decir que luego de culminar la actividad (tanto sincrónica como asincrónica) los comentarios por parte de los participantes dentro del grupo de WhatsApp no se hicieron esperar y en su mayoría fueron positivos. Sin embargo, con la finalidad de poder recoger la información de manera más detallada y precisa, decidimos realizar una encuesta digital para que los participantes pudieran exponer sus opiniones sobre el curso.

Es importante destacar que, aunque el curso lo realizaron 200 personas, solo culminaron las dos partes de este (actividades sincrónicas y asincrónicas) 70 participantes y de estos, solo 53 (75,7%) respondieron las encuestas. De estos encuestados, el 100% culminó el curso y la mayoría (67,9%) calificó la experiencia como excelente. De allí que el 100% recomendaría seguir utilizando la modalidad de WhatsApp Learning como estrategia educativa. Algunos de los comentarios en cuanto a la actividad síncrona fueron los siguientes:

- La experiencia fue muy positiva, creo que se puede utilizar para experiencias de aprendizaje con los estudiantes (una vez superemos las limitaciones de la conectividad en las actividades que sean sincrónicas).
- Ya había participado en una experiencia similar. Me parece una idea muy buena, sobre todo, para incluir a personas que tienen problemas de conexión a Internet. Es un medio rápido, familiar para la mayoría de los usuarios, discreto y que permite implementar estrategias de orden (como cerrar las intervenciones de los participantes temporalmente). Eso hizo que la experiencia fuera agradable.
- Fue mi primera vez y a pesar de los líos con el Internet fue bastante llevadera y novedosa. Primera vez que me incorporaba a un taller de este estilo y me encantó la metodología y organización. Excelente.
- Agradezco mucho haber participado porque cambió mi manera de repensar las posibilidades, y ahora gracias al curso sé que son ilimitadas, y que podemos brindar con eficacia contenidos de calidad a los estudiantes.
- Fue una actividad innovadora, diferente y enriquecedora, muy gratificante la experiencia de este curso, y sobre todo la información que obtuvimos en este curso sirve para ponerlo en práctica y multiplicar el mensaje.
- Muy amena, me pareció organizada la actividad y que hubo una preparación previa del material a difundir, lo que facilita la comprensión por parte de los participantes.
- Fue una experiencia espectacular, me permitió vivencialmente conocer la importancia del WhatsApp, hasta ahora utilizado en forma social y familiar, para transmitir a un grupo considerable de personas, localizadas incluso en países distintos, información de interés y concerniente al crecimiento personal, educacional y profesional, y en forma organizada, entretenida y guiada; adicionalmente fue un reto para mí con resultados satisfactorios, toda vez que no estoy acostumbrada a utilizar programas, aplicaciones y a maximizar el uso del celular y de ciertas tecnologías. Haber tenido esa oportunidad... simplemente maravilloso; sin entrar a valorar el conocimiento plus sobre la AMI, esas pocas horas me permitieron investigar y profundizar un poco más sobre el tema.
- Muy útil como Microenseñanza. Muy puntual y utilizable para contenidos que deben aprehenderse rápidamente, además de la usabilidad del WhatsApp como medio de comunicación para atraer y conectar a un gran número de auditorio que en educación resulta realmente muy factible.

- Excelente, en estos tiempos que estamos viviendo para avanzar en los contenidos y que los estudiantes puedan retroalimentarse en cualquier tiempo y espacio. Voy camino a usarlo en mis sub-proyectos.
- Excelente herramienta con la cual se pueden establecer diversas actividades pedagógicas con los estudiantes a la vez que es un medio que permitirá desarrollar en ellos el pensamiento crítico. Nunca pensé que uno podía educar desde WhatsApp, hacer grupos, compartir conocimiento... Excelente.
- Breve, fácil y manejable. Con mucho potencial para hacer diferentes módulos y hacer toda una clase larga.
- Y algunos comentarios en cuanto a la actividad asíncrona fueron los siguientes:
- El proceso fue enriquecedor.
- Fue una experiencia innovadora. El trabajo de todos los facilitadores, impecable; las respuestas a las dudas y todo el desarrollo del taller fue extraordinario.
- Muy buena ya que complementó lo realizado durante el microcurso.
- Fue definitivamente más cómodo revisar el material y comprender algunos de los conceptos.
- Necesaria para la aprehensión de los contenidos recibidos y estrategia congruente con el objetivo de comprometer al docente en la divulgación y concienciación sobre el uso de los medios digitales.
- Estuvo perfecto para mí, me permitió comprender en mayor profundidad los contenidos.
- Muy buena, excelente para reflexionar sobre el manejo crítico y responsable de la información, así como de la producción, difusión y uso de los contenidos y medios en el área de educación o educación.
- Excelente el tema de los retos, motiva a culminar el taller.
- Fue importante contar con el tiempo adicional para familiarizarme con el programa que debía utilizar para elaborar las imágenes. Pude leer con calma los textos para dar respuesta a las preguntas.
- Fue interesante participar en ellas debido a que son parte de la realidad que vivimos, los temas me parecieron interesantes, desconocía gran parte de lo que pude conocer aquí.
- La actividad fue planificada muy acertadamente, aún con los problemas de conectividad en algunos estados del país, se otorgó más tiempo a quienes presentaron esa dificultad, lo que es elogiado, pues una de las características de la formación online es la «flexibilidad» ante las amenazas, en este caso fue muy acertada la estrategia utilizada.
- Excelente, porque todos los participantes tuvieron la oportunidad de entregar sus reflexiones sobre los planteamientos expuestos.
- Me pareció muy interesante la experiencia del WhatsApp Learning. La actividad asíncrona permitió que muchos compañeros se integraran progresivamente al microcurso, se observaron con detenimiento los recursos aportados, se aclararon inquietudes y se compartieron expectativas; nos permitió socializar los retos y las dos actividades finales asignadas, teniendo permanentemente el apoyo de nuestros facilitadores. En términos generales, excelente experiencia.
- Me demostró que voy en camino a ser una profesora AMI.
- Fue más demandante de lo que había pensado, pero igualmente pertinente y necesaria.

En este sentido podemos señalar que de los participantes que respondieron la encuesta, el 88,7% estuvieron completamente de acuerdo con que el uso de WhatsApp resultó ser un recurso de gran utilidad e innovación.

## 5. Conclusiones

El desarrollo del WhatsApp Learning: AMI para Profesores, nos permitió vivenciar y comprender el potencial educativo que esta aplicación posee en los actuales momentos. Aunque Venezuela es un país que posee grandes dificultades en cuanto al tema de conectividad a Internet, la educación mediada por la tecnología,

en especial por dispositivos móviles, sigue siendo una experiencia factible, ya que el 52% de los venezolanos utilizan sus dispositivos móviles para conectarse a Internet<sup>3</sup>. Además, esta estrategia es innovadora y permite el acceso a los conocimientos por parte de personas que no disponen de tiempo para asistir a un aula y que, con esta modalidad, pueden hacerlo desde su propia casa o la oficina y con lapsos más flexibles. Adicionalmente, las características mencionadas previamente, también hacen al m-learning una herramienta atractiva en la realización de estrategias para complementar las actividades de los docentes en el aula de clases, especialmente porque su dinamismo e innovación son muy atractivos para los estudiantes. Esto es especialmente así en los actuales momentos, en los que aún muchos países mantienen la realización de las actividades escolares a distancia por la pandemia del COVID-19, la cual mencionamos al inicio de este escrito.

Por otro lado, abordar el tema de la Alfabetización Mediática e Informacional, empleando justamente un dispositivo móvil, facilitó la comprensión de los contenidos, puesto que la teoría pudo comprenderse a través de la práctica. Así logramos dotar a los docentes «de referentes y orientaciones en el uso de estas herramientas que les permitan diseñar ambientes propicios para el aprendizaje e innovar en el aula para contribuir a la calidad de la educación» (Liesa et al., 2016:857). Por todo ello, podemos afirmar que resulta efectivo el uso de las nuevas herramientas móviles de comunicación multimedia en el ámbito educativo (Benítez & Marquina, 2018) y consideramos que este tipo de experiencias deben seguirse realizando para poder tener cada vez una mayor comprensión de sus potencialidades como estrategia educocomunicativa en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

## Notas

<sup>1</sup> Alrededor del 59% de la población mundial, de acuerdo con cifras del informe que presenta anualmente We Are Social y Hootsuite (2020).

<sup>2</sup> Los audios y los videos fueron realizados por expertos en el área, tanto nacionales como internacionales.

<sup>3</sup> Según datos aportados por Tendencias Digitales (2020).

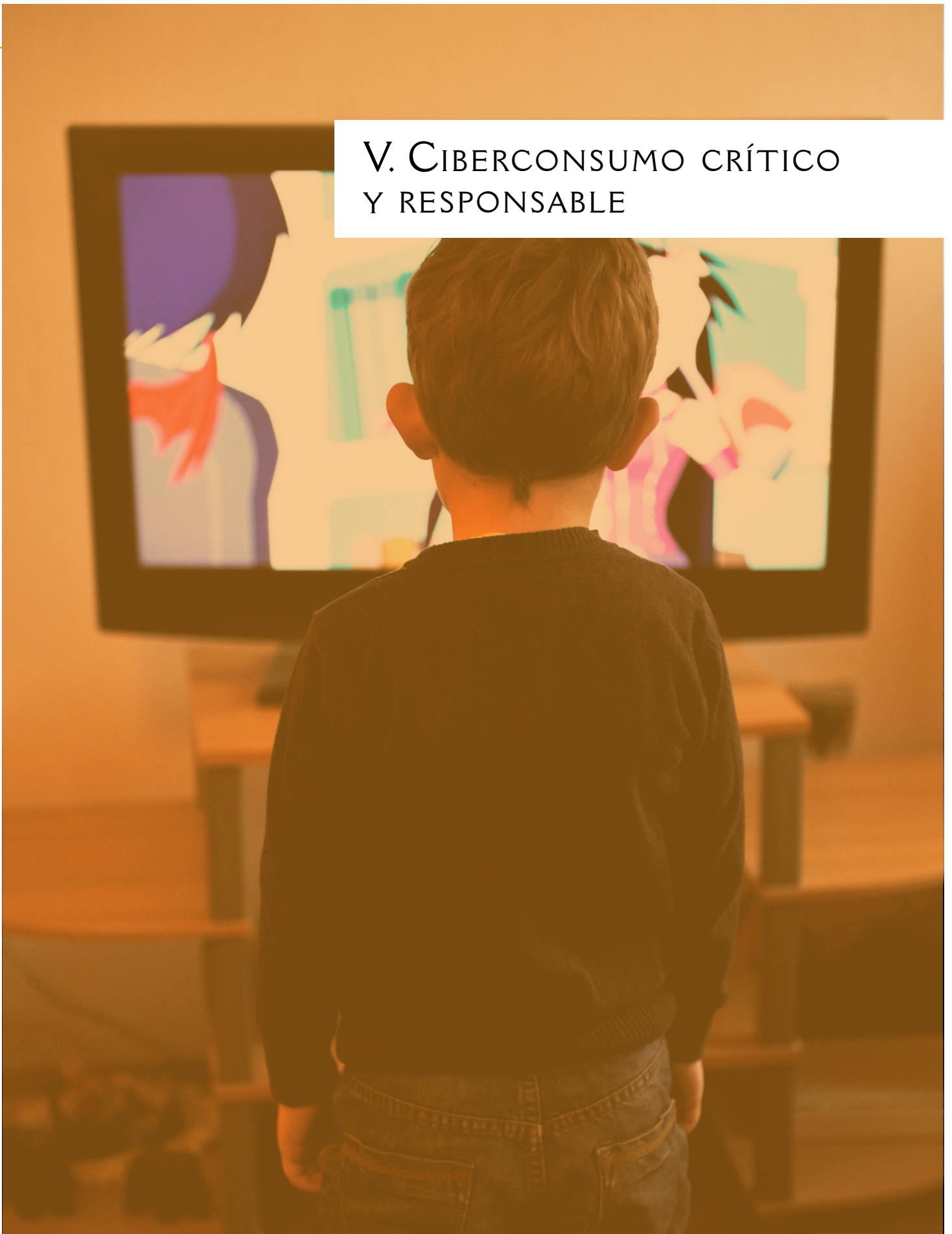
## Referencias

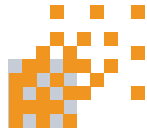
- Benítez, E., & Marquina, R. (2018). El uso de WhatsApp para el acompañamiento y fomento del trabajo colaborativo en cursos virtuales de educación continua. *Eduweb*, 12(1), 21-32. <https://bit.ly/3fmNbl7>
- Castells, M. (2009). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. La Sociedad Red. Siglo XXI.
- Colomina, C. (2020). Coronavirus: Infodemia y desinformación. *CIDOB Opinión*, 63, 1-3. <https://bit.ly/2ZY2SEe>
- Fuenmayor, V., & García, E. (2019). *Acciones de formación. AMI para profesores. Material didáctico*. Universidad Central de Venezuela.
- Herrera, C. (2019). Las aplicaciones móviles como apoyo a la educación virtual: E-learning + M-learning. In *Industry, Innovation and Infrastructure for Sustainable Cities and Communities: Proceedings on the 17th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology* (pp. 1-7). LACCEI. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.241>
- Liesa, M., Vázquez, S., & Lloret, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de Internet del alumno de primer curso del grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 845-862. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48409](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409)
- Martínez-Polo, J. (2016). Smartphone: Un aliado para mejorar la comunicación en el aula. In J. Herreros, J., & C. Mateos (Eds.), *Del verbo al bit* (pp. 429-442). Sociedad Latina de Comunicación Social. <https://bit.ly/3exo2gX>
- Navarro, R. (2008). *La sistematización de experiencias. Una vía metodológica para la producción de conocimientos*. Acontece.
- Ochomogo, Y., Miguelena, R., & Rodríguez, K. (2017). El M-Learning y su aplicación en la educación virtual. In *Expo e-Learning. Congreso Internacional y Feria Profesional*. <https://bit.ly/2TZcue1>
- Pérez-Tornero, J.M. (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional. Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Telos*, 100, 99-102. <https://bit.ly/36ToAdV>

- 
- Pessoa, G., Tavares, A., Taboada, A., & Jansiski, L. (2016). Uso de la aplicación WhatsApp por estudiantes de Odontología de Sao Paulo, Brasil. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 27(4), 503-514. <https://bit.ly/2YdWpo>
- Tendencias digitales (Ed.) (2020). *El consumidor digital en Venezuela*. <https://bit.ly/2MmcccQ>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities. [Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas]. *Comunicar*, 39, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/2BgkXTC>



## V. CIBERCONSUMO CRÍTICO Y RESPONSABLE









## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Confinados entre resistência às notícias e busca incessante de notícias televisivas e online

Dra. Maria José Brites

Universidade Lusófona (CICANT) (Portugal)

britesmariajose@gmail.com

### Resumo

Neste capítulo refletimos sobre os consumos noticiosas em época de pandemia em Portugal. Usamos uma amostra recolhida online junto de pessoas que viviam pelo menos com alguém de risco, segundo a classificação da Direção-Geral de Saúde (DGS). Os quatro grandes temas aos quais vamos dar mais atenção são a credibilidade, a desinformação, os cuidados com a informação sobre saúde e os focos de resistência às notícias. Os resultados preliminares apontam para uma revitalização da preocupação com a credibilidade, procura de media noticiosos profissionais e informação de especialistas da saúde, maior receio de consumo de desinformação e preocupação com gestão de informação, por motivos de saúde, incluindo mental.

### Palavras-chave

Pandemia, credibilidade, desinformação, gestão de informação, notícias, COVID-19.

---

## 1. Introdução

Não é nada de novo dizer que o céu desabou por cima das nossas cabeças e que nunca imaginamos que isto pudesse acontecer com a crise da COVID-19. Talvez a novidade esteja em tentar perceber que, pela primeira vez em muitas décadas, os cidadãos lançaram-se em busca de informação que consideravam ser credível, ao mesmo tempo que conscientemente tomavam opções de resistir à avalanche de notícias. Pode parecer contraditório, mas acaba por não ser, muito em especial se estivermos a pensar em casas portuguesas nas quais havia pelo menos uma pessoa de risco segundo a classificação da DGS (com mais de 65 anos, por alguma doença respiratória grave, problemas cardíacos ou tensão elevada e doenças oncológicas). Houve uma reconfiguração do espaço mediático, com o reforço da partilha digital, mas também com o reforço da televisão, impensável antes da pandemia, indicando uma reação ou mesmo mudança na forma de estar perante a informação. Numa altura de pandemia em que a televisão dividia terreno com a internet, em termos de consumo de informação (Fletcher et al., 2015; Newman et al., 2017; Newman et al., 2016), a televisão recuperou o seu estatuto na informação de qualidade face aos meios digitais como sugerem estudos de audiências (OFCOM, 9 de abril de 2020). Muito em especial na última década, os media tornaram-se mais conectados, ubíquos, omnipresentes, com um ritmo acelerado de inovação, em tempos de mediação profunda (Couldry & Hepp, 2017; Hepp & Hasebrink, 2018). Sem dúvida que a conexão mediática permanente facilita as relações e interações, pressupondo um valor societal fundamental (Livingstone, 2014). Em paralelo, talvez nunca tenha feito tanto sentido a proposta de Jenkins (2006) de que os media vão surgindo e fazendo parte da história, em modelos de convergência. Os novos chegam e juntam-se aos tradicionais, que permanecem, ainda que por vezes reinventados.

Nas últimas décadas, muito se falou sobre a qualidade das notícias e de como estariam a perder valor face a outras formas de informação mais próximas das pessoas e que também não implicavam custos. Helgerud (2017) reconhece três explicações para baixos níveis de interesse pelas notícias: desinteresse pelo seu conteúdo e forma, necessidade de priorizar a gestão do tempo e evitar ou rejeitar notícias que deprimem. Neste último caso, tal foi também identificado por outros autores (Moeller, 1999; Schrøder & BlachØrsten, 2016). O agenda setting nunca se revelou tão atual quanto durante a época de pandemia, altura em que existiu uma confluência das agendas mediáticas. As notícias de atualidade foram muito marcadas pelo uso da televisão, embora naturalmente suplementados pelas possibilidades dos novos media. «Os meios de comunicação tradicionais ainda fornecem a agenda principal. Mas essa agenda é complementada, e em alguns casos até contestada, por agendas alternativas persistentemente oferecidas através das redes sociais. A Primavera Árabe é um exemplo de como agendas alternativas desafiaram a agenda tradicional» (Shaw et al., 2016). Em todo o caso, na realidade, estas semanas de pandemia salientaram este sentido, com uma acentuação de receios face à forma como informações de menor qualidade poderia ser difundida pelas vias digitais. Isto leva a questionar sobre o conhecimento que as pessoas têm do espaço mediático, da autocapacitação e da aprendizagem que possam ter tido sobre estas questões ao longo das suas vidas.

A televisão acaba por fazer uma sùmula, que evita formas de escolha e seleção mais ativas. Ambientes de crise económica e catástrofe têm um forte impacto nas escolhas e nas recusas de informação (Brites & Ponte, 2018). Com um trabalho extensivo sobre resistência aos media, Syvertsen (2017) aponta que a ideia de que esta é frequentemente ligada a uma conceptualização negativa, «vista como forma de pânico, como reação emocional causada pela tecnofobia, o medo, a histeria ou a marginalização social» (Syvertsen, 2017:4). Porém, a autora contrapõe com a necessidade de considerar alguma forma de resistência como necessária num contexto de mediação profunda. Numa situação de pandemia, essa opção pode mesmo ser essencial por um ponto de vista de proteção de saúde. «Numa era onde os meios estão por toda a parte, todos precisamos de uma dada resistência ou pelo menos de encontrar uma estratégia de autorregulação, para evitar que os

media se tornem demasiado invasivos (Syvertsen, 2017:98). Os meios de comunicação social e as conversas cívicas e políticas têm relações estreitas (Dahlgren, 2002). A conversa cívica pode ser de grande valor no que diz respeito à conexão cívica e à experiência pessoal e coletiva. No campo específico da comunicação, a conversa dos cidadãos informais pode ligar os cidadãos, melhorar a qualidade das suas opiniões e despertar as dinâmicas cívicas (Almond & Verba, 1989; Dahlgren, 2002; Ekström, 2016; Park, 1940/2009; Wells et al., 2017). A conversa cívica é vital na construção dos públicos (Dahlgren, 2002) e a conversa política do dia a dia ajuda à construção de opiniões, aumentando a tolerância e construindo opiniões mais coerentes (Wells et al., 2017). Isto leva à importância de saber questionar as fontes individualmente e de forma colaborativa (Hobbs & Coiro, 2016). Esta capacidade leva a maior confiança nos conteúdos e a forma como estes nos podem fazer sentir bem-estar (Council of Europe, 2018).

"Um dos aspetos que mais se pode traduzir numa preocupação, até em termos da educação para os media e das respostas que os cidadãos dão às dúvidas que se lhes colocam, é a necessária gestão de desordens informativas através de uma autocapacitação e autoaprendizagem".

## 2. Metodologia

Este capítulo analisa os dados decorrentes de um trabalho de investigação exploratório de recolha de dados sobre comportamentos e atitudes relativos a consumo de notícias em época de pandemia COVID-19. Esta investigação exploratória surgiu no âmbito da disciplina de Públicos e Audiências (Ciências da Comunicação, Universidade Lusófona do Porto) e teve como inspiração as técnicas de recolha de dados em formato de diário. Os dados foram reunidos online durante um mês, entre o dia 15 de abril e 11 de maio de 2020. Durante este período, Portugal esteve em situação de Estado de Emergência, passando a 2 de maio a Estado de Calamidade. Apesar de nesta segunda fase as medidas de confinamento terem sido aligeiradas e de algumas atividades terem sido retomadas, foi mantida a indicação essencial de que as pessoas deveriam manter-se em casa e até em teletrabalho. Importa ainda indicar, em termos educativos e comunicativos, que em Portugal se verificaram na prática as assimetrias digitais que há tanto tempo a investigação vinha a apontar. Não só com deficiência de acesso à internet, como aos equipamentos, o que inclusive levou a que fosse, a par das aulas online, reativada a Telescola (aprendizagem no âmbito do ensino obrigatório através da televisão), desta vez com a designação de #EstudoEmCasa, para que alunos com dificuldades digitais continuassem a ter acesso ao ensino.

De natureza qualitativa, esta recolha de dados procurou ainda incentivar que os mesmos participantes (+18 anos) respondessem mais do que uma vez ao questionário. Neste capítulo, não vamos ainda dar conta em particular dessa evolução das respostas ao longo do tempo. Tal trabalho será feito em publicações futuras. Assim sendo, entre as 144 respostas, foram selecionadas 52 que se referem apenas a pessoas que indicaram que conviveram durante este período com pessoas de risco (assim identificados pela DGS por terem mais de 65 anos, doença respiratória grave, problemas cardíacos ou de tensão elevada e doentes oncológicos). Pretende-se perceber como é que indivíduos que viveram com pessoas em risco, ou eles mesmos estavam em risco, em tempos de pandemia correspondem à informação e às ambivalências de consumo noticioso, relativamente aos aspetos de credibilidade, da desinformação, da influência da informação diária na atenção à saúde e, por fim, em situações de autoimposição de limites ao consumo de informação diária.

---

### 3. Resultados

Relativamente à atenção dada à credibilidade da informação, verificou-se que há um reforço de atenção e procura face ao que acontecia anteriormente sobre estes aspetos autorreportados, assim como é carregada

"Importa também assinalar o reforço da educação para os media, no sentido de que nem será sempre uma realidade que a informação profissional é credível, nem sempre verdade que a informação das redes sociais é nefasta e associada a uma tendência de desinformação".

a categoria de procura de várias fontes para leitura de uma mesma notícia. Encontraram-se aqui sobretudo opções relacionados com o uso de várias fontes, com uma marca da informação profissional ou de especialistas como fontes primárias que potenciam informação mais credível e que poderá levar a melhores escolhas no dia a dia, na linha do que identifica Lee (2013).

«Cada vez mais tenho preocupações com a credibilidade e com a necessidade de perceber visões diferenciadas sobre um mesmo tema. Tenho mais preocupações agora do que anteriormente, apesar de sempre ter tido preocupações

com a credibilidade do que leio. Na verdade, é muito difícil seguir a informação credível. As fontes primárias e as marcas do jornalismo acabam por ser mais certas» (M, 51 anos, bacharelato, segunda semana em que respondeu).

Em linha com o que outros países identificaram em estudos de audiências (OFCOM, 9 de abril de 2020), a pandemia reforçou o interesse pelas marcas noticiosas profissionais (tais como televisões e jornais nacionais e internacionais) e também pela informação veiculada por especialistas (tais como organizações de saúde nacionais e internacionais, médicos, especialistas em infeciologia).

«Atendendo ao controlo da credibilidade da informação, na minha habitação procuramos fontes fiáveis, como por exemplo o site da DGS, para confirmar se determinado conteúdo noticioso é verdadeiro» (F, 20 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Optamos por consultar os jornais e canais de televisão mais conceituados» (F, 19 anos, secundário, primeira semana em que respondeu).

Nas respostas, encontra-se uma transversal que robustece alterações de hábitos, agora mais reforçados, de procura da credibilidade de informação.

«Não tínhamos por hábito ver tão assiduamente às notícias, confesso, agora a primeira coisa que se faz é acordar e ligar TV e ver o noticiário. Coisa antes que nunca se fazia» (F, 37 anos, secundário, primeira semana em que respondeu).

As respostas relativamente à identificação da desinformação centram-se em dois focos específicos, as redes sociais como centros de disseminação de informação falsa e a ligação a alguma informação veiculada por canais políticos (com exceção de governamentais e de saúde).

As redes sociais são temidas como foco de informação falsa, na linha, aliás, do que já acontecia anteriormente (União Europeia, 2018).

«Há muita desinformação principalmente em redes sociais, é também necessário separar/ filtrar a informação mesmo a que se vê em canais sensacionalistas» (M, 49 anos, mestrado, primeira semana em que respondeu). «Nas redes sociais espalha-se muita desinformação, o que contradiz os especialistas e muitas vezes os media» (F, 19 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Redes sociais, Facebook o maior propagador de desinformação» (F, 48 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Frequente. Através das notícias que correm nas redes sociais conseguimos perceber quais as notícias que

soando a falso, o são de facto. Verifica-se que existe uma procura bastante forte de criar notícias quer de alarme social quer de culpabilização que levam à ostracização de certos grupos e/ou nacionalidades» (M, 34 anos, mestrado, secundário, primeira semana em que respondeu).

As fontes políticas que estiveram na linha da frente no tratamento à pandemia (Ministério da Saúde e Direção-Geral de Saúde, entre outras) tiveram de um modo geral uma visibilidade positiva.

De uma forma generalizada, as respostas são positivas face ao modo como as entidades governamentais, em ligação com as entidades de saúde, atuaram, com exceção de um aspeto particular relacionado com uma informação em fase inicial de que as máscaras não só não eram necessárias como também poderiam vir a facilitar o progresso da doença. Pelo contrário, outras fontes políticas, algumas estrangeiras, acabaram por ser entendidas com alguma desconfiança e associadas a informação opinativa. As respostas também evidenciaram dificuldade em aceitar notícias contraditórias em relação à possibilidade de datas previstas para haver uma vacina. Em termos de identificação de desinformação, também se destacaram respostas irónicas sobre mezinhas caseiras para combater a pandemia.

«Fontes questionáveis provenientes de blogues, partidos políticos/sem fontes científicas, opiniões e ‘conclusões’ especulativas sem verdadeiro fundamento» (F, 23 anos, mestrado, primeira semana em que respondeu). «Como já referi, o informar de forma muito esperançosa e quase certo algo e não passar de especulação ou mentira. Ex. Vacinas contra COVID-19» (F, 37 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Comer alho pode ajudar a prevenir a infeção contra a COVID-19!?!» (F, 20 anos, secundário, primeira semana em que respondeu).

O receio das «fake news» talvez nunca tenha estado tão evidente como durante este confinamento. Até agora, estes receios tinham estado sobretudo afetos a situações de eleições (McDougall et al., 2019; Wardle & Derakhshan, 2017) e marcados por uma perspetiva dos atores políticos. Este terá sido o primeiro momento em que tais receios marcaram presença junto dos cidadãos em geral e também menos focados nos «bots» e mais focados em notícias que chegam por via facilitada e mesmo escapando a «eco-chambers» e a estratégias de comunicação concertadas (Wardle & Derakhshan, 2017). Na realidade, a excessiva permanência online levou a que estas inquietações se cruzassem com algo essencial a qualquer cidadão, como é a saúde e o bem-estar. Um dos aspetos que mais se pode traduzir numa preocupação, até em termos da educação para os media e das respostas que os cidadãos dão às dúvidas que se lhes colocam, é a necessária gestão de desordens informativas através de uma autocapacitação e autoaprendizagem (União Europeia, 2018). Relativamente a este aspeto, algumas das respostas identificavam que era fácil reconhecer notícias falsas.

«Procuro notícias não só provenientes de fontes nacionais, mas também de outras internacionais credíveis, com um mínimo interesse político, científico, e, a partir das informações recolhidas, faço um balanço dos factos» (F, 23 anos, mestrado, primeira semana em que respondeu). «Fake news fáceis de identificar» (M, 74 anos, primeira semana em que respondeu).

Em termos temáticos, tudo o que se relaciona com a saúde tornou-se essencial, muito em especial para este grupo de respondentes que vivem em casas com pelo menos uma pessoa de risco. Apenas sete deles indicaram que este facto não levava a qualquer tipo de alteração nos hábitos noticiosos. Todos os outros referiram e de forma reiterada que este fator implicava uma alteração, sobretudo um maior esforço de atenção às notícias e em especial às relativas a casos de risco, mas também em alguns casos uma diminuição de consumo de notícias.

«Existe uma preocupação de recolha de dados em meios de comunicação credíveis e sites oficiais, a fim de adaptar o quotidiano para evitar comportamentos de risco» (F, 48 anos, secundário, primeira semana em que respondeu).

---

«Por parte dos restantes elementos há a responsabilidade de acompanhar os dados relativos a pessoas de risco para garantir a sua segurança» (F, 19 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Devido a ser uma pessoa de risco, todas as notícias sobre medidas de prevenção e proteção são importantes» (F, 19 anos, secundário, segunda semana em que respondeu). «Quando está em casa, o consumo noticioso desce, fundamentalmente de TV, já que a pessoa pretende ver séries, filmes e programas do quotidiano» (M, 42 anos, bacharelato, primeira semana em que respondeu).

Alguma da informação procurada relaciona-se com necessidades básicas em época de pandemia, como perceber que cuidados a ter em termos de saúde. As notícias têm uma função de guia na vida quotidiano (Lee, 2013).

«Na minha habitação procuramos cumprir ao máximo as recomendações da OMS, bem como manter uma alimentação saudável, visto que, como não podemos sair e caminhar ao ar livre, não há uma digestão tão fácil das refeições» (F, 20 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Julgo extremamente importante porque é através da informação diária que a maior parte dos cidadãos delinea a preparação e o cuidado a ter com esta pandemia» (M, 42 anos, bacharelato, primeira semana em que respondeu). «Dado existir informação diária relacionada com saúde, há outros cuidados que terão menos tendência para ficarem esquecidos (alimentação, exercício físico)» (F, 48 anos, bacharelato, primeira semana em que respondeu).

Dentro da área da saúde, há particularmente uma importante preocupação com o bem-estar mental (Council of Europe, 2018) que acaba por ter uma particular influência nas opções a tomar.

«Quando consumo muitas notícias me sinto angustiada, com medo, dificuldade para dormir. Por este motivo eu decidi que tenho que assistir menos notícias e fazer coisas que gosto mais e que me dão prazer para manter o pensamento positivo» (F, 47 anos, ensino básico, primeira semana em que respondeu 30). «Gestão de informação para manter uma sanidade mental e procura de informação sobre avanços na cura ou tratamento da pandemia» (F, 46 anos, doutoramento, terceira semana em que respondeu).

Esta procura de gerir informação pode parecer impossível numa fase de tanto consumo de informação, mas na realidade evidencia a complexidade da situação provocada pela COVID-19. Por fim, no que se refere à autoimposição de limites ao consumo de informação diária (como resistência, filtragem, desconexão digital e rejeição, mudanças de hábitos), as respostas indiciam que há uma precaução de gestão à medida que também se procura ativamente informação. À medida que o tempo passa vai havendo um cansaço que potencia o inverso da procura exasperada de informação (Moeller, 1999).

«Creio que parte dessas posições tomadas surgem não de um cuidado para discernir que fontes de informação são viáveis ou não para o bem comum, mas sim da vontade de engrandecer o ego ao demonstrar uma mentalidade 'alternativa', rejeitando qualquer tipo de notícia sem avaliação autocrítica, talvez por medo de parecer um tolo ao vir a descobrir que uma das notícias em que podia ter concordado eram falsas. Em outros casos, penso que existe medo de lidar com a realidade e, ao ignorarmos toda a situação, é como se não existisse. No fundo, parece-me que a autoimposição de limites, no geral, surge pela falta de vontade e tomada de responsabilidade de nós próprios em nos debruçarmos sobre toda esta situação e tirarmos conclusões com base em pesquisas reais, presentes, livres da imaginação especulativa» (F, 23 anos, mestrado, primeira semana em que respondeu). «Opção pela desconexão digital e rejeição. Criação de regras de consumo» (F, 30 anos, mestrado, primeira semana em que respondeu).

Mais do que rejeição total de notícias, esta época de pandemia sugere sobretudo que os públicos optaram por formas de moderação e de gestão da informação e do tipo de canais informativos (Brites & Ponte, 2018).

---

«Consumir conteúdo noticioso moderadamente e debater com as pessoas da habitação, de modo a conseguir partilhar uma explicação da notícia, visto que por vezes se geram interpretações distorcidas» (F, 20 anos, secundário, primeira semana em que respondeu). «Uma espreitadela ocasional às notícias mais recentes e um ou dois telejornais mais completos. Permite ter a informação essencial, mitigando um pouco o stress do alarme constante» (F, 33 anos, licenciatura, primeira semana em que respondeu).

Um fator que também esteve associado à gestão da informação foi a procura de bem-estar pessoal e familiar, e muito especificamente com a alusão à ideia de felicidade.

«Tem sido difícil, mas quando desligo a TV e não vou à NET sinto-me mais feliz» (F, 48 anos, secundário, primeira semana em que respondeu).

## 4. Conclusões e discussão

Ainda que tenhamos para já conclusões exploratórias, importa assinalar as principais e ainda de que forma isso tem implicações sob o ponto de vista da educação para os media.

Desde logo, importa recordar que trabalhamos com uma amostra de respostas de pessoas que habitavam com alguém em risco durante a pandemia. No que respeita às conclusões, é possível destacar a aparente ambivalência de maior procura de informação e preocupação com a credibilidade de forma constante e autoconsciente, no sentido de ter este como pré-requisito (fontes diversificadas, media noticiosos profissionais e fontes primárias), e ao mesmo tempo o desenvolvimento de estratégias de gestão da informação diária (por exemplo, para prevenir situações de stress e promover momentos mais positivos). Tornou-se ainda evidente um reforço da preocupação com a desinformação (identificando-se as redes sociais como focos de desinformação, assim como fontes políticas, aqui excluindo a ação do governo e da DGS). Por fim, os resultados, na linha do que seria esperado, indicam que o especial cuidado com a informação de saúde tinha um valor elevado entre os respondentes, pois viviam em casas com pessoas de risco. Pensando em concreto no que estes dados podem significar e no que pode ser trabalhado no futuro, reativar aquilo que Hobbs and Coiro (2016) consideram ser fundamental para o exercício de uma atitude crítica face à informação: questionar a informação com a qual contactamos. É interessante verificar que em situação de crise este se torna um valor. Será, em todo o caso, de perguntar se este é um valor que vai ser mantido pós-pandemia. Além disso, esta opção mantém-se também para informação não COVID-19?

Encontrou-se nas respostas uma reativação de capacitação em termos de cidadania e cidadania digital (Council of Europe, 2018), por exemplo na procura de bem-estar online, numa altura em que o ativismo em rede esteve mais reforçado do que nunca. Sendo este um dos grandes temas da cidadania digital, que repercussões tem além do contexto COVID-19? Mas também é preciso não esquecer a relevância de pensar a convergência dos media (Jenkins, 2006), pois apesar de vivermos numa sociedade profundamente digitalizada isso não foi suficiente nesta fase de pandemia: a comunicação televisiva foi reativada como não o era há muito, deu-se uma procura de marcas que oferecessem mais segurança em termos de credibilidade independentemente do tipo de media ou plataforma. Isto, para além de se ter evidenciado que nem todas as pessoas tinham acesso de qualidade ao digital. Neste aspeto, importa também assinalar o reforço da educação para os media, no sentido de que nem será sempre uma realidade que a informação profissional é credível, nem sempre verdade que a informação das redes sociais é nefasta e associada a uma tendência de desinformação.



---

## Referências

- Almond, G.A., & Verba, S. (1989). *The civic culture - political attitudes and democracy in five nations*. Sage Publications.
- Brites, M.J., & Ponte, C. (2018). Reasons and circumstances that lead to the non-use of media by young people and their families. *Comunicação e Sociedade*, 34, 411-429. [https://doi.org/10.17231/comsoc.34\(2018\).2956](https://doi.org/10.17231/comsoc.34(2018).2956)
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.
- Council of Europe (Ed.) (2018). *Digital citizenship education: 10 domains*. <https://bit.ly/3cVa8Dz>
- Dahlgren, P. (2002). In search of the talkative public: Media, deliberative democracy and civic culture. *Javnost-The Public*, 9(3), 5-26. <https://doi.org/10.1080/13183222.2002.11008804>
- Ekström, M. (2016). Young people's everyday political talk: A social achievement of democratic engagement. *Journal of Youth Studies*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048207>
- Fletcher, R., Radcliffe, D., Levy, D.A.L., Nielsen, R.K., & Newman, N. (2015). *Reuters Institute Digital News Report 2015: Supplementary report*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://bit.ly/3hpnQv>
- Helgerud, A. (2017). Sjeldenkonsumenter av nyheter: Holdning til nyhetsmedier, medborgerskap og forklaringer på sjeldenkonsum blant unge voksne. *Norsk medietidsskrift*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2017-02-04>
- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2018). Researching transforming communications in times of deep mediatization: A figurational approach. In A. Hepp, A. Breiter, & U. Hasebrink (Eds.), *Communicative figurations: Transforming communications in times of deep mediatization* (pp. 15-50). Palgrave. <https://bit.ly/2AyduPU>
- Hobbs, R., & Coiro, J. (2016). Everyone learns from everyone: Collaborative and interdisciplinary professional development in digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/jaal.502>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where old and new media collide*. University Press.
- Lee, A.M. (2013). News audiences revisited: Theorizing the link between audience motivations and news consumption. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(3), 300-317. <https://doi.org/10.1080/08838151.2013.816712>
- Livingstone, S. (2014). The mediatization of childhood and education: Reflections on the class. In L. Kramp, N. Carpentier, A. Hepp, I. T. Trivundža, H. Nieminen, R. Kunelius, T. Olsson, E. Sundin, & R. Kilborn (Eds.), *Media practice and everyday agency in Europe* (pp. 55-68). Edition Lumière.
- McDougall, J., Brites, M.J., Couto, M.J., & Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education. *Cultura y Educación*, 31(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- Moeller, S.D. (1999). *Compassion fatigue: How the media sell disease, famine, war and death*. Routledge.
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D.A.L., & Nielsen, R.K. (2017). *Reuters Institute Digital News Report 2017*. <https://bit.ly/329tgfg>
- Newman, N., Fletcher, R., Levy, D.A.L., & Nielsen, R.K. (2016). *Reuters Institute Digital News Report 2016*. R. I. f. t. S. o. Journalism.
- OFCOM (Ed.) (2020, April 9). *Covid-19 news and information: Consumption and attitudes: Results from week one of Ofcom's online survey*. <https://bit.ly/2XZZxD7>
- Park, R.E. (1940/2009). As notícias como uma forma de conhecimento: um Capítulo na Sociologia do Conhecimento. In J.P. Esteves (Ed.), *Os efeitos sociais dos meios de comunicação de massa* (pp. 37-50). Livros Horizonte.
- Schröder, K.C., & BlachØrsten, M. (2016). *The Nature of News Avoidance in a Digital World-Digital News Report 2016*. <https://bit.ly/2UEVEBq>
- Shaw, D.L., Mousa, I.S., Vargo, C.J., Minoie, M., & Cole, R. (2016). The agenda setting in the digital age: How we use media to monitor civic life and reframe community. *Jordan Journal of Social Sciences*, 9(1), 125-139. <https://bit.ly/2N8zSCh>
- Syvrtsen, T. (2017). *Media resistance: Protest, dislike, abstention*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46499-2>
- União Europeia (Ed.) (2018). *Eurobarómetro 464: Fake news and disinformation online*. <https://bit.ly/3d3KAEq>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe. <https://bit.ly/2UEVR7G>
- Wells, C., Cramer, K.J., Wagner, M.W., Alvarez, G., Friedland, L.A., Shah, D.V., Bode, L., Edgerly, S., Gabay, I., & Franklin, C. (2017). When we stop talking politics: The maintenance and closing of conversation in contentious times. *Journal of Communication*, 67(2017), 131-157. <https://doi.org/doi:10.1111/jcom.12280>



## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Migrantes y redes sociales: Entrevista semi-estructurada para explorar usos y apoyos

**Mg. Daniela Jaramillo-Dent**

Universidad de Huelva (España)

danielamaria.jaramillo378@alu.uhu.es

**Dra. Paloma Contreras-Pulido**

Universidad Internacional de La Rioja (España)

paloma.contreras@unir.net

### Resumen

Las prácticas de los colectivos migrantes en contextos digitales, específicamente en las redes sociales adquieren especial relevancia en un momento caracterizado por grandes movimientos de población a nivel mundial. Al mismo tiempo, estas plataformas digitales se vislumbran como herramientas comunicativas de gran importancia en cada etapa del proceso migratorio. El estudio de los medios digitales y la inmigración es relativamente emergente, por lo que es necesario profundizar en las maneras en que este fenómeno social converge con las nuevas configuraciones digitales. El presente trabajo detalla el desarrollo de un cuestionario de corte cualitativo, para ser implementado en formato entrevista, que permite explorar cuáles son las redes, perfiles y canales más utilizados por las personas migrantes en España, así como sus motivaciones para este consumo. El objetivo es explorar el fenómeno migratorio desde un punto de vista multidisciplinar, adaptando teorías ampliamente extendidas a colectivos migrantes en España. En este contexto, es de especial interés la identificación de posibles influencers pertenecientes a estos colectivos y aquellos que, sin pertenecer a grupos migrantes, ofrecen contenidos de interés para este segmento de la población. Así, la entrevista propuesta se nutre de la teoría de usos y gratificaciones aplicada a las redes sociales, la teoría de aculturación e integración, así como la percepción de apoyos sociales recibidos por las personas migrantes a través del uso de redes sociales.

### Palabras clave

Inmigración, redes sociales, aculturación, usos y gratificaciones, apoyos sociales, integración.

---

## 1. Introducción

Los procesos migratorios representan profundos cambios a nivel personal, social, económico y cultural. En este trayecto, el migrante se convierte en extranjero, se enfrenta a una cultura nueva, diferente. Como muchos otros fenómenos sociales, las grandes movilidades humanas adquieren nuevas facetas ante la intensa conectividad que caracteriza nuestra era y la ubicuidad de las redes sociales en todos los ámbitos humanos. En este sentido, resulta relevante analizar el perfil digital de los colectivos migrantes desde el punto de vista de las redes más utilizadas, sus motivaciones y usos, así como la identificación de personajes influyentes en estos contextos y su relación con los procesos propios de fenómeno migratorio, desde la decisión de emprender el camino, pasando por la construcción de la propia identidad hasta la integración social en un nuevo contexto.

En este trabajo, presentamos el desarrollo de una guía exploratoria, de corte cualitativo, que busca una comprensión más profunda de los hábitos de las personas migrantes en contextos digitales. Por medio de la entrevista en profundidad, pretendemos identificar aspectos relevantes del papel de las redes sociales en los procesos de movilidad humana desde el punto de vista de su protagonista: la persona migrante.

## 2. (In)migración en España

El caso español, en términos migratorios, ha estado marcado por diversos cambios políticos y económicos a través de su historia. El cambio de siglo y el boom financiero vieron en España un importante crecimiento en su población migrante, de un 1% en 1996 a un 10% en el 2006 (Izquierdo et al., 2010). Este país europeo recibe migrantes de una variedad de nacionalidades, con una prevalencia de personas procedentes de Marruecos, Rumanía y Reino Unido, además de una significativa presencia de migrantes latinoamericanos (Statista, 2019). La Figura 1 muestra los países más representativos.

Algunos de los aspectos que afectan la prevalencia de ciertos países de procedencia frente a otros, en este caso, incluyen la cercanía (Marruecos), el atractivo climático y bajos costos de vida para la jubilación (Reino Unido) y las similitudes culturales y lingüísticas (Latinoamérica, Italia). En el caso de la migración latinoamericana, estos migrantes reciben un tratamiento favorable ya que pueden obtener el estatus legal después de dos años de residir continuamente en España (Hierro, 2013).

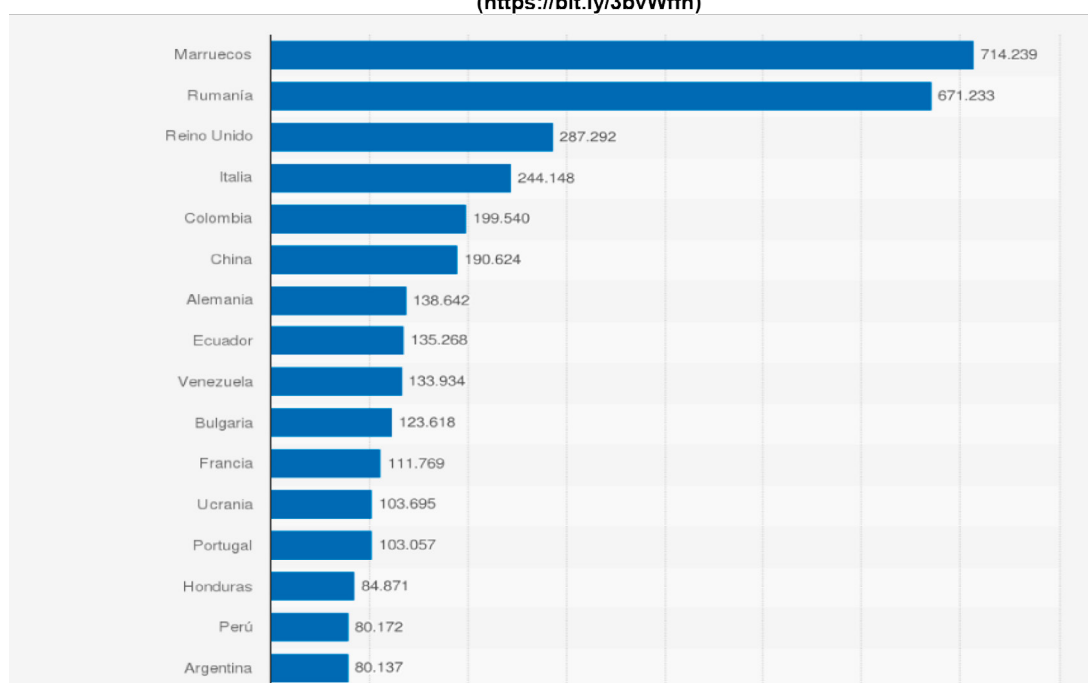
## 3. Las redes sociales y la movilidad transnacional

La experiencia migratoria se ha visto afectada por la aparición del Internet y, en especial, de las redes sociales. Los dispositivos utilizados por los colectivos migrantes para acceder a estas redes tienen también especial importancia (Mancini et al., 2019). En este sentido, se ha identificado el importante papel que estas juegan en cada una de las etapas de movilidad transnacional, desde la decisión de migrar, pasando por la travesía y la integración al nuevo entorno. Como la mayoría de los procesos humanos, la inmigración cambia y se adapta a los contextos digitales. Se podría argumentar que la facilidad de buscar, acceder, crear, modificar y difundir contenidos en estos contextos da lugar a nuevas maneras de llevar a cabo estos procesos profundamente humanos, sociales y vitales.

Así, la decisión de migrar es una de las más determinantes en la vida de una persona. En este sentido, se han detectado los usos de las redes sociales como herramientas esenciales en este proceso. Uno de sus usos se centra en el contacto familiares o amigos que ya han migrado, con un importante efecto en la predisposición a emprender este camino y la construcción de verdaderas redes migratorias en contextos digitales (Dekker et al., 2016). En el proceso de abandono del país de origen y llegada al nuevo destino, las

redes sociales juegan un papel fundamental en muchos casos. En el caso de migrantes forzados por crisis humanitarias y refugiados, el acceso a tecnología y conectividad en la travesía puede ser limitado, pero en algunos casos se han identificado instancias de gran conectividad por parte de estos colectivos, incluyendo incluso la práctica del selfie (Literat, 2017). Por otro lado, los migrantes recién llegados se apoyan en sus redes migratorias, que incluyen grupos de migrantes con más experiencia para acompañarlos en el proceso de adaptación y los procedimientos a seguir para establecerse en su nueva residencia (Dekker et al., 2016). Una vez establecido el lugar de residencia en el país receptor, el migrante se enfrenta a un proceso de adaptación al nuevo contexto. Se han identificado varias conceptualizaciones binarias para describir los posibles escenarios a los que se enfrenta el migrante en esta etapa que están recogidos en la Figura 2. Tomando en cuenta esta prospectiva, se considera importante conocer y comprender el papel de las redes

**Figura 1. Población migrante en España por nacionalidad a 1 de enero, 2019**  
(<https://bit.ly/3bvWffh>)



sociales en la experiencia del migrante y su capacidad de adaptación a la nueva sociedad. La Figura 2 ofrece matices conceptuales importantes en el estudio de la inmigración e ilustra el amplio abanico de posibilidades al que nos enfrentamos. Estos escenarios también nos dan una mirada hacia las posibles configuraciones sociales en las que podemos encontrar al migrante dentro de las redes –como un reflejo de su experiencia fuera de ellas– así como las conexiones y desconexiones existentes.

Estudios tradicionales de medios e inmigración sugieren que la dieta mediática de los colectivos migrantes es de gran importancia para la construcción de su identidad y valor dentro del país que los recibe, en un proceso en el que la representación del migrante en los medios, los tipos de medios disponibles y el consumo de medios toman especial relevancia (Concepción-Sepúlveda et al., 2019). Por otro lado, el papel de los medios y las redes sociales en la aculturación e integración de estos colectivos a su nuevo contexto también han sido explorados (Mittelstädt & Odag, 2015; Mitra & Evansluong, 2019). Algunos estudios sugieren que, en algunos casos, la capacidad de conectividad facilitada por las redes sociales disminuye la integración

**Figura 2. Sistemas conceptuales binarios de posibles escenarios en el país de destino.**  
Adaptado de Concepción-Sepúlveda (2019)



al país de destino además de fomentar mayor movilidad y transitoriedad de algunos colectivos migrantes (Komito & Bates, 2011) pero la mayoría de los autores identifican las redes sociales y la conectividad como herramientas que efectivamente cambian la experiencia migratoria.

#### 4. Usos y gratificaciones en la digitalización del proceso migratorio

El impacto de las TIC en los procesos migratorios, con un enfoque en las formas en los que los colectivos migrantes utilizan estos recursos y su competencia digital, ha adquirido especial interés recientemente. Así, Mancini et al. (2019) listan varios usos de la tecnología móvil por parte de estos grupos que incluyen la lectura de noticias, la búsqueda de información sobre eventos en el país de origen, el mantenimiento de contacto con la familia y amigos, identificando también a las redes sociales como plataformas preferentes para varios grupos de migrantes forzados.

De esta forma, resulta relevante explorar la teoría de usos y gratificaciones aplicada a las redes sociales (Quan-Haase & Young, 2014) para el presente estudio, adaptada a las características únicas de nuestra muestra. La inclusión de conceptos de gran relevancia nos permitirá analizar estos usos desde la perspectiva (in)migrante. Estos conceptos incluyen la percepción de apoyos sociales recibidos mediante el uso de redes sociales (Rebollo-Catalán & Vico-Bosch, 2014) y la aculturación (Berry, 1997; Li & Tsai, 2015), así como las prácticas de producción mediática que resultan en fenómenos como la construcción de la identidad en red (Papacharissi, 2011) y la emergencia de la frontera simbólica (Chouliaraki, 2017).

La novedad del acercamiento propuesto es el enfoque en las redes sociales y las fuentes de influencia, intentando identificar las características de los influencers relevantes para este colectivo. Este interés emerge de la naturaleza anglocéntrica que tradicionalmente ha caracterizado al estudio de influencers (Abidin, 2018). La identificación de influencers diaspóricos, pertenecientes a grupos minoritarios, en otros contextos (Abidin & Brown, 2018), motiva la exploración de posibles comunidades de influencia específicas para los colectivos migrantes en España, así como sus características e impacto.

#### 5. Metodología

Entendiendo por tanto las características del fenómeno a estudiar se plantea para el desarrollo de esta investigación una metodología eminentemente cualitativa ya que se considera, tal y como indica Sampieri (2014: 358), que «el enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico». Y es que, sobre movimientos migratorios y el uso de redes sociales pero, específicamente, las posibles personas influencers que ejercen un papel protagonista en su proceso, no se han encontrado suficientes evidencias, más allá de

las relacionadas en la literatura expuesta anteriormente. Esto, y la observación misma de este fenómeno que confluyen a diario en la cotidianidad a nivel global, conlleva a sentar las bases de la justificación del problema a estudiar. Igualmente, estudios anteriores sobre fenómenos similares (Jaramillo-Dent & Pérez-Rodríguez, 2019) realizados por las investigadoras han llevado a considerar la utilidad y conveniencia del mismo. Así, esta investigación se fundamenta en un enfoque fenomenológico empírico, que se basa en la descripción de la experiencia contada por las personas investigadas más que en la interpretación propia de las investigadoras, es decir, se pretende «explorar, describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno» (Sampieri, 2014: 493) a través de un proceso de investigación inductivo y recurrente. De esta manera, en este caso concreto se buscará profundizar en cómo personas migrantes latinoamericanas hacen uso de las redes sociales, cuáles son las preferentes y quiénes son las personas a las que siguen (influencers) y por qué, otorgando a la investigación un corpus de categorías que ayuden a vislumbrar una realidad oculta dada la preeminencia que tiene la mirada anglosajona en este tipo de usos y análisis. Todo lo anterior será ejecutado con la realización de entrevistas semiestructuradas a personas migrantes latinoamericanas. Igualmente, tras la obtención de los resultados y, si es el caso de que se obtengan potenciales influencers de la muestra, se pretende realizar en un estudio posterior que ampliará este, un análisis de contenido de alguna de las producciones realizadas por estas personas que son referentes para los y las migrantes latinoamericanas.

Para la selección de la muestra, que será no probabilística y por conveniencia, se tienen en cuenta en primer lugar los datos estadísticos que se han aportado en el punto segundo de esta publicación. Descartando la limitación del idioma y optimizando la posibilidad de acceso a las personas entrevistadas se optó por seleccionar una muestra migrantes provenientes de países latinoamericanos. Esto nos ayudaría además a encontrar similitudes en cuanto a los usos pero sobre todo en los posibles referentes o influencers objeto de estudio. Dado que, como indica Sampieri (2014:384) «el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística (...) lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad», se ha optado por realizar diez entrevistas semiestructuradas, para lo que se han comenzado los contactos con diferentes organizaciones no gubernamentales centradas en el trabajo con personas migrantes a nivel de la región de Andalucía, como Andalucía Acoge o Cepaim. Posteriormente, este estudio pretende tener un cariz internacional donde se pretenden recoger las experiencias de otras personas migrantes de otras nacionalidades y que buscan residencia en otros países distintos a España.

### 5.1. Objetivos y preguntas de investigación para la construcción del instrumento

Para definir el planteamiento inicial del problema se establecen los siguientes objetivos que darán lugar a posteriores preguntas de investigación:

- a) Describir qué redes sociales y canales de comunicación son los más utilizados por las personas migrantes latinoamericanas en España y por qué esos.
- b) Explorar cuáles son las motivaciones para este consumo.
- c) Identificar posibles influencers pertenecientes a estos colectivos y cuáles son sus características.
- d) Revisar, dentro del análisis de usos de redes, qué tipos de producción de contenidos realizan estas personas y para qué.

En base a estos objetivos se plantean una serie de preguntas de investigación que, aunque podrán emanar otras igualmente en el proceso mismo de recogida de datos, aparecen en esta primera inmersión en el estudio tras el análisis fundamentado de la literatura y el acercamiento al fenómeno en sí:

- 1) ¿Qué papel juegan las redes sociales en el proceso migratorio de estas personas? ¿cuáles son las que más usan? ¿Por qué esas y no otras?
- 2) ¿Qué les aportan concretamente estas herramientas frente a otras? ¿Cómo hubiese sido su proceso



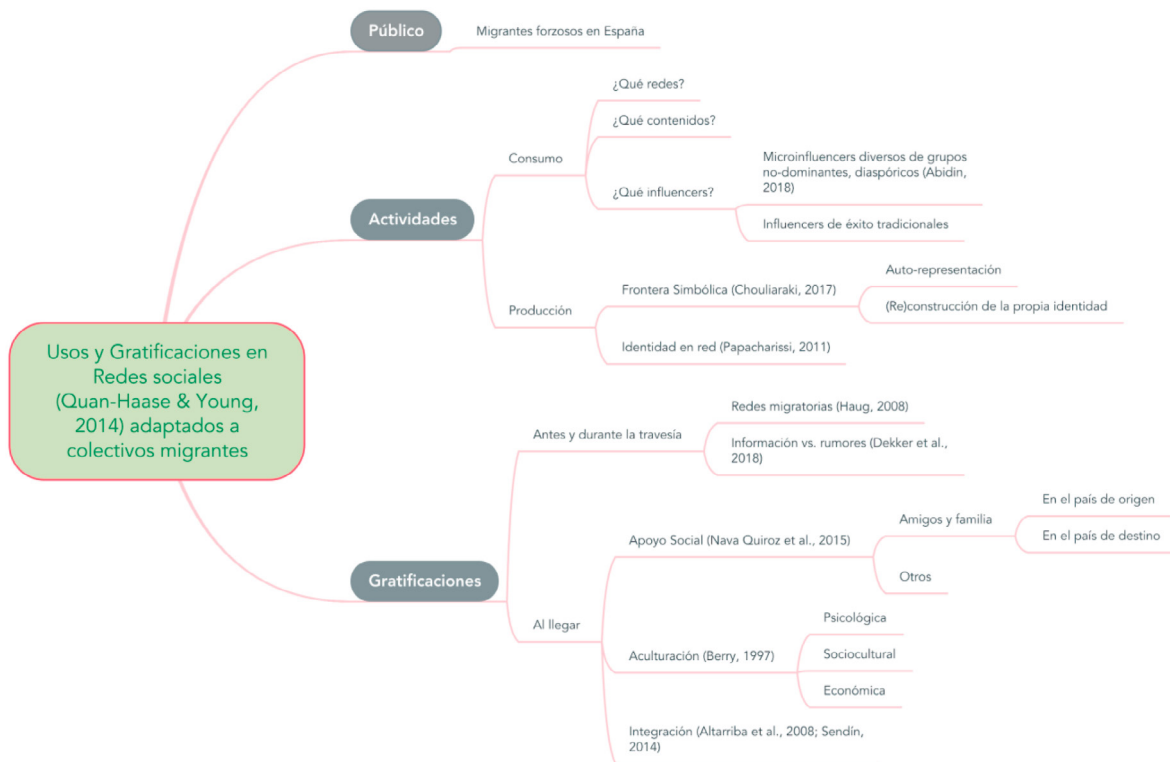
de movilidad y cambio de vida sin ellas?

3) ¿Quiénes son las personas de referencia que siguen en estas redes sociales? ¿Son de su país, españoles o de otra nacionalidad? ¿Qué les motiva a seguirlas (información, entretenimiento, utilidad)?

4) ¿Qué contenido producen estas personas y por qué? ¿suelen contar en primera persona sus vivencias? ¿Lo usan para denunciar algún hecho? ¿Muestran solo el lado positivo de la experiencia?

Para llevar a cabo este estudio se planteó la viabilidad del mismo dada, además, la coyuntura sin precedentes y a nivel mundial en la que nos encontramos debido a la pandemia del COVID-19. Esto nos lleva a reflexionar sobre las posibles deficiencias en cuanto al acceso a la muestra, limitada por la imposibilidad de la movilidad y los encuentros a corto plazo, lo que podría dificultar la interacción entre las investigadoras y las personas investigadas. Por tal motivo, el estudio se enfrentará a un reto que está siendo bastante común en estas prácticas, tal y como se puede comprobar en las numerosos llamados a publicaciones para ser compartidas como experiencias propias y únicas del hecho investigativo en estos momentos de crisis mundial. Así, para este trabajo se plantea la posibilidad de usar las herramientas tecnológicas que ayuden, no solo a la realización de las entrevistas sino también a su grabación y la gestión de un entorno seguro, de confianza y amable para los y las migrantes. La dificultad puede estribar en que las personas entrevistadas cuenten o no con recursos tecnológicos suficientes para llevar a cabo dicha recogida de información (esto se valorará en el siguiente paso del proceso que aún no se ha ejecutado y que será objeto de publicaciones futuras, así como los resultados de este estudio). Para garantizar un óptimo nivel de seguridad se les ofrecerá la posibilidad de otorgar un consentimiento para la recogida de datos, vídeo y audio y además el que puedan visualizar y

**Figura 3. Mapa conceptual de categorización teórica de posibles aspectos a aplicar en la entrevista semiestructurada. Adaptado de Quan-Haase & Young (2014)**





conservar la grabación posteriormente. Las informaciones personales serán anonimizadas y en ningún caso se expondrán elementos de índole íntimo o que puedan perjudicar a sus vidas.

Una vez planteados los objetivos y las preguntas de investigación se explora la acotación del instrumento que, como ya se ha comentado, tendrá formato de entrevista semi-estructurada. Para ello se ha seleccionado un corpus teórico basado en el uso y gratificaciones en redes sociales que se puede ver plasmado en formato de mapa conceptual en la Figura 3.

Para este instrumento y este estudio nos centraremos principalmente en la categoría Actividades, tanto en su vertiente de consumo como de producción, pero también se intentará vislumbrar aspectos vinculados con la categoría de Gratificación, sobre todo para conocer la utilidad de las herramientas tecnológicas para recibir apoyo antes, durante y después de la travesía y si las redes sociales tecnológicas juegan o han jugado un papel importante en su integración. Para ello será de especial interés conocer si, además de seguir a influencers de sus nacionalidades, también lo hacen de otros de España lo que podría entenderse como un interés por favorecer su integración.

## Referencias

- Abidin, C. (2018). *Internet celebrity: Understanding fame online*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1177/0267323118814646a>
- Abidin, C., & Brown, M.L. (2018). *Microcelebrity around the globe: Approaches to cultures of Internet fame*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-749-820181001>
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Chouliaraki, L. (2017). Symbolic bordering: The self-representation of migrants and refugees in digital news. *Popular Communication*, 15, 78-94. <https://doi.org/10.1080/15405702.2017.1281415>
- Concepción-Sepúlveda, L.G., Medina Cambrón, A., & Ballano Macías, S. (2019). El papel de la dieta mediática en la experiencia migratoria de la comunidad hispanoamericana. Repensando la recepción a través de las familias, las redes y los medios. *Migraciones*, 47, 89-118. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.004>
- Dekker, R., Engbersen, G., & Faber, M. (2016). The use of online media in migration networks. *Population, Space and Place*, 22(6), 539-551. <https://doi.org/10.1002/psp.1938>
- Hierro, M. (2013). Latin American Migration to Spain: Main Reasons and Future Perspectives. *International Migration*, 54(1), 64-83. <https://doi.org/10.1111/imig.12056>
- Izquierdo, M., Jimeno, J.F., & Rojas, J.A. (2010). On the aggregate effects of immigration in Spain. *Series*, 1(4), 409-432. <https://doi.org/10.1007/s13209-010-0021-8>
- Jaramillo-Dent, D., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2019). # MigrantCaravan: The border wall and the establishment of otherness on Instagram. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444819894241>
- Komito, L., & Bates, J. (2011). Migrants' information practices and use of social media in Ireland: networks and community. In *Proceedings of the 2011 iConference* (pp. 289-295) <https://doi.org/10.1145/1940761.1940801>
- Li, C., & Tsai, W.H.S. (2015). Social media usage and acculturation: A test with Hispanics in the US. *Computers in Human Behavior*, 45, 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.018>
- Literat, I. (2017). Refugee Selfies and the (Self-)Representation of Disenfranchised Social Groups. *Media Fields Journal*, 12, 1-9. <https://bit.ly/3c8n4X2>
- Mancini, T., Sibilla, F., Argiropoulos, D., Rossi, M., & Everri, M. (2019). The opportunities and risks of mobile phones for refugees' experience: A scoping review. *PLoS ONE*, 14(12), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225684>
- Mitra, A., & Evansluong, Q. (2019). Narratives of integration: Liminality in migrant acculturation through social media. *Technological Forecasting and Social Change*, 145, 474-480. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.01.011>
- Mittelstädt, A., & Odag, Ö. (2015). Social Media Use and Social Integration of Ethnic Minorities in Germany: A New Interdisciplinary Framework. *Athens Journal of Mass Media and Communications*, 2(1), 21-32. <https://doi.org/10.30958/ajmmc.2.1.2>
- Papacharissi, Z. (2011). *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. Routledge.

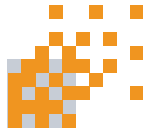
<https://doi.org/10.4324/9780203876527>

Quan-Haase, A., & Young, A. L. (2014). The uses and gratifications (U&G) approach as a lens for studying social media practice. In R.S. Fortner, & P.M. Fackler (Eds), *The handbook of media and mass communication theory* (pp. 269-286). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118591178.ch15>

Rebollo-Catalán, M., & Vico-Bosch, A. (2014). Perceived social support as a factor of rural women's digital inclusion in online social networks. [El apoyo social percibido como factor de la inclusión digital de las mujeres de entorno rural en las redes sociales virtuales]. *Comunicar*, 43, 173-180. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-17>

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Statista (Ed.) (2019). *Población extranjera de España en 2019, por nacionalidad*. <https://bit.ly/3bvWffh>





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Convergencia: Contenidos infantiles con identidad latinoamericana y el desafío de las televisiones públicas

Mg. Andrea Villarrubia-Martínez

Universidad de Huelva (España)

villarrubiaandrea@gmail.com

Dr. Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva (España)

aguaded@uhu.es

Dra. Águeda Delgado-Ponce

Universidad de Huelva (España)

agueda.delgado@dfesp.uhu.es

### Resumen

Como parte de su adaptación al escenario convergente y al proceso de implementación de la televisión digital, las señales públicas del cono sur latinoamericano han desarrollado estrategias para rentabilizar los recursos financieros en este tiempo de contracción económica. A la creación de plataformas digitales, que apelan a las nuevas formas de consumo audiovisual, se suma la realización con productoras independientes. En el ámbito de la televisión infantil, Pakapaka (Argentina), TVN (Chile) y Señal Colombia han desarrollado con realizadores chilenos contenidos con identidad local y un sello latinoamericano como Petit y Puerto Papel. Ambos programas además de la valoración de las audiencias han alcanzado reconocimientos por su calidad en festivales audiovisuales internacionales. A partir de un análisis de contenido efectuado sobre dos plataformas digitales públicas chilenas, Novasur y TVN Kids, se describe el modelo colaborativo desde la perspectiva educomunicativa, con énfasis en la diversidad de los programas infantiles, considerando su procedencia, adquisición, financiamiento y características de los personajes protagónicos. Los resultados indican que los contenidos son variados y que la presencia de protagonistas femeninas, indígenas y migrantes, aunque incipiente, constituye un aporte a la identidad de las infancias del continente. Para concluir, se destaca que es fundamental que las señales públicas puedan contar con recursos estatales permanentes que potencien la realización de contenidos relevantes para la infancia, de acuerdo con su misión de servicio público.

### Palabras clave

Convergencia, televisión pública, plataformas digitales, programas infantiles, audiencias infantiles, identidad cultural.

---

## 1. Introducción

En los últimos años, poderosas fuerzas globalizadoras, como las denominan Potter y Steemers (2017) en referencia a los procesos tecnológicos mundiales asociados a la convergencia, han permitido trascender los medios tradicionales y entregar contenidos por medio de plataformas digitales y a través de otros dispositivos. Ellas impactan en los hábitos de consumo de las audiencias, transformando a los públicos antes considerados pasivos en generadores de contenidos (Aparici & García-Marín, 2018) y requerirán desarrollar nuevas competencias en el contexto de las narrativas transmedia, como plantean Pérez-Rodríguez, Pérez-Escoda y Sánchez-López (2019).

Los medios de servicio público y, especialmente, la televisión, deben adaptarse a este escenario con sus propias dificultades, ya sea la falta de recursos económicos, la inestabilidad que provocan los cambios de gobierno y la disminución en los índices de audiencia ante los grandes conglomerados de televisión infantil. Simultáneamente, la implementación de la televisión digital se desarrolla de manera desigual en los países del continente, como consignan CNTV y Gómez (2018) y Mastrini y Becerra (2019). En muchos países se ha retrasado el encendido digital o no ha cumplido con su promesa de servir para el ingreso de nuevos actores (Villarrubia-Martínez, Aguaded y Delgado-Ponce, 2019). Mientras, en otros, la TV digital ha permitido que emisoras públicas, como la brasileña TV Brasil y Canal Encuentro o Pakapaka (Argentina), puedan contar con una nueva vitrina de cara a las audiencias.

Así como estos procesos implican desafíos, los canales desarrollan estrategias que les permitan rentabilizar sus recursos, siempre precarios, por medio la generación de fondos alternativos –provenientes del cobro de licencias o concursos– y ampliar sus pantallas a través del desarrollo de plataformas o con la exigencia de cuotas de programación infantil, según señala Steemers (2019). Al estilo de las señales públicas europeas, los canales latinoamericanos han desarrollado sus propias plataformas digitales o bien han aportado sus contenidos a plataformas estatales, que dan visibilidad a la producción audiovisual de cada país. Si bien la convergencia permite en estos soportes la participación de las audiencias, estudios como los de Gómez Domínguez (2016) sobre las plataformas de BBC y TV3 de Cataluña, de Sánchez Labella (2016) acerca de las plataformas dirigidas a niños en España y de Dhoest y te Walvaart (2017) sobre Ketnet, la marca multiplataforma de Flandes, dan cuenta de que la participación del público se encuentra más en el ámbito de la interacción y de la co-creación que en la participación plena.

En Chile, este proceso coincide con la discusión acerca de la misión de Televisión Nacional de Chile, TVN, en el momento actual (Fuenzalida, 2019). La señal estatal que hasta ahora se financiaba por vía publicitaria, ante la sostenida baja en los índices de audiencia recibió una capitalización del Estado por 2500 millones de pesos, equivalentes a \$3,9 millones de dólares que estarían destinados a una nueva señal pública, cultural, educativa e infantil. Esta se encuentra en diseño y se debate si será el canal el encargado de su gestión, financiamiento y dependencia. En términos de programación, desde 2018 TVN ha vuelto a incorporar una franja de contenidos para niños, después de años de olvido de las audiencias infantiles, como se constata en los estudios realizados por el CNTV (2018; 2019).

Asimismo, a través de su web desarrollaron TVN Kids, en sintonía con los tiempos actuales. Si bien se promociona como una plataforma, se trata de un espacio en la web del canal en la que se encuentra un repositorio de series, juegos y se dan a conocer los contenidos.

Cabe preguntarse si estas estrategias –el desarrollo de plataformas digitales, la colaboración entre actores sectoriales del continente y el acceso a fondos concursables– permiten generar programas que sean una alternativa a la oferta internacional que proponen los grandes conglomerados y que sean contenidos que reflejen la diversidad e identidad de los niños chilenos y latinoamericanos.

## 2. Objetivos y metodología

El estudio realizado tuvo como objetivo identificar en la diversidad de la programación de TVN Kids y detectar elementos del desarrollo colaborativo del sector audiovisual, tanto en el ámbito nacional como latinoamericano. Para ello se realizó un análisis de contenido de la oferta de programas presentes en el sitio entre 2018 y 2020, correspondiente a 258 capítulos de 25 series. Se buscó determinar la procedencia, el financiamiento de dichos programas,

empresas productoras –nacionales e internacionales– y su vinculación con el Fondo CNTV. Dado que los programas se mantienen por escaso tiempo en el sitio de TVN, fueron estudiados los contenidos compartidos por TVN Kids y por la plataforma CNTV Infantil (ex Novasur) que corresponden a 94 episodios de 8 series: 31 Minutos, Cehacheí, Niños inmigrantes, Tikitiklip, Los Tela, Horacio y Los Plasticines, Nanoaventuras y Puerto Papel. Con el propósito de ver si estos contenidos son diversos, se consideró su formato audiovisual (género, técnica), tema y público objetivo. Para estudiar si se refleja la diversidad de niños y niñas, se realizó un análisis cuantitativo que consideró la presencia de protagonistas femeninas, de migrantes y pueblos originarios.

**Tabla 1. Programas Plataforma TVN Kids 2018 - 2020**

Programa	País	Productora	Fondo	Emisión	CNTV Infantil
Kunga, actitud animal	Chile	TVN	No	2018	
Cehacheí	Chile	Kungan Project	2014	2018	Sí
Niños inmigrantes	Chile	Invercine	2012	2018	Sí
Horacio y Los Plasticines	Chile	Zumbástico studios	2013	2018	Sí
Los Tela	Chile	Waissbluth Periodista	2013	2018	Sí
Los fantásticos viajes de Ruka	Chile	Imago	2015	2018-2019	
Los próceres más posers	Chile	Productora Houston	2014	2018-2019	
Achú	Chile	Zumbástico studios	no	2018-2019	
Nanoaventuras	Chile	Cábala	2011	2018-2019	Sí
Puerto Papel	Coproducción internacional. Chile, Brasil, Colombia y Argentina	Zumbástico studios. Coproducción con Gloob Señal Colombia, TVN y Pakapaka	2012	2018-2019	Sí
Mónica Toys	Brasil	Mauricio de Sousa	No	2019	
Nuku, Nuku	Chile	Vivianne Barry	2014	2019	
Los cuentos de la casa del árbol	Argentina	Pakapaka	no	2019	
Raro pero cierto	Estados Unidos	NatGeo	no	2019	
Bebé en camino	Coproducción Internacional Chile, Corea, Camboya e Italia.	Mi Chica y TVN con EBS Corea, TVK Camboya, Thai PBS, ShowLab Italia.	No	2019	
Tikitiklip	Chile	TVN y Ojitos Producciones	2007	2019-2020	Sí
Mily Preguntas	Francia	Zouzous, France Télévisions y CNC	No	2019-2020	
Cantando aprendo a hablar	Chile	Nueva Imagen	2007	2019-2020	
Yo Pippo	Chile	Reinamono	2016	2020	
Guitarra y Tambor	Chile	Punkrobot	2016	2020	
Locoslab	Coproducción internacional	Señal Colombia y Dinogorila Creative Lab	2017	2020	
La aventura de crecer	Chile	JUNJI y TVN	no	2020	
El Chavo del 8	México		no	2020	
31 Minutos	Chile	Aplaplac	2012	2018-2020	Sí
Zumbástico fantástico	Chile	Zumbástico studios	2007	2018-2020	

## 3. Resultados

La oferta de contenidos de la plataforma TVN Kids entre 2018 y 2020 corresponde a 258 episodios de 25 series, tanto nacionales, como extranjeras y coproducciones internacionales. Los programas del país son

Procedencia	Series	Capítulos
Programas nacionales	17	177
Internacionales	5	49
Coproducción internacional	3	32
Total	25	258

extranjeros equivalen a 5 series con 49 capítulos, como puede verse en la Tabla 2. Entre ellas, destacan la premiada serie *Los cuentos de la casa del árbol*, de Pakapaka, *Mily Preguntas de Francia* y *Mónica Toys de Brasil*, *Raro pero cierto*, de Estados Unidos y *El Chavo del 8* de México.

La mayoría de los espacios de TVN Kids no son realizaciones propias del canal, sino contenidos financiados por el Fondo de Fomento a la Calidad del Consejo Nacional de Televisión: 16 series, correspondientes al 64% de los programas y 151 capítulos, como ejemplifica la Tabla 3. Esto significa que son realizados por productoras independientes, ya han sido emitidos anteriormente por otros canales de la TV generalista, si bien no en una franja y en un horario específicamente infantil. Igualmente, algunos de los contenidos están presentes en la web de Novasur –ahora CNTV Infantil, además se encuentran disponibles en Plataforma Audiovisual y, más recientemente, se están emitiendo a través de TV Educa Chile. Entre las productoras existe diversidad, ya que 13 empresas entregan contenidos al canal: Zumbástico Studios está detrás de 3 programas

Achú, Zumbástico Fantástico y Horacio y Los Plasticines. TVN está involucrada directamente en la producción de tres programas: *Kunga*, *actitud animal*, *Tikitiklip*, realizado en

conjunto con *Ojitos producciones* y *La aventura de crecer*, con el organismo estatal de educación parvularia JUNJI. El resto de las empresas como *Aplaplac*, *Invercine*, *Punkrobot*, *Cábala*, *Vivienne Barry*, entre otras, produjeron una serie cada una.

Del mismo modo, se ha producido la colaboración entre señales públicas del continente y entre los canales con productoras locales, tal y como documenta Gutiérrez-González (2019). Las coproducciones internacionales son iniciativas que permiten potenciar los recursos financieros y profesionales de los canales y las productoras de distintos lugares del mundo, ya que se trata de realizaciones que involucran a empresas independientes que postulan a fondos concursables y emiten por los canales públicos de diferentes países. A través de TVN Kids se han emitido 3 coproducciones internacionales con un total de 32 capítulos. Dos de ellas han sido financiadas por la colaboración entre estos actores: *Puerto Papel* fue realizada por Zumbástico Studios con la participación de *Gloob de Brasil*, *Señal Colombia* y *Pakapaka*. *Locos Lab*, actualmente en pantalla y en la web, es una realización de *Señal Colombia* y la productora *Dinogorila Creative Lab*. La tercera serie, *Bebé en Camino* es una realización de *Mi Chica Producciones*, productora ganadora del EMMY por los

Festival	País	Año	Premio
Chilemonos	Chile	2016	Serie animada
TAL		2016	Mejor Producción infantil
Prix Jeunesse Internacional	Alemania	2016	Beyond TV
Festival ANIMA	Argentina	2017	
Prix Jeunesse Iberoamericano	Brasil	2017	2º lugar Ficción 7 a 11 años
Prix Jeunesse Iberoamericano	Brasil	2019	2º lugar Ficción 7 a 11 años

mayoritarios: 17 de las 25 series son producidas en Chile, lo que corresponde al 68% del total de programas. Respecto de los capítulos, 177 son nacionales. Los contenidos ex-

programas *Con qué sueñas* y *Sueños Latinoamericanos*, ambos financiadas por el Fondo CNTV. *Bebé en camino*, relata la llega-



da a la familia de un nuevo integrante, desde el punto de vista de su hermana, es una realización de Mi Chica y TVN con EBS Corea, TVK Camboya, Thai PBS, ShowLab de Italia y fue premiado en Prix Jeunesse Iberoamericano 2017.

**Tabla 5. Resumen diversidad de programas TVN Kids Plataforma CNTV Infantil**

Base 94 capítulos				
Programa	Género	Técnica	Público Objetivo	Tema
31 Minutos	Ficción	Mixta	7 a 12 años	Noticiero
Nanoaventuras	Ficción	Animación	7 a 12 años	Ciencias
Puerto Papel	Ficción	Animación	7 a 12 años	Aventuras
Tikitiklip	Ficción	Animación	3 a 6 años	Cultura y Patrimonio
Horacio y Los Plasticines	Ficción	Mixta	3 a 6 años	Formación ciudadana
Ceacheí	No Ficción	Acción real	7 a 12 años	Deportes
Los Tela	No Ficción	Acción real	7 a 12 años	Artes
Niños Inmigrantes	No Ficción	Acción real	13 a 17 años	Cultura y Patrimonio

Respecto del Fondo CNTV, en su primera temporada Puerto Papel recibió de parte del Estado algo más de 131 millones de pesos y en la segunda temporada, 105 millones (CNTV 2017: 94-100). Actualmente la serie se transmite a través de Pakapaka, Señal Colombia y otros 50 países. Por su calidad el programa ha recibido reconocimientos en diversos festivales nacionales e internacionales, incluyendo el Beyond TV en el Prix Jeunesse Internacional, tal como se detalla en la Tabla 4. Por otra parte, Locos Lab, se adjudicó el Fondo CNTV en 2017 por un monto de 219 millones (CNTV 2017: 102).

El análisis de contenido realizado sobre los 94 capítulos de 8 series programadas por TVN Kids y presentes en la web de CNTV Infantil, buscó conocer la diversidad de los programas. Respecto del formato: género y técnica audiovisual, 5 de las series con 60 capítulos corresponden a ficciones, todas animaciones o de técnica mixta que combina títeres y animación. Tikitiklip y Horacio y Los Plasticines son animaciones con técnicas mixtas, dirigidas a niños entre 3 y 6 años. Para el público entre 7 y 12 años hay programas de ficción como las animaciones Puerto Papel, Nanoaventuras y 31 Minutos. Además, hay programas de no ficción documental de acción real como Ceacheí y Los Tela. Niños Inmigrantes estaría dirigido a un público más adolescente, entre 13 y 17 años.

Como se observa en la Tabla 5, los temas de los programas son variados. Mientras Horacio y Los Plasticines busca desarrollar habilidades ciudadanas en los más pequeños, Tikitiklip se concentra en el patrimonio material de los pueblos originarios, a través de las aventuras de una niña en el museo Precolombino. 31 minutos es un noticiero dirigido a niños y niñas conducidos por títeres que abordan desde el humor diversas situaciones. Puerto Papel es una serie en la que Matilde, una inquieta niña descubre cada día un nuevo y extraño súper poder que la lleva a experimentar divertidas aventuras acompañada de sus inseparables amigos y su abuelo. Nanoaventuras es un programa de ciencias en la que un niño, su hermana adolescente y un despistado científico logran hacerse pequeños para averiguar distintos temas relacionados con el cuerpo humano. Ceacheí presenta a niños de distintas disciplinas deportivas en su cotidianidad. Niños Inmigrantes da a conocer la realidad de niños que han llegado al país, los que cuentan sus experiencias y el proceso de adaptarse a una nueva cultura sin perder sus tradiciones. Es especialmente interesante la interacción que tienen los niños con los artistas plásticos en Los Tela, programa en el que intercambian experiencias y trabajan como pares en el desarrollo de una obra artística.

El último aspecto estudiado fue la diversidad de los protagonistas de las series, según dimensiones como su género y pertenencia a pueblos originarios o condición de migrantes. En relación al género, la mayoría de los programas tienen protagonistas masculinos y femeninos (63 capítulos de 5 series). Ello se asocia a que los programas tienen más de un personaje protagónico y esos grupos suelen ser mixtos, como es el caso

**Tabla 6. Protagonistas Programas, según géneros**

Base 94 capítulos		
Masculinos	Femeninos	Mixtos
14	17	63

de 31 Minutos, Nanoaventuras o Puerto Papel. Existen también capítulos de series con protagonistas masculinos: 14 episodios de las series documentales Ceacheí, Niños Inmigrantes y



---

Los Tela. Mientras que 17 de esas series son episodios protagonizados por mujeres. Del mismo modo, la protagonista de Tikitiklip es una niña.

Respecto de la presencia de migrantes y pueblos originarios, se trata de dimensiones incipientes, ya que mínimamente se recogen en las series, salvo en algún capítulo documental de Cehacheí. Sin embargo, cabe destacar que programas como Niños Inmigrantes está exclusivamente centrado en este grupo, así como Tikitiklip en dar a conocer el patrimonio de los pueblos originarios, tanto de Chile como del continente, lo que sin duda es un aporte a que los niños puedan reconocerse en pantalla.

## 4. Conclusiones

Al cabo de un par de años, la oferta de TVN se ha ido consolidando como espacio dedicado a los niños y a servir de vitrina a contenidos financiados con recursos públicos provenientes del Fondo de Fomento a la Calidad del CNTV. Considerando que más de 258 episodios de 25 programas han formado parte de TVN Kids, es lamentablemente que, como plataforma digital, no cumpla con servir de repositorio para todos los contenidos programados, ni cuente con espacios dedicados a la interacción, ni menos a la participación de sus audiencias.

Respecto de los nuevos contenidos incorporados en 2020 por la señal pública, todavía se trata en su mayoría de espacios financiados en los concursos del Fondo del CNTV, siendo menor el impulso productor del canal. Si bien ello no es del todo deseable, es cierto que forma parte de una cadena de colaboración con productoras locales, sirve como una vitrina más para los contenidos y permite atender la demanda de las audiencias infantiles hacia la televisión generalista. Igualmente, de forma incipiente da cabida a infancias que no están habitualmente presentes en pantalla: niñas, inmigrantes y pueblos originarios.

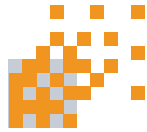
Aun cuando la coproducción internacional no es todavía un fenómeno masivo que permita dotar a las pantallas de contenidos con carácter latinoamericano, ha permitido el desarrollo de audiovisuales de primer nivel, reconocidos tanto por el público infantil en los diferentes países en los que se emiten los programas, como en destacados festivales internacionales.

Los cambios políticos en gobiernos de diferente signo y en varios países han afectado la gestión y financiamiento público de los canales: mientras en Argentina se restringió el personal y el presupuesto a las señales públicas, en Brasil se puso fin al convenio del Estado con TV Escola y en Colombia se discuten leyes para cambiar el financiamiento proveniente de las licencias de televisión. Hoy los canales públicos precisan de nuevos recursos, económicos y humanos para desarrollar ofertas adecuadas en estos nuevos entornos, tanto en el ámbito de la producción para público infantil, como en la generación de contenidos acordes con la convergencia: formatos crossmedia y otras narrativas que sean innovadoras y atractivas para los usuarios. Esto es especialmente deseable para permitir la fidelización de los más pequeños con la señal pública, en tanto niños y niñas están acostumbrados a acceder a contenidos desde diferentes dispositivos, en cualquier momento y lugar.

## Referencias

- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas [Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories]. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2018). *Resumen histórico Encuesta Nacional de Televisión*. <http://bit.ly/2tboazM>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2017). *Fichas de programas Fondo CNTV*. <https://bit.ly/3duAVbf>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2019). *Anuario Estadístico Oferta y Consumo de Televisión 2018*. <http://bit.ly/2PA5LDo>
- Consejo Nacional de Televisión (Ed.) (2018). *Transición a la Tv digital y diversidad en Latinoamérica*. <http://bit.ly/35B51on>

- 
- Dhoest, A., & te-Walvaart, M. (2018). Convergence and Participation in Children's Television. The case of Flemish Public Television. In G. Ferrel-Lowe, H. van den Bulck, & K. Donders (Eds.), *Public Service Media In the Networked Society* (pp. 245-257). Nordicom. <https://bit.ly/2ZT8Y94>
- Fuenzalida, V. (2019). Análisis y propuestas para actualizar la misión pública de TVN. *Perspectivas de la Comunicación*, 12(1), 315-339. <https://bit.ly/2UplicD>
- Gómez-Domínguez, P. (2016). Era digital y televisión autonómica: Un estudio comparativo de las plataformas web, aplicaciones móviles y redes sociales de TV3 y BBC One. *Communication & Society*, 29(4), 85-106. <https://doi.org/10.15581/003.29.4.sp.85-106>
- Gutiérrez-González, C. (2019). La relación entre los creativos independientes de la televisión pública y la audiencia infantil. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 18(35), 39-55. <http://doi.org/10.22395/angr.v18n35a3>
- Mastrini, G., & Becerra, M. (2019). *La convergencia de medios, telecomunicaciones e internet en la perspectiva de la competencia: hacia un enfoque multicompreensivo. Cuadernos de Discusión de Comunicación e Información*. UNESCO. <http://bit.ly/36AnLG1>
- Pérez-Rodríguez, M.A., Pérez-Escoda, A., & Sánchez- López, I. (2019). De lo audiovisual a lo transmedia. Competencias para las nuevas narrativas de los prosumidores en el ecosistema digital. In L.M. Romero-Rodríguez, & D. Rivera-Rogel (Eds.), *La comunicación en el escenario digital: Actualidad, retos y prospectivas* (pp. 119-146). Pearson Educación. <https://bit.ly/2XicWWS>
- Potter, A., & Steemers, J. (2017). Children's television in transition: policies, platforms, and production. *Media International Australia*, 163(1), 6 -12. <https://doi.org/10.1177/1329878X17693936>
- Sánchez-Labela, I. (2016) La calidad de los dibujos animados en Internet. Clan RTVE, Neox Kidz y Boing: Plataformas de entretenimiento para el público infantil. *Index Comunicación*, 6(2), p.173-190. <http://bit.ly/37RRKJD>
- Steemers, J. (2019). Invisible children. Inequalities in the provision of screen content for children. In Trappel, J. (Ed.), *Digital Media Inequalities. Policies against divides, distrust, and discrimination* (pp. 179-192). Nordicom. <https://bit.ly/36QiiXN>
- Villarrubia-Martínez, A., Aguaded, I., Delgado-Ponce, A. (2019). Implementación de la Televisión digital en Chile: ¿Una oportunidad real para la TV Comunitaria? *Chasqui*, 140, 279-296. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3878>





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Durakos en Cuba. Comunidad discursiva y nuevas textualidades en Facebook

Dra. Yamile Haber-Guerra  
Universidad de Oriente (Cuba)  
yhaber@uo.edu.cu

#### Resumen

La irrupción y auge en Cuba de los Facebook Team confirma a Internet no solo como un escenario intencionadamente textual, sino la extrema maleabilidad del texto en ese entorno, donde sigue prevaleciendo la convergencia de lenguajes, el uso generalizado de la comunicación intertextual y de las técnicas del hipertexto, y la adaptabilidad de los medios lingüísticos a la naturaleza del enunciado en dependencia de cómo y con qué finalidades funciona la lengua en el ciberespacio. El presente es un estudio descriptivo transeccional de los textos de los durakos como expresión de un fenómeno emergente en la cibercomunicación en Cuba. Los grupos durakos usan de manera eventual y contingente subcódigos lingüísticos para expresarse en Facebook por lo que producen fenotextos transgresores de las leyes sintácticas, morfológicas, ortográficas y de puntuación que son formas emergentes de escritura y lectura, enmarcadas dentro de la literacidad electrónica. Además, esos textos abiertos establecen relaciones trans-textuales de cooperación con sus enunciatarios a los cuales legitiman mediante operaciones lingüísticas y extralingüísticas consensuadas. Constituyen interfaces con las que grupos de adolescentes y jóvenes cubanos se comunican mediante paquetes textuales de signos icónicos, pero, sobre todo, verbales. Devienen comunidades discursivas con identidad lingüística y cohesión sociotextual, expresión de la lengua en uso real, de las brechas lingüísticas en Internet, y de una anamorfosis cuya emergencia reclama otra visión de lo virtual antropológico.

#### Palabras clave

Texto, cibercomunicación, lenguaje, escritura, comunidad discursiva, Facebook.

---

## 1. Introducción

Más de la mitad de los cubanos se conecta a Internet, según confirma We are social en su Informe digital 2019<sup>1</sup>. Un 27 por ciento más de ciudadanos que en el lapso de 2017 a 2018, lo cual ha sido noticia no solo en los medios oficiales<sup>2</sup>. En 2014, Cuba no aparecía con registros en las redes sociales; Facebook no reportaba a sus usuarios cubanos. Hoy, sin embargo, 6,41 de los 6,47 millones de cubanos conectados acceden a las redes sociales, principalmente a Facebook, que acapara la atención del 59,3 por ciento de estos, y lo hacen mediante sus dispositivos móviles con fines paraperiodísticos (Sánchez, 2020).

A partir de tales números comienza a cuestionarse la forma de socializar los jóvenes en Internet y los posibles nuevos escenarios para ese grupo poblacional en la red<sup>3</sup>. Esto ya estaba siendo una preocupación en tanto las TIC constituyen una fuerte competencia a los medios de comunicación tradicionales, y están modificando pautas de interacción social, a la vez que amplían horizontes y escenarios<sup>4</sup>. El acceso por datos móviles desde diciembre de 2018 hizo que Internet llegara de manera expedita a uno de los sectores más vulnerables dentro de Internet: los adolescentes<sup>5</sup>.

Justo cuando los medios comenzaron a hacer visibles los espacios de representación, estetización y praxis de los durakos<sup>6</sup>, se produce el primer acercamiento etnográfico de medios sociales al fenómeno en Cuba, específicamente en la provincia de Santiago de Cuba (Goderich, 2019). Este develaba la ausencia de referentes en la literatura al uso. Como otras aproximaciones que se han ocupado de grupos e interfaces en Facebook y sus prácticas más o menos incendiarias o trolling (Iturralde, 2019), se vale de la observación participante y, además, desde la teoría de las representaciones sociales, verifica comportamientos polémicos y autorreferenciales y rutinas preestablecidas.

La irrupción y auge en Cuba de Facebook teams como los durakos confirma a Internet no solo como un escenario deliberadamente textual, sino la extrema ductilidad del texto en el entorno virtual, donde se corrobora (Haber-Guerra, 2005: 48) la convergencia de lenguajes, el uso generalizado de la comunicación intertextual y de las técnicas del hipertexto, el carácter intergenérico e intermediático de la cibercomunicación y la adaptabilidad de los medios lingüísticos a la naturaleza del enunciado en dependencia de cómo y con qué finalidades funciona la lengua.

## 2. Objetivo

Caracterizar los textos de los durakos como expresión de un fenómeno emergente en la cibercomunicación en Cuba.

## 3. Metodología

La presente indagación se hace ante la necesidad de un repaso meta-mediático a nuevos problemas concernientes a la comunicación lejos el prejuicio positivista del objeto (Roncallo-Dow et al., 2013). Es una investigación empírica basada en la observación no participante indirecta. Consiste en el estudio descriptivo transeccional, como un «work in progress» (Watson, 2008) del fenómeno durako en Cuba, específicamente de su componente textual-escritural.

Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia (snowball) a perfiles relevantes de las provincias de La Habana, Matanzas y Santiago de Cuba, siguiendo como criterio de inclusión el que tuvieran más de 200 likes, más de 80 comentarios y que hubieran sido compartidos al menos una vez por otros usuarios. El período de toma y procesamiento de la información fue de diciembre de 2019 a mayo de 2020. Se utilizó la hermenéutica como ciencia de la interpretación-transformación, y la pragmática para recuperar la inten-

ción de los emisores en función del sentido y el contexto (Nadal-Palazón, 2019). Si bien, no existen cifras oficiales, se habla de que son miles los jóvenes que en Cuba se han agrupado, gracias a las redes sociales, para conformar tribus urbanas<sup>7</sup> o tribus digitales<sup>8</sup>.

Como Adicto TheLidel Smöké-Fántásy X-siempre (<https://bit.ly/38rzXuF>) «Hay quien nase para líder/ otros para seguidor el segundo es tu gran armirador /te señalan y te quieren dar intrusiones/brinca wica ser ru chador no te estoy sacando en cara lo q por ti ise lestay acordando pa q usted no sirve//Adictø-The Líder Smöké fantasy la reglas del juego la pongo yo tu #smoke fantas», suscitan apreciaciones diferentes en medio de la escasa e inquietante información que circula acerca de ellos y acerca de las circunstancias en que se han vuelto objeto

del debate público<sup>9</sup>. La actividad de los miembros de cada team no está sujeta a marco deontológico preciso ni a instancias de regulación y control, lo que favorece su emergencia como representación social<sup>10</sup>. Surgieron desde principios de 2018 como grupos urbanos y virtuales, mixtos, o sea de mujeres y varones, y se fueron extendiendo por las provincias de Pinar del Río (en el municipio de Consolación del Sur, encontramos el #TEAM DIAMANTE #TO DURAKO, de Darío Castellano (<https://bit.ly/38ePkXb>); La Habana, Matanzas, Cienfuegos, Holguín (To Durako Moa, Grupo público de 159 miembros (<https://bit.ly/2VA2OHH>); y Santiago de Cuba. Son adolescentes y jóvenes estudiantes<sup>11</sup> de 13 a 18 años que se congregan off line, y luego en perfiles con el mismo apellido en Facebook (por ejemplo, el team Pøwër, «vid. infra»). A los amigos les llaman «mi gente».

Usan medias altas de niño, con colores rústicos, a veces cada una de diferente color, batas de baño, abrigos, gafas triangulares de sol, incluso de noche; pañuelos en la cabeza y bozales negros con colmillos y sonrisa mordaz, impresos. Frank Freemann (<https://bit.ly/3dSbdwl>) sube la foto de una doctora con nasobuco y reconoce: «La gente dice que es por el Coronavirus/Quien dice eso, estoy «TO DURAKO» TO TIZZA/ Los durakitos lo sabían que esto iba pasar y nos lo estaban diciendo desde hace rato»<sup>12</sup>. Aquí aparece la transtextualidad como relación de comentario que refuerza la noción del enunciatario como destinatario que enuncia y al propio tiempo da sentido (Haber-Guerra, 2014: 16).

Sus fotos, tomadas con teléfonos inteligentes de gama alta, muestran con sorprendente iconicidad la imagen que quieren proyectar como grupo temático, son sometidas a los Votas o No Votas<sup>13</sup>, desde perfiles de personas que no son miembros de ninguno de los dos grupos, o durakos, en competencia.

Para lograr la mayor cantidad de reacciones y aceptación, no usan «me gusta», sino el «me encanta», «me enfada», «me entristece», y gana el «me importa», opción introducida por Facebook a raíz de la pandemia de coronavirus. A Yerma'h Princexz de las Båby's (<https://bit.ly/3ifX2Vr>), Wältêrcîtø Ålô Fløw Gångâ le comenta: «Le Di me importa / a esa pic /ctk de por vida /si pude deja tu me importa en mi última foto». Ello implica comprometerse en la publicación, dejar apretado el botón, y genera textos híbridos e intertextuales. Las fotos se publican acompañadas de textos en los que se reemplaza los grafemas habituales por símbolos matemáticos, y caracteres y combinaciones de otros alfabetos, para expresar sentirse «to gucci», «to durako», «to tixxa»<sup>14</sup>, frases «trending» donde «to» sustituye a «estoy» y a «todo». Se hacen llamar «gente duraka» o «durakitos»: rîkøš y rĕå Ľ êš, y en vez de «likes» usan «brrrrr». En todos los casos se respeta la grafía original, que no es homogénea. Por ejemplo, Trīgüëñitøh Pøwër Rångër Bøss (<https://bit.ly/2NFPzkq>), postea: «A veces pienso que la muerte me está persiguiendo pero yo no voy a correr...» y le comentan sus seguidores como prueba de un pacto de lectura (García-Canclini, 1990: 14): Viännëy Qüñtänä/Tixxa; Kathy Golden-Brothers/Tixah tatah; Dänĕlĕ Rĕss Sāwēr's/Durako; Đĭāblĭtøh Chāmpĭøns Gāng/Tixaa; Ramon Gomez/Duraco; Dĭāngĕl Ønĕ Kĭng/Tixxa; Pichy Pøwër Rångĕrs/Duro; Måikøl Brøwn Pøwer Rø-

"Los durakos se valen de subcódigos (...) que revolucionan los procesos cognitivos asociados a la lectoescritura y definen, junto a la identidad social de los miembros del grupo y los valores que representan, comunidades discursivas".

drīguèzDurop. A «duräkø, tø dūrakø» se le ha querido encontrar una aproximación semántica a durak, tonto en ruso, o a detenerse, del turco, pero se corresponde más con la norma cubana: estar duro es estar bonito o ser guapo, comportarse correctamente. Para los «duräkitos» significa «andar con pinta y tremendo flow», o estar «to crayola». Yohana Boss Galaxyûp (<https://bit.ly/334dBgh>), jefa del #Team\_Galaxyûp, se presenta como Üñä Nêñä Tixä: «Traje\_un\_flow \_/\_ nuevo \_/\_ para\_ que\_ le \_den/\_ \_copi\_/\_», expresión de ambigüedad productiva.

"Los textos durakos son escrituras emergentes y en desarrollo que no expresan contenidos agresivos y en ese sentido no determinan prácticas incendiarias. Son un caso de anamorfosis cuya emergencia reclama una visión de lo virtual antropológico como espacio-tiempo de límites borrosos, a los cuales se accede mediante un dispositivo tecnológico".

Estamos ante textos abiertos (Eco, 1982) que exigen una cooperación textual no tanto por las intenciones del sujeto empírico de la enunciación, sino por las intenciones que tanto el enunciado como el destinatario podrían dejar en las huellas textuales.

Ni la textodiversidad (Haber-Guerra, 2019) es nueva en Internet, ni la anamorfosis, que ya ha sido descrita (Haber-Guerra, 2014: 3). Wow-Rico Coño (<https://bit.ly/326Bp3L>) postea un zoomorfismo: «Llego el pitpull/ Recójanse chihuahua»; se identifica: «Cuando revisé mi foto partete el karon pq este Rícø Cõñø ya se montó en el avión ..Dale a los Pedales». Y Vñëšitäh Hp lo elogia: «Q beiop moll» (bello amor). Y responde al elogio: «ctqm» (se te quiere mucho); se siente bendecido

(sic) con Člâù Sûpëriør.

Como transfiguración verbal e icónica del enunciador, la anamorfosis genera una crisis de representación y produce fenotextos que transgreden las leyes sintácticas, morfológicas, ortográficas, de puntuación, cada vez más frecuentes, expresión de la lengua en uso real y manifestación de la brecha lingüística en Internet (ibid: 4). Esto es sociosemióticamente legítimo, ya que cualquier texto se deforma en el proceso de decodificación. Lo que el texto deviene, lo determina pragmáticamente el receptor, que puede interpretar todas las opciones semánticas ofrecidas por el mensaje, o solamente algunas, en tal caso tiene lugar una interpretación que el emisor no había previsto o no deseaba y, en virtud de esa decodificación imprevisible, el mensaje se consume a uno de sus niveles de sentido mientras otros, igualmente legítimos, permanecen ocultos.

Los mensajes durakos son autorreflexivos, es decir, llaman la atención sobre la propia forma en última instancia, y afectivos, como el de Anitahh González (<https://bit.ly/2Zq81TB>): «Hamigas con h de hermanas/ /Por ustedes yo mato». Pueden alabar o agradecer con diferentes expresiones: Q̣iũdër Q̣iñg Čhãłq̣ /BEIAPS/ (bellas); Åłø Ýumitãh Fãñãstíc // graxx/ grax bby/ (gracias, bebecita).

La condición duraka organiza la utilización de los elementos lingüísticos como la caja de herramientas de Wittgenstein (Haber-Guerra, 2018: 271-272). Tales recursos lingüísticos poseen una gramática superficial, pero también una gramática profunda que regula el uso de aquellos como en un juego del lenguaje. Es decir, la comunidad duraka está preparada para reconstruir su orden y para manipular las distintas herramientas en función de construir lenguajes sencillos que respondan a una situación pragmática específica.

Se enmarca dentro de la literacidad electrónica adelantada por Casanny (2006: 173): nuevos géneros discursivos, nuevas estructuras, nuevos registros y formas lingüísticas propias de teclado coloquial que revolucionan los procesos cognitivos asociados a la lectoescritura y asumen «(...) como constitutiva la asimetría de demandas y de competencias que se encuentran y negocian a partir del texto (...) un texto que no será máquina unificadora de la heterogeneidad, un texto ya no lleno, sino espacio globular y atravesado por diversas trayectorias de sentido» (Barbero, 1987: 232). Los durakos se valen de subcódigos (Ducrot & Todorov, 1984: 344), que revolucionan los procesos cognitivos asociados a la lectoescritura y definen, junto a la identidad social de los miembros del grupo y los valores que representan, comunidades discursivas.



## 4. Resultados

Los durakos son un epifenómeno distópico de la cibercomunicación en Cuba. Se caracterizan por un uso eventual y contingente de subcódigos lingüísticos para expresarse en Facebook. Establecen relaciones textuales con sus enunciatarios a los cuales legitiman mediante operaciones lingüísticas y extralingüísticas consensuadas en un patrón representativo establecido por aquellos como operadores semánticos iniciales del discurso. Sus textos son abiertos, autorreflexivos y afectivos, resultados no solo de la mediación tecnológica, sino también lingüística. La identidad lingüística y la cohesión sociotextual son los interjuegos que condicionan la representación social de estos grupos como comunidad discursiva.

## 5. Conclusiones

Los durakos constituyen interfaces con las que grupos de adolescentes y jóvenes cubanos se comunican mediante paquetes textuales de signos icónicos, pero, sobre todo, verbales, transgresores, al límite, de lo normativo prescriptivo. Los textos durakos son escrituras emergentes y en desarrollo que no expresan contenidos agresivos y en ese sentido no determinan prácticas incendiarias. Son un caso de anamorfosis cuya emergencia reclama una visión de lo virtual antropológico como espacio-tiempo de límites borrosos, a los cuales se accede mediante un dispositivo tecnológico, para, gracias al lenguaje, tecnología en última instancia, convivir con otros igualmente dotados de competencia tecnológica, comunicativa e interaccional.

## Notas

<sup>1</sup> CubaDebate (Ed.) (2019). Informe Global Digital 2019: Cuba entre los países que más crecen en usuarios de internet y redes sociales. <https://bit.ly/2MKstZv>. Se toma como referencia esta fuente pues los comentarios conforman un interesante corpus que devela entreteñones del reconocido hito tecnológico y social.

<sup>2</sup> Agencia Efe (Ed.) (2020). El acceso a internet en Cuba llega a 7,1 millones de usuarios en 2019. <https://bit.ly/2ziw6Tg>

<sup>3</sup> Guevara, Y. (2019, February 16). Relato de Internet, Cuba y sus jóvenes. Juventud Rebelde. <https://bit.ly/2ULBvdl>

<sup>4</sup> Disponible en: <https://cubasi.cu/es/cubasi-noticias-cuba-mundo-ultima-hora/item/62418-ser-joven-en-cuba>. Consultado el: 9-5-2020. A mediados de ese mismo año, un estudio pionero demuestra la existencia en el país de un movimiento youtuber como fenómeno emergente de la comunicación, de marcada ascendencia sobre las prácticas y consumos culturales de los jóvenes (Cánova, 2018). Posteriormente, otro caracteriza y modela, por primera vez, la construcción simbólica de opiniones públicas en twitter, sobre temas políticos, y la exigua participación de los jóvenes en ello (Alonso, 2019).

<sup>5</sup> Abreu-Martín, R. (2020, February 11). Adolescentes cubanos en Internet: el eslabón más débil. Juventud Rebelde. <https://bit.ly/3fdW2Pw>

<sup>6</sup> Cuba Debate (Ed.) (2019). ¿Quiénes son los durakos? <https://bit.ly/3heS22V>; El Toque (Ed.) (2019). To durako, to gucci, to tiza. <https://bit.ly/37j4ytz>; Sarmientos, Y. & Goderich, G. (2020, March 5). ¿Son tan ingenuos nuestros durakos? Sierra Maestra. <https://bit.ly/37oXLi3>

<sup>7</sup> Periódico Cubano (Ed.) (2019). Qué son los durakos. Conoce una nueva tribu urbana. <https://bit.ly/3cSgp2Z>

<sup>8</sup> Rodríguez, M. (2019, June 8). Team de Facebook o tribus digitales. CubaHora. <https://bit.ly/2MNC69W>

<sup>9</sup> «Lo que al principio parecía una broma de chiquillos y «jueguito» con la jerga, hoy parece un asunto que amerita debates, desde el punto de vista sociológico, psicológico, y cultural... amenaza con hacer «poh», por donde quiera que estés, y «matarte» instantáneamente... porque la hortografía está zovrebalorada». Suñol, J. (2020, April 20). To Dūrākø... ¡Ahora! <https://bit.ly/3cRFfjk>

<sup>10</sup> «(...) En /la provincia de/ Matanzas hasta ahora conozco a los EuropaGang y los MonsterBaby (...) Las innovaciones o deformaciones que le introducen al idioma resulta otro rasgo curioso. Por ejemplo, a la hora de escribir las vocales utilizan diéresis y otros signos para adornarlas, como si dejaras apretada la letra en un teléfono táctil y de las opciones que te ofrecen eligieras la más bizarra de las mismas. (...) Esta nueva corriente tal vez surja de la abrupta irrupción de la Internet en el país y del choque cultural e ideológico que ello causó. El uso o la sobredosis de redes sociales como Facebook, Instagram o Whatsapp (sic) crearon nuevas maneras de relacionarse que a veces suplantán en importancia al «cara a cara», el mundo binario superó al mundo táctil, es decir en el que podemos olerlos, tocarnos los unos a los otros».

---

(El subrayado es de esta autora). TVYumuri (Ed.) (2019). Un comentario to durako. <https://bit.ly/3hfheX2>

<sup>11</sup> De secundaria básica y preuniversitario (niveles de enseñanza medio y medio superior). En Cuba la enseñanza es universal, gratuita, y obligatoria hasta el nivel medio. Algunos han subido fotos en sus uniformes, por demás, usados correctamente.

<sup>12</sup> En aras el espacio se han reemplazado los emoticonos por (/), se han omitido los metadatos de los comentarios, y las fotos.

<sup>13</sup> Introducidos por terceros para poner a competir a los «teams» entre sí. Yanelis Charon (Vota Cuba Oficial): <https://www.facebook.com/votacuba>. Vota La Habana (<https://bit.ly/35brpbp>).

## Referencias

- Alonso, M. (2019). *#ConstituciónCuba: Apuntes sobre la Construcción Simbólica de las Opiniones*. [Degree dissertation, University of Oriente]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11549.77282>
- Barbero, M. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Canclini, N.G. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Cánova, E.R. (2018). *El movimiento youtuber como fenómeno emergente de la comunicación en Cuba*. [Degree dissertation, University of Oriente]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28232.14086>
- Casanny, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cuba Debate (Ed.) (2019). *Primeros datos sobre Internet móvil en Cuba: Más de 1,8 millones de usuarios en 40 días*. <https://bit.ly/2MYxUEt>
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1984). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Eco, U. (1982). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Goderich, G. (2019). *Un fenómeno To ' Durako. Facebook Team, representaciones sociales, identidad grupal y adolescencia en Cuba*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31587.58405>
- Haber-Guerra, Y. (2005). El texto periodístico en la era digital. Hacia un nuevo estatuto epistemológico del periodismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 11, 45-52. <https://bit.ly/3dSe5cB>
- Haber-Guerra, Y. (2014). ¿Tecnofilia, alternidad o pensamiento ácrata? Metamediación y periodismo complejo. *Pauta Geral*, 1(2), 3-21. <https://doi.org/10.18661/2318-857x/pauta.geral.v1n2p3-21>
- Haber-Guerra, Y. (2018). Re-presentar el periodismo. El sinuoso camino hacia la ciencia normal. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 267-281. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63728>
- Haber-Guerra, Y. (2019). Postcomunicación: Reemergencias y desacuerdos. In I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, & Y. Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (pp. 147-154). Grupo Comunicar Ediciones. <https://bit.ly/2YICu4D>
- Iturralde, E. (2019). Chairos contra Derechairs: El trolling y otras prácticas incendiarias de la comunicación en línea en un grupo temático sobre Historia, en Facebook. In D. Barredo Ibáñez, M.R. Cunha, & J. Hidalgo Toledo (Eds.), *Jóvenes, participación y medios de comunicación digitales en América Latina* (pp. 103-132). Cuadernos Artesanos de Comunicación. <https://doi.org/10.4185/cac156>
- Nadal-Palazón, J. (2019). Observaciones sobre encuentros entre hermenéutica, pragmática y análisis del discurso. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(236), 193-215. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.63489>
- Roncallo-Dow, S., Uribe-Jongbloed, E., & Calderón-Reyes, I. (2013). La investigación en comunicación. Los límites y limitantes del conocimiento. *Co-herencia*, 10(18), 161-187. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.10.18.6>
- Sánchez, A.S. (2020). *El móvil en el periodismo cubano 2020*. [Degree dissertation, University of Oriente]
- Watson, W. (2008). *La arquitectónica del significado: fundamentos del nuevo pluralismo*. Berenice.



## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Los Sony World Photography Awards. Análisis de las obras finalistas en 2020 desde la educomunicación

Dr. Rafael Marfil-Carmona  
Universidad de Granada (España)  
rmarfil@ugr.es

#### Resumen

El certamen Sony World Photography Awards, convocado anualmente por la Organización Mundial de la Fotografía, es un concurso de prestigio internacional en el ámbito de la creación fotográfica, representando a su vez una referencia en la promoción de marca, pero también en la cultura visual y fotográfica contemporánea, tanto en la faceta profesional como como en la modalidad abierta o de estudiantes, vinculada a una de las principales compañías de fabricación de cámaras. En este trabajo, basado en el análisis de contenido, se han estudiado las obras finalistas de la 13ª edición del concurso en 2020. Se trata de trabajos presentados a las diez modalidades de cada categoría, destacando especialmente la excelencia técnica y la demostración de alto nivel de expresión visual, tanto en los aspectos formales y estéticos como en la selección de los contenidos representados, generando una narrativa en la que se identifica un estilo en la fotografía actual, lejana a veces a la representación realista. Además de estos resultados, el análisis realizado propone un uso de este tipo de imágenes para el fomento de la alfabetización visual y digital, en el contexto de la Educación Mediática y artística, destinada al trabajo didáctico en educación formal y no formal. Destacan especialmente las posibilidades de conexión entre iniciativas institucionales y promocionales de marca con procesos de consumo digital en lo relacionado con las tecnologías de la imagen.

#### Palabras clave

Fotografía, cultura visual, educación mediática, educación artística, análisis de la imagen, Sony.

---

## 1. Introducción

La transformación tecnológica de la imagen digital destaca, especialmente, por el uso masivo de dispositivos móviles en gran parte del mundo, con la excepción de la exclusión digital motivada por la pobreza o factores sociodemográficos. Así, millones de teléfonos inteligentes han reemplazado la función de la divulgación masiva de la fotografía familiar que, en su momento, lideró Kodak en la etapa analógica. Sin embargo, las cámaras réflex, de objetivos intercambiables, y otros formatos de cámaras compactas, Micro Cuatro Tercios o EVIL (visor electrónico y lentes intercambiables), etc., siguen ocupando un espacio en las ventas, liderado por las principales compañías que se han adaptado a lo digital, como Canon o Nikon, pero también por multinacionales de la producción electrónica de consumo, como Sony, que está desarrollando una intensa mejora en sus productos y en sus actuaciones promocionales. Según CIPA (Camera & Imaging Products Association), asociación internacional que agrupa los principales fabricantes, durante los últimos tres años se están reduciendo las ventas de cámaras digitales (2020), lo que hace que el mercado se someta a más estrés y competencia, primando las actuaciones publicitarias y, en determinados casos, encareciendo sus productos.

Desde el punto de vista de la educomunicación, interesa especialmente el fenómeno de empoderamiento mediático que permite la digitalización, continuando con el acceso a los medios de masas como una de las claves vocacionales en este ámbito interdisciplinar (Kaplún, 1998; Orozco, 1994). El uso de teléfonos inteligentes; las nuevas tecnologías de la imagen; las redes centradas en la fotografía, como Instagram o Pinterest, representan un centro de atención prioritario en la investigación centrada en la alfabetización y competencia mediática y digital (Ferrés & Piscitelli, 2012), ya sea a través del estudio de las narrativas (De-Casas-Moreno et al. 2018) o de las habilidades para su uso o en la identidad (Newman, 2015). Sin embargo, la publicidad y las actuaciones promocionales por parte de empresas e instituciones deben ser contenidos a abordar, con el mismo interés, desde el ámbito de la Educación Mediática, como lo son, actualmente, la prevención ante rumores y noticias falsas, continuando con el estímulo de una ciudadanía crítica. Igualmente, el factor social que implica la relación es algo a tener muy en cuenta en el entorno de la tecnología digital y de las redes (Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2016).

En este trabajo se dirige una mirada analítica y educomunicativa a un prestigioso concurso de fotografía, el Sony World Photography Awards<sup>1</sup>, organizado por la Organización Mundial de Fotografía en colaboración con la empresa japonesa, por representar una actuación promocional por parte de una de las principales compañías dedicadas a lo que hoy día se denominan industrias culturales y creativas, donde la cultura y la comunicación se unen en el marco de una lógica capitalista (Tremblay, 2011:74), como puede ser el caso señalado y las actuaciones promocionales con un fin último comercial. En este sentido, no se trata de rechazar nada, sino que es interesante el solo hecho de conocer cómo funciona el ámbito del patrocinio y de la imagen de marca de las cámaras fotográficas.

Este aspecto se trata poco en el marco investigador de la Educación Mediática. Analizando el contexto informativo global, por ejemplo, las corporaciones encuentran una ventaja y, a la vez, un inconveniente, en la saturación informativa, un fenómeno que preocupa en el ámbito investigador y educomunicativo, que hace una llamada a la activación de iniciativas para «(...) hacer frente a la dinámica de hiperproducción de pseudo-contenidos o contenidos vacíos» (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015: 54). No es el caso de este tipo de propuestas institucionales, como el premio de fotografía patrocinado por Sony, que ofrece realmente un marco de difusión de la fotografía como medio artístico y expresivo de un interés incuestionable. La propia empresa, en su información corporativa, define como propósito «llenar el mundo de emoción a través del poder de la creatividad y la tecnología», destacando los sueños y la curiosidad, la diversidad, la integridad y sinceridad, así como la sostenibilidad como sus principales valores<sup>2</sup>. En este contexto de

información promocional, es indiscutible la necesidad de dar a conocer a la ciudadanía los procesos de promoción corporativa propios del mercado tecnológico, además de profundizar en la apreciación y valoración crítica de un festival que genera miles de imágenes de gran calidad, constituyendo una referencia para las personas interesadas por la fotografía.

Por último, una de las líneas de interés que plantea esta investigación es la conexión interdisciplinar, de forma que la enseñanza de los medios y del arte encuentran un indiscutible punto común en la imagen visual y, de forma concreta, en la fotografía digital. En una sociedad prosumidora (Toffler, 1980), se debe distinguir precisamente entre el concepto de «consumidor» o el de receptor y emisor, tal y como señalan Aparici y García-Marín (2018). Sin embargo, es indiscutible que se está impulsando permanentemente la llamada a fotografiar y compartir en el caso estudiado, una invitación a un público amateur o profesional interesado especialmente en la tecnología fotográfica. Una iniciativa así justifica, por la riqueza de su contenido, plantear el análisis y su consideración para la didáctica educomunicativa y artística.

## 2. Objetivos

- Analizar las principales líneas y tendencias creativas en las obras finalistas de los Sony World Photography Awards 2020, seleccionando algunas claves para el trabajo interdisciplinar con esos contenidos desde la perspectiva de la Educación Mediática y la Educación Artística.
- Dirigir una mirada crítica al sector de las industrias culturales y creativas, especialmente a las compañías multinacionales de consumo tecnológico.
- Establecer conexiones interdisciplinares del trabajo educomunicativo con la comunicación corporativa.
- Impulsar un modelo de trabajo didáctico en educación, arte y comunicación.
- Reivindicar el análisis de la imagen como una vía actual y no desfasada para el trabajo en Educación Mediática y Artística en la actualidad, dadas las amplias posibilidades de la cultura visual y digital.

## 3. Metodología

Cada uno de los galardones del Sony World Photography Awards: profesional (conjunto de obras), abierto (una sola imagen), juvenil (12 a 19 años) y estudiantes (instituciones académicas), se subdivide en categorías: arquitectura, documental, paisajes, retratos, deportes, fotografía callejera, vida salvaje, viajes, cultura y otras según el premio concreto. Se suman a estas modalidades

Nº. Categoría	Variables y descripción	Fundamentación
1. Análisis formal y estético	Decisión de elementos formales: punto, línea, forma, color luz, texturas.	Aparici & García-Matilla (2008); Barthes (1980; 1989); Berger (2015); Kandinsky (1952;1995); Mirzoeff (2016); Mitchell (1994; 2009); Villafañe & Mínguez (1996).
	Estrategias compositivas: escala o proporción, claridad, armonía, contraste, equilibrio, ritmo y movimiento.	
	Otros recursos: retórica visual, lenguaje fotográfico, etc.	
2. Originalidad	Originalidad: aportación creativa, innovación en la temática o en el planteamiento	
3. Aspectos técnicos	Dificultad técnica: tratamiento de la imagen, desenfokes, posproducción y edición en general, etc.	
4. Valores, denuncia social	Valores presentes en las imágenes, denuncia social	
5. Posibilidades didácticas e interdisciplinares	Oportunidades detectadas para el trabajo en Educación Mediática y Artística. Aproximación a la comunicación de marca	
6. Otras valoraciones	Anotaciones complementarias en el análisis de las imágenes	

---

una categoría local en más de 60 países de todo el mundo y un premio especial que lleva el nombre de Zeiss, la óptica asociada a las cámaras Sony. Además del premio en metálico y la promoción, las obras finalistas y premiadas se exponen, anualmente, en el edificio histórico Somerset House de Londres. Se trata, en total, de más de 800 fotografías que representan claramente la tendencia creativa del momento en todo el mundo, y que responden a las indicaciones del concurso: ser llamativas, bien elaboradas y con una calidad excepcional.

Para la realización del análisis, de carácter cualitativo, se ha diseñado un instrumento de valoración estructurado que, partiendo de referencias fundamentales en el análisis de la fotografía y de la imagen (Aparici & García-Matilla, 2008; Marzal-Felici, 2010), cuenta con variables centradas en aspectos formales, compositivos, etc., pero también con la anotación de cuestiones de interés desde el punto de vista de la Educación Artística y Mediática o la presencia de la marca patrocinadora, dejando un apartado para anotaciones de otros conceptos, como posibilidades didácticas, etc. (Tabla 1).

Es importante señalar que, con el fin de respetar los derechos de autor, expresados en las condiciones de la página web, no se ha considerado procedente usar las fotografías en este trabajo sin permiso de los autores ni de la organización. Las notas finales contienen los enlaces para su visionado.

## 4. Resultados

Las obras finalistas o premiadas se van anunciando progresivamente en la web. Por ello, este análisis se centra en los trabajos ya difundidos antes del cierre de todas las modalidades de 2020. Así, atendiendo a la primera categoría analítica, centrada en el análisis formal y estético, destaca especialmente la diversidad de estrategias visuales desarrolladas. Tras una observación comparativa con las obras premiadas de años anteriores, queda claro que las tendencias en el uso de elementos formales o estrategias compositivas no sustituyen a otras del pasado, sino que se trata saberes y competencias que se acumulan y se diversifican. Esa diversidad se aprecia claramente en los premios locales, donde la obra ganadora de cada país es muy diferente en su contenido o planteamiento, pero se pueden encontrar aspectos comunes como el uso acertado de la composición geométrica, con atención a las líneas y formas, destacando el color en algunas de las imágenes más llamativas. Un ejemplo muy interesante es la obra titulada «At Midday» de Kunkun Liu, en la modalidad abierta.

Es indudable que este aspecto es uno de los puntos fuertes del estilo fotográfico de las cámaras Sony y, sin duda, a pesar de que el ganador haya utilizado otro equipo, se produce una asociación entre esos rasgos estéticos y estos premios vinculados a la marca<sup>3</sup>, que acierta al no exigir para la concurrencia al concurso el requisito de haber usado sus equipos. El juego con formas y colores es especialmente destacado en el caso de los finalistas profesionales de la modalidad «Arquitectura», con series de trabajos como los de José De-Rocco o Marcin Plonka, esta última más centrada en el uso del blanco y negro a través de cartografías. Además de líneas con una pregnancia clara, por su carácter recto o inclinado, encontramos formas orgánicas en la modalidad profesional del paisaje, como la obra de Peixia Xie, así como composiciones circulares, de gran dificultad, en los trabajos de Jeroen van-Dam, Marc Le-Cornu o Jaime Díaz, entre otros.

Entre las perspectivas frecuentes, destaca la presencia de planos cenitales, resultado del uso de drones que hacen posible la creación de imágenes de gran belleza estética, con unas imágenes impactantes por lo novedoso de su contenido y la presencia continua de texturas, simetrías y formas. También, la luz, como es lógico, sigue siendo un elemento estratégico de primer nivel, ya sea a través de claroscuros, como las arquitecturas de Jonathan Walland; o de tratamientos oníricos del paisaje, como los trabajos de Andrius Grigalaitis o el aire pictórico del gaucho, representado por José María Pérez.

La composición, en la que no destaca una tendencia específica en el tratamiento de pesos visuales, sí que es completamente diferente en las imágenes que se controlan en estudio o macrofotografía, con respecto a



---

las de carácter más documental. Esto es muy evidente en las imágenes de vida salvaje y naturaleza, donde se refleja la disponibilidad de tiempo o no para componer de forma meticulosa. Una de las estrategias compositivas utilizada en algunas de las fotos de mayor espectacularidad es el ritmo, es decir, la repetición de elementos similares dentro del encuadre, más común y más cuidado compositivamente en las categorías amateur que en las profesionales, lo que indica que las imágenes no profesionales pueden ser interesantes, en muchas ocasiones, que las que aportan fotografías ya consolidadas. Un caso destacado es la fotografía titulada «Sur La Mer», de Roberto Corinaldesi, que unifica y sintetiza muy bien los rasgos de excelencia de algunas imágenes.

Conectando con originalidad y técnica, el aprendizaje fotográfico resulta más estimulante en la categoría abierta, por la espectacularidad de algunas fotografías y la variedad de estrategias formales y expresivas, reflejando un mosaico de situaciones que van desde la sala de un museo hasta paisajes imposibles. Las categorías 2 y 3 del análisis, es decir, la originalidad y los aspectos técnicos, dan como resultado que el realismo no es una atadura en la muestra estudiada. La fotografía digital está creando un mundo particular, a veces con un aire pictórico y onírico. En la cuarta categoría de análisis, que revisa los valores y la denuncia social, se puede afirmar que, en general, prima el sentido estético sobre el compromiso ético del fotógrafo, con excepciones centradas en la dignificación de personas de países pobres, a través del retrato; o la modalidad de «Street photography», donde está mucho más claro el sentido reivindicativo.

Es importante señalar que los jóvenes ofrecen una visión más particular y diferenciada de su concepción visual del mundo, con menos atención a la pulcritud estética y una apuesta más decidida por el impacto escenográfico, sin ningún compromiso con el realismo. El recurso del humor, como es tradicional en la fotografía, está presente en todas las modalidades.

En la categoría 5 del análisis, centrada en las posibilidades didácticas, destaca en general el uso de las galerías de finalistas y premiados como modelos de excelencia en lo relativo al aprendizaje de la fotografía, no solo para desarrollar el análisis y el debate grupal, sino para deconstruir una imagen o representar escenas parecidas, trabajando también con la posproducción en el marco del respeto a la privacidad. Una de las grandes ventajas de una web como la de los Sony World Photography Awards es que no se trata de imágenes periodísticas diseñadas para ilustrar noticias, sino que muchas de ella reflejan escenas cotidianas o con un sentido puramente estético. No es fácil encontrar imágenes de referencia para trabajar que entren en el ámbito doméstico y cercano, como el caso de las categorías para jóvenes o estudiantes, así como los premios por países. Este material resulta de gran interés para el desarrollo analítico y el estímulo creativo.

Otra posibilidad para el aprendizaje mediático y la enseñanza de las artes visuales es, sin duda, el conocimiento de los protocolos de respeto a los derechos de autor, el reconocimiento de dicha autoría y, por supuesto, la limitación a la hora de difundir creaciones fotográficas sin mencionar su procedencia. En este sentido, el alumnado más joven necesita especialmente esos consejos para aprender a respetar la creación visual. Por último, en esa línea pedagógica, hay un interesante apartado en la web, dedicado a las historias de éxito. Representa un interesante estímulo para estudiantes interesados por la fotografía.

## 5. Discusión y conclusiones

El balance de esta investigación podría situar la aportación realizada en la dirección de la mirada analítica e investigadora a eventos de este tipo, más allá del análisis concreto, mejorable si se establecen comparativas con otros concursos de prestigio, aunque sea el sector del fotoperiodismo, como World Press Photo, o la valoración de la evolución creativa en los premios analizados. Sí se encuentran claves técnicas y estéticas, y el tránsito hacia un mundo visual, un imaginario muy particular, aplicando la terminología semiótica de Greimas (1987:195), que hizo referencia a «microuniversos tecnológicos e ideológicos». Este imaginario combina el realismo de mayor crudeza con un mundo onírico que ofrece paisajes y colores que solo existen



---

en la fotografía digital, convirtiendo el recurso tecnológico en un dogma estético. Debido a esa influencia tecnológica de la fotografía digital, una de las claves principales será permanecer atentos al grado de fidelidad de la creación fotográfica y a la evolución de su propio lenguaje, ya que el software se impone a la captación de la luz como sistema tradicional. Sin embargo, esta evolución no ha hecho perder interés a las personas aficionadas sino, más bien al contrario, ganar puntos en lo relativo a la pasión por la cultura visual y fotográfica, representando una opción de calidad en la «infoesfera» (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015), que se convierte claramente en iconosfera en nuestro contexto empírico. Además, se genera un entorno compartido de comunidad donde es posible el factor relacional (Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2016) entre las personas interesadas por la fotografía.

En relación con el primer objetivo, es posible que un complemento cuantitativo, con datos de obras premiadas, pueda arrojar algo más de luz sobre la diversidad de estilos, pero es indudable la profesionalización de todas las categorías y, sobre todo, el uso de este concurso como plataforma promocional, no solo de Sony, sino del talento creador de miles de personas en el mundo. Destaca especialmente el uso del color y el incremento exponencial de la calidad técnica con respecto a hace no muchos años, con el empleo de recursos fotográficos de gran belleza, como la nitidez o el desenfoco (poca profundidad de campo), junto al juego con texturas y formas en planos cenitales, pero sin perder las claves tradicionales de encuadre y limpieza visual.

El segundo objetivo planteaba el establecimiento de una mirada crítica. Así debe ser en lo relativo a la promoción de bienes tecnológicos de consumo, resultando recomendable permanecer atentos a estas estrategias y al conocimiento de las empresas que hacen posible la infraestructura para nuestro ocio digital. Sin embargo, estos premios crean comunidad, permiten el aprendizaje y el conocimiento de lo que hacen otras personas en el mundo, y generan un contexto de creación visual de gran interés, con ejemplos de excelencia.

El tercer objetivo de este trabajo planteaba la importancia de establecer conexiones entre la didáctica educativa y artística con otros entornos menos usuales, como la comunicación corporativa. En esta línea de trabajo, sin duda, el patrocinio de concursos centrados en la imagen y la creación visual y, de forma concreta, los certámenes de la Organización Mundial de Fotografía ofrecen un excelente punto de partida, dejando claras esas conexiones interdisciplinares entre educación, comunicación y arte a través de la imagen digital. Como se ha comprobado en los resultados, los premios ofrecen unas galerías que no contienen imágenes exclusivamente informativas, sino escenas cotidianas que permiten una mayor motivación y el desarrollo de una enseñanza significativa, además de algunas cuestiones clave en la creación y difusión digital, como el respeto a la mención y los derechos de autor en lo relativo al uso de imágenes. La propia web es también una base inicial para debatir en torno a la imagen de marca de las compañías tecnológicas multinacionales.

Reforzar el sentido crítico ante los contenidos de difusión masiva no es necesariamente juzgar como negativa cualquier acción este tipo de empresas. En este caso, más bien al contrario, el patrocinio de un concurso de prestigio hace posible crear comunidad, intercambiar experiencias, conocer qué hacen otras personas aficionadas, contactar con ellas, impulsando el factor relacional que, precisamente gracias a la tecnología, es posible. Una experiencia muy positiva es la página didáctica creada por el concurso de forma expresa para la situación de confinamiento del Covid-19 o la aportación de historias de éxito.

El último objetivo planteado hacía referencia a la reivindicación del análisis de la imagen como garantía para el fomento de una ciudadanía crítica y creativa. Ejemplos como la aproximación a este universo visual, patrocinado por Sony, hacen posible conocer estrategias formales, recursos compositivos y retóricos, opciones tecnológicas (ópticas, sistemas de captación, resolución, etc.), pero sobre todo nos permiten aproximarnos a estrategias de excelencia en lo relativo a la comunicación y expresión visual, a la creación artística y a las enormes posibilidades que ofrece la imagen en la sociedad actual. Su análisis crítico tiene más vigencia que

---

nunca. Junto a ello, ese conocimiento no solo permite mejorar nuestra competencia artística y digital, sino asomarnos a las pantallas para ver el mundo a través de millones de instantes captados por la cámara. Esa es, al fin y al cabo, la esencia del arte y de la comunicación y, sobre todo, el sentido último de la fotografía.

## Notas

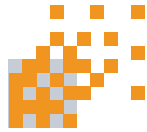
<sup>1</sup> Sony World Photography Awards <https://www.worldphoto.org>

<sup>2</sup> Información institucional sobre propósito y valores de Sony. <https://bit.ly/2B8RomP>

<sup>3</sup> Las galerías de ganadores se pueden consultar en <https://bit.ly/2XUSJGV>

## Referencias

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. [Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas]. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós. <https://bit.ly/3ilRRTV>
- Berger, J. (2015). *Para entender la fotografía*. Gustavo Gili.
- CIPA (Camera & Imaging Products Association) (Ed.) (2020). *Quantity of Total Shipment of DSC(Worldwide) Comparison of 2018, 2019 and 2020: Jan.-Mar. Japan*. <https://bit.ly/3eCEvjI>
- De-Casas-Moreno, P., Tejedor-Calvo, S., & Romero-Rodríguez, L. (2018). Micronarrativas en Instagram: Análisis del storytelling autobiográfico y de la proyección de identidades de los universitarios del ámbito de la Comunicación. *Prisma Social*, 20, 40-57. <https://bit.ly/2TWbely>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Greimas, A.J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Gredos.
- Kandinsky, V. (1995). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Labor.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Marzal-Felici, J. (2010). *Cómo se lee una fotografía*. Cátedra.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. UOC.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Akal. <https://bit.ly/2CV3px7>
- Newman, M.J. (2015). Image and identity: Media literacy for Young adult Instagram users. *Visual inquiry*, 4(3), 221-227. [https://doi.org/10.1386/vi.4.3.221\\_1](https://doi.org/10.1386/vi.4.3.221_1)
- Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. Fundación Manuel Buendía-Universidad Iberoamericana.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.
- Tremblay, G. (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. In E. Bustamante (Ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp.49-79). Gedisa.
- Villafañe, J., & Mínguez, N. (1996). *Principios de teoría general de la imagen*. Pirámide.





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Cómo se informan y estudian los universitarios argentinos de periodismo y comunicación

Dr. Francisco Albarello

Universidad Austral (Argentina)

falbarello@austral.edu.ar

#### Resumen

El objetivo de esta investigación responde a una de las principales preocupaciones de las facultades de periodismo y comunicación de las universidades argentinas: Cómo se informan y cómo estudian sus estudiantes en este complejo y desafiante ecosistema tecnológico y cultural en el que vivimos. En investigaciones anteriores describimos como «estrategias de lectura transmedia» a los hábitos de consumo de noticias y formas de estudio que desarrollan los jóvenes en el marco de la diversidad de dispositivos con que cuentan para acceder a la información (libros, revistas, diarios, smartphones, tablets, computadoras, etc.). El acceso constante a estos dispositivos conectados en forma ubicua a Internet provoca distracción, y el exceso de información con el que lidiamos cotidianamente requiere de nuevas competencias de selección de la información, particularmente en estudiantes de las carreras de comunicación y periodismo. Esta ponencia presenta el marco teórico y el diseño metodológico de una investigación de dos años con base en la Universidad Austral, con la participación de ocho universidades argentinas: Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Blas Pascal (Córdoba), Universidad del Salvador (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universidad Nacional de La Plata. A través de entrevistas en profundidad y de una encuesta a los alumnos se busca elaborar un mapa detallado de las competencias de lectura crítica que tienen los estudiantes de este país.

#### Palabras clave

Lectura, consumo de información, smartphone, universitarios, periodismo, comunicación.

---

## 1. Introducción

La proliferación de tecnologías digitales, y particularmente las pantallas móviles conectadas a Internet, está dando forma al modo en que accedemos a la información y al conocimiento. Ya sea para consumir noticias o para estudiar, el actual ecosistema de medios ofrece múltiples opciones frente a las cuales muchas veces se hace difícil desarrollar criterios de jerarquización, validación y discriminación de la información a la que se accede. La evaluación crítica de la información ha sido una preocupación de la denominada «educación mediática» (Ferrés & Piscitelli, 2012), desde perspectivas políticas, pedagógicas y metodológicas (Mateus et al., 2019). A los estudios sobre la competencia «mediática» (Ferrés et al., 2011) y el alfabetismo mediático propio del ecosistema de medios tradicional, se han sumado en los últimos años otras perspectivas que estudian las competencias que desarrollan los estudiantes por fuera del sistema educativo, haciendo uso de las redes sociales y otros medios propios del ecosistema digital, lo que se ha denominado «alfabetismo transmedia» (Scolari, 2016). La revolución digital, como todo cambio tecnológico, genera efectos imprevisibles y contradictorios (Burbules & Callister, 2001), el mismo dispositivo que permite acceder a la información de manera inmediata y ubicua, a la vez distrae nuestra atención y dificulta la concentración que requiere la lectura (Albarello, 2019). En otras palabras, convivimos en un ecosistema de «tecnologías de la distracción» (Carr, 2011). Esto se debe en gran medida a que la computadora –ya sea que estemos hablando de un smartphone, un PC de escritorio o una Tablet– es un dispositivo «metamedium» (Manovich, 2013) que no solo contiene y emula a todos los medios anteriores, sino que los hibrida, los mezcla, produciendo contagios entre un medio y otro, entre un contenido y otro, invitando a un tipo de consumo o lectura superficial y fragmentada, en el cual las fronteras que antes separaban los géneros han colapsado. En esta evolución, el software ocupa un lugar preponderante en la medida en que gestiona nuestra experiencia con el contenido (Manovich, 2013). Asimismo, los medios tradicionales como los libros, la prensa gráfica, la radio y la TV no son reemplazados, sino que evolucionan en forma interdependiente y se adaptan al entorno creado por estos nuevos medios con el objeto de sobrevivir (Scolari, 2015), a través de un proceso que algunos autores denominaron «mediamorfosis» (Fidler, 1998).

En este contexto, las formas de consumo de los nuevos y los viejos medios han evolucionado a lo que hoy llamamos una lectura transmedia: «un tipo de lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos –escritos, visuales, sonoros, lúdicos– y de soportes, que a su vez se mezcla o hibrida con las prácticas de producción o prosumo del lector» (Albarello, 2019:166). La lectura transmedia debe su nombre, en parte, al concepto «narrativas transmedia» (Jenkins, 2003; Scolari, 2013), con el cual se designan a los relatos que se cuentan a través de múltiples plataformas mediáticas y que cuentan con la participación activa de una parte de la audiencia en la extensión de esos mundos narrativos. Precisamente, las nuevas audiencias ponen en diálogo a los distintos medios, buscando sacar provecho de lo mejor que éstos les pueden ofrecer, estableciendo nuevos pactos de lectura donde los aspectos relevantes son la conveniencia, la disponibilidad y la rapidez.

Entender las maneras en que los estudiantes universitarios se informan y aprenden resulta de capital importancia para el sistema educativo. Y más aún en el caso de las carreras de Periodismo y Comunicación Social, donde la información se vuelve un insumo fundamental. La necesidad de formar en la lectura crítica, de ampliar el concepto de alfabetización para incluir las nuevas formas de producir, circular y consumir información, y de atender los aspectos éticos que implica la llamada sociedad del conocimiento, siguen siendo deudas pendientes en muchas casas de estudios. En momentos en que las noticias falsas, denominadas «fake news», precisamente son noticia, resulta más que nunca imprescindible acercar la propuesta de enseñanza de las universidades a la realidad de los jóvenes, atravesada por los medios digitales que devoran su atención y hacen mermar el sentido crítico. En ese sentido, se entiende a la competencia digital como «la adecuada

búsqueda de información y la comunicación pertinente, la adecuada producción del contenido audiovisual y la seguridad» (Caldeiro-Pedreira et al., 2019).

El estudio del consumo de noticias y de las formas de estudio que desarrollan los jóvenes ha sido objeto de análisis por parte de diversos autores. Carcelén et al. (2019) han desarrollado una tipología del uso del móvil por parte de los universitarios madrileños en función de su gestión durante el aprendizaje, y han encontrado que uno de los aspectos más importantes en la relación entre el estudio y estos dispositivos es el grado de autocontrol que demuestran los estudiantes. En tanto, Al-Fawareh y Jusoh (2017) condujeron un estudio entre universitarios árabes para estudiar el efecto de los smartphones en las tareas académicas, concluyendo que el teléfono móvil ha reemplazado a la computadora y que, si bien se encuentran efectos negativos como la distracción, a este dispositivo se lo asocia con el hecho de compartir conocimiento. En la misma línea, en una investigación realizada con un grupo de estudiantes en Argentina y que se considera un antecedente de este proyecto (Albarello, 2019), se indagó sobre los diversos recursos y dispositivos que utilizan los estudiantes, tales como textos impresos, computadoras personales, smartphones, redes sociales, videos en la web y motores de búsqueda. Los resultados indican que los estudiantes hacen uso de ellos en forma complementaria y colaborativa, potenciando sus posibilidades y extrayendo sus ventajas para comprender mejor los conceptos y contenidos que están estudiando. De este modo, se concluyó que, a la hora de estudiar, los jóvenes desempeñan habilidades transmedia para utilizar estos diversos medios y dispositivos y aprovechan su capacidad explicativa en función de sus necesidades de aprendizaje.

Respecto a la relación entre los universitarios y el consumo de noticias, Catalina-García et al. (2019) estudiaron la percepción de «fake news» entre estudiantes de Comunicación de Brasil, España y Portugal, y concluyeron que hay un abandono de los medios tradicionales en sus soportes de origen, pero una alta adhesión a las versiones digitales de periódicos, radios y emisoras de televisión, mientras que los jóvenes manifiestan una especial preferencia por la información que llega a través de redes sociales. En tanto, Boczkowski et al. (2018) observan un creciente «consumo incidental» de noticias por parte de los jóvenes en momentos de ocio y durante los desplazamientos a los grandes centros urbanos. En la misma línea, el trabajo de Ihm y Kim (2018) explora la práctica de compartición de noticias online como parte de un comportamiento tendiente a formar relaciones interpersonales. Asimismo, en otro trabajo (Albarello, 2020) que dio lugar a este proyecto de investigación, se indagó en el modo en que los jóvenes universitarios se informaban y estudiaban a través del smartphone. Allí se pudo comprobar que los jóvenes despliegan un repertorio de tres estrategias de lectura transmedia que aquí caracterizaremos como pares opuestos, pero a la vez complementarios: medios expositivos / medios interactivos; lectura superficial / lectura profunda y entretenimiento / información. En la primera de ellas, los jóvenes hacen una clasificación general entre medios expositivos (la radio, la TV) que muestran lo que el medio quiere y frente a la cual asumen una actitud más contemplativa; y medios interactivos (el celular, la computadora, Internet, Google), donde ellos asumen una posición más activa en la que buscan la información, la profundizan o se interesan por algo. La segunda estrategia de lectura que despliegan los jóvenes tiene que ver con el tema, el interés y el tiempo del que disponen para informarse. En este caso la oposición es entre una lectura superficial o «pantallazo» y una lectura profunda. La tercera y última estrategia de lectura transmedia obedece a una distinción entre entretenimiento e información, que los jóvenes aplican a los medios de modo diferente: la TV, la radio

"La necesidad de formar en la lectura crítica, de ampliar el concepto de alfabetización para incluir las nuevas formas de producir, circular y consumir información, y de atender los aspectos éticos que implica la llamada sociedad del conocimiento, siguen siendo deudas pendientes en muchas casas de estudios".

y las redes sociales (como Facebook e Instagram) están más vinculadas con el entretenimiento, mientras que leer el diario (en la computadora o en el celular), las redes sociales como Twitter y buscar noticias están más relacionados con la información. Finalmente, en otro estudio se indagó sobre la relación entre los medios tradicionales y las redes sociales como parte de los hábitos de consumo de noticias de los jóvenes universitarios, y se concluyó que los medios tradicionales están siendo desplazados a un lugar marginal en el consumo de noticias a la vez que el smartphone está ocupando el centro de la escena (Albarello, 2020).

"Un efecto esperado de esta investigación es el de influir en la actualización del currículo, la didáctica y los planes de estudio de las carreras de Comunicación Social, Periodismo y otras afines, para responder a las demandas que impone el escenario de la comunicación digital interactiva en los contextos de desigualdades sociales, económicas y culturales".

## 2. Objetivos

Presentamos a continuación los objetivos generales y específicos de esta investigación.

Objetivos generales:

- Describir las rutinas de consumo de noticias que realizan los estudiantes universitarios de las carreras de periodismo y comunicación en su vida cotidiana.
- Comprender las formas en que los alumnos de las carreras de comunicación y periodismo utilizan los distintos medios a la hora de estudiar.

Objetivos específicos:

- Caracterizar el modo particular en que los jóvenes universitarios combinan los distintos medios y plataformas para consumir las noticias de su interés.
- Hallar y describir estrategias de lectura transmedia en el modo de consumir noticias por parte de los alumnos de carreras de periodismo y comunicación.
- Analizar las estrategias de lectura transmedia que los alumnos de carreras de comunicación y periodismo desarrollan para el estudio.
- Conocer qué buscan en cada medio en particular los jóvenes universitarios de las carreras de periodismo y comunicación a la hora de consumir noticias y de estudiar.

## 3. Metodología

La presente investigación se iniciará con el relevamiento bibliográfico para documentar el tema abordado. A partir de la documentación, definida por Valles (1999) como la estrategia metodológica de obtención de información, se elaborará primero el estado del arte, que a la vez servirá a los fines de elaborar el marco teórico de la investigación que como también señala Valles (1999) permite la contextualización del estudio, en este caso, histórica, tecnológica y culturalmente. En segundo lugar, se optará por un abordaje cualitativo a través de entrevistas en profundidad. La expresión «entrevista en profundidad» tiene diversos significados, pero a los fines de la presente investigación, nos ceñiremos al concepto de entrevista focalizada, la cual, según Valles (1999) se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados. La selección de entrevistados está inclinada hacia aquellos casos ricos en información que permiten revelar los procesos y estructuras productoras de sentido, que son de interés para el analista (Lindlof, 1995). Teniendo en cuenta todo lo dicho, en esta investigación se realizarán entrevistas focalizadas a estudiantes universitarios de 18 a 24 años, de ambos sexos, que actualmente cursen las carreras de Comunicación Social o Periodismo en



distintas universidades argentinas, con el objeto de hallar ciertos patrones o repertorios de estrategias de «lectura transmedia» en sus rutinas de consumo de información y prácticas de estudio. En cuanto al número de entrevistados, partiremos de una base mínima de 15 casos en cada universidad. La cantidad máxima de entrevistas estará determinada por la saturación de la muestra, es decir, no se realizarán más entrevistas cuando no se encuentren variables significativas o patrones nuevos en los entrevistados. La muestra seleccionada está compuesta por las siguientes universidades:

- Facultad de Comunicación de la Universidad Austral (Pilar, pcia. De Buenos Aires).
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (S. Salvador de Jujuy, pcia. de Jujuy).
- Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue (General Roca, pcia. de Río Negro).
- Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, pcia. de Buenos Aires).
- Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, pcia. de Santa Fe).
- Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la Universidad del Salvador (CABA).
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro (Olavarría, pcia. de Buenos Aires).
- Dirección de Carreras de Comunicación de la Universidad Blas Pascal (Córdoba).
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Lomas de Zamora, pcia. de Buenos Aires).

Otro aspecto importante relacionado con la metodología elegida es el análisis textual de las entrevistas en profundidad. Para esta investigación optamos por el análisis centrado en temas (Valles, 1999: 222). Este tipo de análisis condice con el «muestreo teórico» definido por Lindlof, y aparece esbozado en el guion de entrevista diseñado con anterioridad. De acuerdo con este estilo de análisis, luego de leer las transcripciones de las entrevistas se seleccionarán y destacarán fragmentos de estas y se codificarán para luego establecer comparaciones a partir de esas codificaciones, para lo cual se separarán fragmentos de las entrevistas y se los agrupará con otros fragmentos de otras entrevistas que compartan uno o varios rasgos en común. Luego, ese material reunido se reclasificará y reinterpretará, operación que Valles denomina «integración local», para finalmente organizar las secciones de manera coherente de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa y explicativa, lo que Weiss (1994) denomina «integración inclusiva». Para realizar el procesamiento y el análisis de las entrevistas, que serán registradas en audio digital, se procederá primero a su transcripción, y luego se utilizará el software ATLAS/ti –que facilita el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales– para la codificación. Según Wimmer y Dominick (1996: 181), la «codificación», término aplicado al análisis de contenido de los medios masivos, es la tarea de adscripción de una unidad de análisis dentro de una determinada categoría. En ese sentido, se definirán claramente esos códigos a fin de realizar un análisis lo más exhaustivo posible para que dé lugar luego a la comparación de datos (Guest et al., 2012). En ese proceso se realizará un double-coding (Ranney et al., 2015), cada caso será codificado por un investigador y ratificado por otro par investigador para asegurar el mayor rigor posible durante el análisis. A partir del análisis comparativo, tanto en el interior de las entrevistas como entre las entrevistas mismas, se procederá a la redacción de los resultados, la cual estará organizada de forma coherente siguiendo los temas y subtemas propuestos en el guión de entrevista y comprendidos con mayor especificidad en los códigos de análisis. En la redacción final se extraerán las citas a modo de ejemplo de las posiciones representativas o excepcionales de los temas tratados. La primera etapa de la investigación se completa con el análisis del comportamiento que asumen los usuarios cuando utilizan dispositivos para informarse. A fin

---

de conocer las rutinas de navegación que despliegan los usuarios, se les pedirá que utilicen en el transcurso de la entrevista en profundidad, los dispositivos móviles que acostumbran a usar cuando se informan o mientras estudian. De este modo, no sólo describirán sus rutinas de navegación verbalmente durante la entrevista, sino que también la desarrollarán frente al entrevistador con el objeto de reconstruir los aspectos pragmáticos de su relación con el medio digital. Para hacerlo, se utilizará el método de pensar en voz alta (think aloud method), desarrollado por la psicología cognitiva para describir y analizar los procesos de pensamiento. Según Johnstone, Bottsford-Miller y Thompson (2006), fue Karl Duncker (1945) quien originalmente describió las verbalizaciones en voz alta como «pensamiento productivo» y como una forma de entender el desarrollo del pensamiento de los sujetos.

Ericsson y Simon (1993) sostuvieron que la recolección de datos a través del pensar en voz alta es un método válido para la investigación de procesos cognitivos. Este método se utilizará mientras los entrevistados manipulan los dispositivos que utilizan habitualmente para informarse y para estudiar a través de su interfaz. La interfaz es para Scolari (2018) el espacio de negociación de sentido entre el usuario y el sistema, donde se define el éxito o el fracaso del pacto de lectura. Las propuestas de interacción, en tanto, son las posibilidades o affordances que ofrece el dispositivo digital y que están replegadas en ella a la espera de ser utilizadas –o no– por el usuario (Scolari, 2004). Para la presente investigación se registrarán en video las sesiones de navegación de los entrevistados, a fin de analizar el modo en que los usuarios interactúan con la interfaz, principalmente, el smartphone. De este modo se podrá comparar el decir del hacer con el hacer concreto.

La segunda etapa de la investigación consiste en una triangulación metodológica mixta, tanto de técnicas como de datos, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas, en la que se propone la realización de una encuesta a estudiantes de las carreras de Periodismo y Comunicación Social de las universidades que participan del proyecto. Para Flick (2014: 67), «la triangulación incluye la adopción por parte de los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio». Asimismo, la encuesta o sondeo es uno de los métodos más extendidos de investigación de los medios de comunicación, fundamentalmente debido a su flexibilidad (Wimmer & Dominick, 1996). La encuesta se realizará a través de un formulario autoadministrado y de manera online. Las preguntas que formarán parte de la encuesta surgirán de las categorías de análisis que arrojen las entrevistas en profundidad de la fase cualitativa. Es por ese motivo que se optó por realizar una encuesta a toda la población de alumnos de las carreras de Comunicación y Periodismo de las universidades que forman parte de la investigación. En otras palabras, se hará un estudio probabilístico, donde todos los alumnos tengan la misma posibilidad de ser encuestados; y en cuanto a la extensión de la muestra, se tratará de censar a todos los alumnos.

## 4. Conclusiones

Esta ponencia ha descrito un proyecto de investigación en curso. No es posible arribar a conclusiones por tratarse de una iniciativa en marcha, pero sí se pueden mostrar algunos aspectos destacables que permiten dimensionar los alcances de esta. En primer lugar, se trata de una iniciativa relevante dado que nuclea a nueve universidades argentinas, privadas y públicas, que representan a distintas comunidades académicas a lo largo y ancho del país. En este sentido, el trabajo de investigación se ve enriquecido sustancialmente al contar con distintos puntos de vista y una sola preocupación: cómo mejorar la calidad de enseñanza para quienes se acercan a estudiar estas carreras a nuestras universidades.

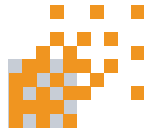
La originalidad de la propuesta reside, en este sentido, en la multiplicidad de investigadores que participan del proyecto y también en la actualidad del enfoque, que da cuenta de la manera en que estudian y se informan nuestros alumnos comenzando la segunda década del siglo XXI. Un efecto esperado de esta investigación es el de influir en la actualización del currículo, la didáctica y los planes de estudio de las

carreras de Comunicación Social, Periodismo y otras afines, para responder a las demandas que impone el escenario de la comunicación digital interactiva en los contextos de desigualdades sociales, económicas y culturales que atraviesa nuestro país.

## Referencias

- Albarello, F. (2019). Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Ampersand.
- Albarello, F. (2020). Informarse en el smartphone: Estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), 1-34. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>
- Albarello, F. (2020). De la hegemonía al nicho: Desplazamiento de medios tradicionales en rutinas informativas de un grupo de universitarios argentinos. *Dixit*, 32, 46-60. <https://doi.org/10.22235/d.vi32.1946>
- Alfawareh, H., & Jusoh, S. (2017). The Use and Effects of Smartphones in Higher Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(6), 103-111. <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i6.7453>
- Boczkowski, P, Mitchelstein, E., & Matassi, M. (2018). News comes across when I'm in a moment of leisure: Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media & Society*, 20(10), 3523-3539. <https://doi.org/10.1177/1461444817750396>
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.
- Caldeiro-Pedreira, M, Aguaded, I., & Peñalva-Vélez, A. (2019). Educomunicación y el desarrollo mediático. Pilares de la expresión creativa y responsable en la sociedad digital. In V. Ojeda-Serna, M. Caldeiro-Pedreira, & G. Godoy-Guevara (Eds.), *Perspectivas actuales de la educomunicación: Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano* (pp.115-129). Editorial UTN.
- Carcelén, S., Mera, M., & Irisarri, J.A. (2019). El uso del móvil entre los universitarios madrileños: una tipología en función de su gestión durante el tiempo de aprendizaje. *Communication & Society*, 32(1), 199-211. <https://doi.org/10.15581/003.32.1.199-211>.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. Qué está haciendo Internet con nuestras mentes*. Taurus.
- Catalina-García, B., Sousa, J., & Silva-Sousa, L. (2019). Consumo de noticias y percepción de fake news entre estudiantes de Comunicación de Brasil, España y Portugal. *Revista de Comunicación*, 18(2), 93-115. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A5>
- Duncker, K. (1945). On problem-solving. In J.F. Dashiell (Ed.), *Psychological monographs* (pp.1-114). American Psychological Association.
- Ericsson, K.A., & Simon, H.A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, I., Fernández-Cavia, J., Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. Granica.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Guest, G., McQueen, K.M., & Namey, E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>.
- Ihm, J., & Kim, E. (2018). The hidden side of news diffusion: Understanding online news sharing as an interpersonal behavior. *New Media & Society*, 20(11), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1461444818772847>
- Jenkins, H. (2003, January 13). *Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. Technokogy. <https://bit.ly/3cUyJIV>
- Johnstone, C.J., Bortsford-Miller, N.A., & Thompson, S.J. (2006). *Using the think aloud method (cognitive labs) to evaluate test design for students with disabilities and English language learners*. National Center on Educational Outcomes.
- Lindlof, T. (1995). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks.
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Bloomsbury Academic.
- Mateus, J.C., Andrada, P., & Ferrés, J. (2019). Evaluar la competencia mediática: Una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. *Revista de Comunicación*, 18(2), 287-301. <https://doi.org/10.26441/RC18.2-2019-A14>

- Ranney, M., Meizel, Z., Choo, E., Garro, A., Sasson, C., & Morrow Guthrie, K. (2015). Interview-based qualitative research in emergency care part II: Data collection, analysis and results reporting. *Academic Emergency Medicine*, 22(9), 1103-1112, <https://doi.org/10.1111/acem.12735>.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Télos*, 193, 13-23.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Weiss, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. The Free Press.
- Wimmer, R., & Dominick, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Bosch.





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Dimensões de análise para a relação entre consumidores e marcas nas redes sociais da Internet

**Dra. Letícia Torres**

Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil)

leticia.torres@ufjf.edu.br

**Dra. Mirian Nogueira-Tavares**

Universidade do Algarve (Portugal)

mtavares@ualg.pt

### Resumo

Neste artigo temos como objetivo propor uma metodologia de análise sobre como as competências midiáticas dos indivíduos, tanto no âmbito da expressão como no da análise crítica, são mobilizadas na criação, produção e desenvolvimento das ações de comunicação mercadológica das marcas nas redes sociais da internet, gerando conteúdo colaborativo e interativo. Na expectativa de compreender melhor as relações estabelecidas dentro dessas plataformas de marca sob a perspectiva da literacia dos «media» –que tenciona atuar no desenvolvimento de competências para uma participação ativa, crítica e cidadã nos ambientes midiáticos– mas sem a pretensão de esgotar as possibilidades de exame, procuramos definir critérios que nos ofereçam ângulos de observação diferenciados. Eles foram agrupados da seguinte forma: 1ª Dimensão, Processos de Interação e Engajamento, tem como foco observar as formas e intensidades de participação do público. Ela é centrada no envolvimento gerado e na propagação do conteúdo. A 2ª Dimensão, Mensagem da Comunicação Mercadológica, tem como eixo a colaboração dos consumidores na efetivação ou transformação das estratégias criativas e discursivas das marcas nas redes sociais. A 3ª Dimensão, Ideologia, Ética e Cidadania, investiga a percepção dos valores das marcas pelo público, sua identificação com eles, o debate e a prática ética da comunicação e se há espaço para as questões sociais nesse processo de relacionamento. Este artigo foi desenvolvido a partir dos resultados obtidos numa investigação de doutorado.

### Palavras-chave

Competências midiáticas, redes sociais, marca, colaboração, propagação do conteúdo, ética.

---

## 1. Introdução

Como as competências midiáticas dos indivíduos, tanto no âmbito da expressão como no da análise crítica, são mobilizadas na criação, produção e desenvolvimento das ações de comunicação mercadológica das marcas nas redes sociais da internet, gerando assim conteúdo colaborativo e interativo? Essa questão foi o ponto de partida para o desenvolvimento de uma investigação em nível de doutorado, assumindo que as características das novas mídias subvertem o relacionamento marca/consumidor predominante na comunicação de massa (Torres, 2019). Para tanto, era fundamental formular dimensões específicas para a pesquisa desse novo tipo de interação no campo da comunicação e do marketing. O objetivo desse artigo é apresentar e discutir as dimensões propostas e os seus indicadores na expectativa de colaborar para o desenvolvimento de novas proposições e pesquisas.

Na publicidade tradicional o sucesso depende da captação da atenção do receptor –enquanto esse está consumindo outros produtos de mídia– e da força altamente persuasiva de uma mensagem destinada a um público amplo sem reais possibilidades de participação. Já nas redes sociais a eficácia da comunicação depende diretamente de uma decisão consciente do usuário, que toma conhecimento da ação mercadológica e a julga interessante a ponto de interagir com a mensagem, ao curtir, compartilhar, comentar e, de forma mais sofisticada, ao enviar fotografias, imagens, áudios, gifs e vídeos. «A interação online força o aprendizado de novos códigos e normas, abreviaturas, emoticons, sequências de teclas e outras habilidades técnicas para transferir informação emocional vital às relações sociais» (Kozinets, 2014a: 70).

Dessa forma, a literacia mediática e digital dos indivíduos torna-se elemento importante para a presença das marcas nesse suporte, para além da questão do acesso. Não basta que as pessoas sejam impactadas e reflitam sobre determinada postagem. É essencial que se sintam motivadas a adotar uma postura ativa diante da mensagem acionando competências mediáticas para reagir ao conteúdo, contribuindo dessa maneira para a construção do resultado da comunicação. Sendo assim, ao incentivar e criar mecanismos para promover a participação dos internautas, as marcas buscam mais conexão com os consumidores através do estímulo das próprias habilidades desses.

## 2. Objetivos

Portanto, os ambientes da nossa investigação são domínios das empresas, «cujo objetivo é divulgar informações de maneira oficial e pública para pessoas que escolheram conectar-se [a elas]» (Seller & Laurindo, 2018: 193) e induzir a formação de comunidades em torno delas, porém moldadas pelos seus profissionais de marketing, que desenvolvem estratégias em busca de engajamento. A reação do público às iniciativas de comunicação, a sua interação com as marcas em suas páginas oficiais nas redes sociais e o resultado advindo dessa relação são o foco da nossa proposta. Jenkins et al. (2015: 170) salientam que:

Dentro dos círculos da área da propaganda, os tipos de participação desejados pelas empresas são discutidos com frequência em termos de “comunidades de marcas”. As empresas têm tido interesse na ideia de que as audiências que cortejam formem fortes vínculos sociais através da afinidade comum por uma marca, pois, assim esperam, essas relações afetivas significam aumento da lealdade do consumidor num momento em que os vínculos com as marcas são vistos como menos estáveis do que nas gerações anteriores. Muitos marqueteiros enquadram esse conceito como indicação de propriedade corporativa sobre grupos específicos de pessoas, e interpretam a “comunidade” como amplamente reativa às maquinações da marca.

Os autores ressaltam ainda a existência de comunidades de marcas na internet geradas e administradas pelos consumidores e, mesmo que recebam influência das empresas, são capazes de manter maior independência e uma organização menos hierárquica. Mesmo assim, são comumente interpretadas como conjunto de pessoas «aficionadas por uma empresa», o que «obscurece os potenciais conflitos que esses grupos podem ter com a marca» (Jenkins et al., 2015: 171). No caso do tipo de comunidade citada anteriormente, obviamente essa associação é ainda mais severa.

Diante dessa avaliação, ampliamos nosso questionamento com o intuito de perceber se dentro dos espaços interativos oferecidos pelas marcas na internet o papel desempenhado pelo público limita-se a reforçar os conceitos apresentados, agregar valor de participação e impulsionar as campanhas ou há espaço para posturas críticas e criativas, capazes de influenciar aquela comunidade e a própria marca. Em resumo, investigar se o que ocorre é apenas uma exploração das habilidades de expressão dos fãs, na busca de fortalecer os laços emocionais e torná-los colaborativos na divulgação da experiência da marca, ou se o processo decorrido é mais complexo, permitindo formas de participação e reflexão mais sofisticadas e desafiadoras.

Na expectativa de compreender melhor as relações estabelecidas dentro dessas plataformas de marca sob a perspectiva da literacia mediática, ou seja, com vistas ao desenvolvimento de competências para uma participação ativa, crítica e cidadã nos ambientes mediáticos, propomos uma análise multidimensional que contempla, necessariamente, as habilidades expressivas e a aptidão crítica do público e que funciona, a nosso ver, como uma metodologia válida diante da pouca literatura desenvolvida sobre o tema até agora.

Na expectativa de compreender melhor as relações estabelecidas dentro dessas plataformas de marca sob a perspectiva da literacia mediática, ou seja, com vistas ao desenvolvimento de competências para uma participação ativa, crítica e cidadã nos ambientes mediáticos, propomos uma análise multidimensional que contempla, necessariamente, as habilidades expressivas e a aptidão crítica do público e que funciona, a nosso ver, como uma metodologia válida diante da pouca literatura desenvolvida sobre o tema até agora.

"Nas redes sociais a eficácia da comunicação depende diretamente de uma decisão consciente do usuário, que toma conhecimento da ação mercadológica e a julga interessante a ponto de interagir com a mensagem, ao curtir, compartilhar, comentar e, de forma mais sofisticada, ao enviar fotografias, imagens, áudios, gifs e vídeos".

### 3. Desenvolvimento: As dimensões da análise

#### 3.1. Processos de Interação e Engajamento para uma primeira dimensão da análise

As palavras interação e engajamento entraram em voga no panorama do marketing no século XXI, tanto no mercado como nas pesquisas acadêmicas, como reflexo do novo ambiente comunicacional, das mudanças na postura do consumidor, de reformulações no conceito de branding e das múltiplas oportunidades resultantes. Mais do que relacionamento, o desafio está em envolver e entreter o público e estimular a sua participação nas ações de comunicação das marcas.

Em meados dos anos 2000, consultores e escritores influentes, como Kevin Roberts e Marc Gobé, começaram a dizer aos profissionais de marketing que a consciência e a lealdade de marca não eram suficientes, que os gerentes agora precisavam buscar compromisso emocional e amor à marca (Kozinets, 2014b: 9).

O engajamento é tema de estudo de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais (Oliveira & Wanick, 2018) e não necessariamente ligado às novas tecnologias de comunicação. Mesmo no campo do marketing, Roberts (2004), por exemplo, apresenta exemplos de ações de engajamento de consumidores com marcas anteriores à internet, como comunidades de fãs. No entanto, «O engajamento – tanto como comunicação social como comprometimento emocional individual - foi fortalecido pelas condições atuais» (Kozinets,



2014b: 14). Assim o termo passou por reformulações, «ganhou novas configurações», com as transformações ocorridas no contexto mediático. «Em todas as áreas de pesquisa em que o conceito de engajamento aparece como elemento central, novas tecnologias e redes sociais são apresentadas como a razão principal de mudança de paradigma nas relações entre os polos tradicionais de comunicação» (Oliveira & Wanick, 2018: 166). Para Jenkins et al. (2015: 148), podemos entender o engajamento «como as conexões emocionais entre espectadores e o conteúdo desejado».

"Na área da comunicação com o mercado, os consumidores não são mais vistos apenas como alvo das mensagens persuasivas. Envolvê-los, torná-los atuantes nas ações, é considerado cada vez mais essencial para o estreitamento dos vínculos numa época em que relacionamento e entretenimento converteram-se em palavras-chave na filosofia de marketing".

Em relação à comunicação mercadológica, «O conceito de engajamento vem sendo debatido não somente por gestores de empresa e consumidores, mas também por pesquisadores, e tornou-se tema de grande debate no campo de estudos do Marketing» (Marra & Damacena, 2013: 235). Com base nas visões do mercado e nos esforços acadêmicos, Kozinets (2014b: 10) propõe o constructo «social brand engagement» para abarcar o envolvimento

consumidor/marca e a interação consumidor/consumidor nas mídias sociais, definindo-o como «um ato social preenchido de cultura, significado, linguagem e valores».

O autor salienta ainda que o «social brand engagement» pressupõe interação e atitude criativa por parte do público, havendo níveis crescentes de engajamento «de apenas clicando em uma «pequena» caixa até criando vídeos ou organizando campanhas» (Kozinets, 2014b: 10). Desse modo, esse processo de conexão depende do desejo dos consumidores em participar e de suas habilidades para tal. Então, como primeiro indicador desta Dimensão, apontamos a Motivação na perspectiva de perceber quais conteúdos geram mais interesse e disposição de interação no público perante a comunicação de determinada marca.

A motivação pode ser entendida como condicionante de comportamentos diante de estímulos, necessidades ou desejos. Portanto, através da sua análise, podemos compreender de que forma as publicações das marcas levam ou estimulam as pessoas a interagirem com o seu conteúdo. Através do exame das mensagens que resultaram em mais interações durante determinado período de estudo, é possível identificar os apelos e as estratégias que geram mais engajamento.

As redes sociais oferecem, em geral, três ações de participação em páginas alheias: reagir, comentar e compartilhar, que propiciam diferentes níveis de complexidade e graus de envolvimento. Em pesquisa realizada com marcas do setor de bebidas alcoólicas verificou-se que diferentes conteúdos geram ações de engajamento diferentes (Torres, 2019). Ou seja, nem sempre o post com mais «likes» de um dado período é o que recebe mais comentários e o que é mais compartilhado. No caso citado, uma das percepções foi que mensagens que se dirigiram ao público de forma geral provocaram mais reações, já os conteúdos voltados a nichos específicos resultaram em mais comentários, enquanto os posts que permitiam que o internauta se relacionasse com sua própria rede de amigos foram mais compartilhados. No entanto, evidentemente, a análise de outros setores pode produzir resultados diversos.

O segundo indicador desta dimensão é a Propagação. As redes sociais da internet estão inseridas no contexto da «spreadable media», usando o conceito de Jenkins et al. (2015) e que foi traduzido para o português como mídia propagável, em referência a um fluxo de comunicação que promove uma maior participação popular.

A 'propagabilidade' se refere aos recursos técnicos que tornam mais fácil a circulação de algum tipo de conteúdo em comparação com outros, às estruturas econômicas que sustentam ou restringem a circu-

---

lação, aos atributos de um texto de mídia que podem despertar a motivação de uma comunidade para compartilhar material e às redes sociais que ligam as pessoas por meio da troca de bytes significativos (Jenkins et al., 2015: 20).

Ao optar por «propagação» para definir o fenômeno do «espalhamento» das mensagens mediáticas pelo público em detrimento de «viralização», terminologia mais usual na bibliografia do marketing, não apenas estamos concordando com o ponto de vista da abordagem dos autores, como procuramos enfatizar que o nosso interesse é no comportamento consciente, intencional e motivado dos indivíduos ao executar tal prática.

Dessa forma, o processo que procuramos realçar liga-se diretamente às competências críticas e expressivas dos internautas, que deliberadamente e com finalidades próprias optam por manipular e ampliar a circulação de determinados materiais mediáticos. Entendemos que, em um contexto de comunicação comercial, muitas vezes essas atividades do público acabam inserindo-se dentro da lógica de mercado, uma vez que «frequentemente coexistem com pautas corporativas ou até mesmo coincidem com elas. No entanto, elas não são empregadas nem reguladas pelos criadores de conteúdo e também podem se contrapor às metas corporativas» (Jenkins et al., 2015: 23). Além de propagar a comunicação das marcas nas redes sociais, os usuários também amplificam nas plataformas sua repercussão, colaborando para a percepção de sucesso das ações.

Nesse indicador podemos monitorar o engajamento do público através de três ações básicas. A primeira delas é o compartilhamento das peças das marcas através das ferramentas oferecidas pelas próprias redes sociais. Outra forma do público expandir a comunicação das marcas é através da portabilidade, ou seja, sua capacidade e vontade de transportar as peças para outras plataformas ou suportes. Esse tipo de propagação exige ainda mais engajamento e habilidades de manuseio dos meios. Por fim, o público também contribui com a ampliação da audiência das mensagens ao trazer para dentro das páginas das marcas membros de suas redes de relacionamentos. Todas as plataformas oferecem mecanismos que permitem a “marcação” de perfis –que estão conectados entre si– nas publicações de terceiros, gerando assim «links» de encaminhamento. Desse modo, mesmo quem não acompanha ou não tenha interesse em determinada marca, na hipótese mais tímida, pode ser notificado sobre uma postagem da mesma.

O terceiro indicador desta dimensão é Laços comunitários e relações afetivas. As comunidades de marcas, embora sejam um fenômeno anterior, tornaram-se tema de grande destaque nos estudos de marketing com o advento das mídias sociais, que permitiram a sua proliferação através dos ambientes virtuais (Zaglia, 2013: 216). Para Kaplan & Haenlein (2010), estar nesses espaços, proporcionar formas de interação, entender as novas dinâmicas de relacionamento com o consumidor e motivar o engajamento do público em suas redes é caminho incontornável para a comunicação mercadológica na contemporaneidade.

Quando os espaços são criados e regidos pela marca com a pretensão de formar uma comunidade, há o desafio de envolver o público em uma dinâmica integradora, que gere identificação, desejo de participação e sensação de pertencimento. Desse modo, para compreendermos a dinâmica entre consumidor e marca nas páginas proprietárias, entendemos ser fundamental investigar se de fato houve sucesso na constituição de uma comunidade. Para tanto, propomos a adoção dos seguintes critérios: 1) A observação das três características essenciais que descrevem o fenômeno de acordo com Muniz & O’Guinn (2001: 412), ou seja, consciência comum, rituais e tradições e senso de responsabilidade moral; 2) Análise dos níveis e tipos de relacionamentos estabelecidos.

O primeiro fundamento consciência comum está relacionado às conexões emocionais estabelecidas, às demonstrações de sentimentos de pertencimento e orgulho. As manifestações de ritos e tradições são refletidas em relatos de histórias sobre e envolvendo a marca, o uso de jargões e a expressão de comportamentos em comum. Já senso de responsabilidade moral é verificado através das expressões de dever «para com a

---

comunidade como um todo e para com membros individuais» (Muniz & O’Guinn, 2001: 424). Por fim, é importante observar a dinâmica dos processos de interação nas páginas. A postura das empresas diante dos comentários mostra-se fundamental para essa questão. Quanto maior a geração de diálogos das marcas com seus seguidores e destes entre si, mais forte é o senso de comunidade estabelecido (Torres, 2019). O estudo de comunidade de marca também oferece parâmetros para a abordagem delas enquanto «lovemarks» (Roberts, 2004) através de expressões de afeto, proteção e mesmo de idolatria.

## 2.2. Mensagem da Comunicação Mercadológica para a complexificação da análise

Nesta Dimensão o foco está na relação dos consumidores com as estratégias persuasivas e criativas da comunicação mercadológica em si. Ou seja, se e como contribuem para reforçá-las, ampliá-las ou mesmo modificar o rumo planejado para as peças. Se há ou não colaboração do público na construção das mensagens e se existe espaço para reflexão crítica sobre a comunicação com o mercado nas redes sociais das marcas.

A dinâmica colaborativa da rede consolida mudanças significativas no comportamento e nos hábitos de consumo e consumidores, fortalecendo uma geração disposta a criar e alterar informação e cultura por meio da diversão e do esforço participativos. Eles não são somente consumidores, mas prosumers, que coinovam e coproduzem (...) compartilhando ideias, dicas e modificações de produtos que julgam relevantes (Saad & Raposo, 2017: 126).

O primeiro indicador aqui é O Consumidor como Produtor, quando a marca literalmente se apropria do material disponibilizado pelos usuários para construir sua peça publicitária, seja utilizando fotografias, gifs, memes, textos, vídeos, entre múltiplas possibilidades - produzidos de forma estimulada ou espontânea. Esse é um dos principais indícios da disponibilidade do consumidor para colaborar criativamente com a marca. Em «Cultura da Conexão», Jenkins et al. (2015: 72) abordam a discussão sobre o «trabalho gratuito» realizado pelos consumidores para as empresas, sob a dicotomia engajados/explorados. Os autores alertam para as críticas que terminam por reduzir a produção «do público a um trabalho simplesmente alienado». Teoricamente embasados por Richard Sennet, eles ressaltam que as relações econômicas são muito mais complexas do que a crença dos modelos clássicos «do trabalho como motivado quase inteiramente pelos retornos financeiros». Existem também as recompensas menos tangíveis, como o reconhecimento pelo bom desempenho, o aumento da própria visibilidade, o atendimento ao desejo de participação e o prazer gerado pelas atividades consideradas de entretenimento.

Ao oferecerem infraestrutura para uma efetiva participação do público, as redes sociais abrem oportunidades para que a comunicação mercadológica envolva os consumidores como cúmplices de suas estratégias narrativas. Por outro lado, estes também passaram a ter mais possibilidades de contestação e de sugerirem mudanças de rumo nas campanhas, podendo inclusive, mais facilmente, afetarem a reputação de empresas. Portanto, o segundo indicador desta dimensão é a Interação dos consumidores com os conteúdos mercadológicos.

Entendemos o «post» em uma rede social como um formato de comunicação engendrado pelo conjunto constituído por seu elemento principal, que é disponibilizado pelo proprietário da conta, e por todas as interações que ele recebe. Dessa forma, sua composição final é fruto de atividade colaborativa, ainda que haja grande desequilíbrio entre os atores. Assim, nesse ambiente comunicacional em que as próprias empresas se preocupam em mensurar e hierarquizar os diversos tipos de engajamento para avaliar o sucesso de cada ação, o nível de literacia do público de interesse de cada marca impacta na construção das mensagens. Para integrar o processo, os seguidores necessitam possuir uma série de habilidades mediáticas e digitais que lhes permitam ascender e manusear as ferramentas, expressar com clareza pensamentos e sentimentos

---

e interpretar o conteúdo mercadológico. O conhecimento sobre as marcas em si, o «brand literacy» (Bengtsson & Firat, 2006), também diferencia os níveis de participação. De certa forma, ao envolver-se com a comunicação das empresas, os consumidores colocam suas habilidades a serviço da indústria. É o que Aparici e García-Marín (2018: 77) criticam na valorização do termo «prosumer» no contexto da economia digital: «O prosumer é um indivíduo que trabalha (de graça) para o mercado e reproduz o modelo existente». No entanto, mesmo diante das questões geradas pelo conceito de «prosumer», fundamentais para a reflexão sobre a literacia mediática na contemporaneidade, é inegável que são inéditas as possibilidades de intervenção do público na comunicação mercadológica proporcionadas pelas tecnologias digitais. Dessa maneira, reduzir esse processo de participação, mesmo dentro dos ambientes controlados pelas marcas - e ainda que não haja rupturas hierárquicas nas dinâmicas comunicacionais -, a meras repetições de padrões e a adesão alienada ao sistema, nos parece insuficiente para a compreensão do fenômeno.

#### 4. Conclusão: Ideologia, ética e cidadania

Abordar a literacia mediática no campo do marketing exige a criação de uma conexão com o tema da cidadania, propondo uma educação voltada à capacitação dos indivíduos para um relacionamento emancipado com os meios, para que possam se beneficiar de uma apropriação crítica e criativa, contribuindo assim no processo de fortalecimento da democracia e do respeito ao próximo. Na área da comunicação com o mercado, os consumidores não são mais vistos apenas como alvo das mensagens persuasivas. Envolvê-los, torná-los atuantes nas ações, é considerado cada vez mais essencial para o estreitamento dos vínculos numa época em que relacionamento e entretenimento converteram-se em palavras-chave na filosofia de marketing. Desse modo, questionamos se ao decidir engajar-se no processo, expressando-se através das novas tecnologias de informação, o público, mesmo quando não possui consciência do papel que desempenha, não passaria também a assumir parte na responsabilidade pelo conteúdo mercadológico. Assim O Consumidor e as Boas Práticas na Comunicação Mercadológica é um indicador bastante relevante, nele é importante observar tanto os comportamentos éticos e sociais do internauta ao interagir com as mensagens publicitárias como as competências críticas do público em apontar, questionar e/ou denunciar más práticas comunicacionais. Neste parâmetro também deve-se observar o reconhecimento e a identificação dos consumidores com os valores das marcas.

Como último indicador de análise, apontamos As Questões Sociais na Interação Consumidor/Marcas. Esse é o único quesito fora do universo das próprias empresas e tem como finalidade avaliar se e como acontecimentos e debates de relevância social, política, ambiental e econômica são refletidos nas interações nas redes sociais das marcas. Como elas se posicionam em questões relacionadas às minorias, à ecologia, à violência, às temáticas morais e às crises. Ou seja, se existe e qual o espaço para discussão de temáticas externas ao mercado e, fundamentalmente, qual a reação do público perante essas abordagens, sua postura diante dos assuntos, que cobranças fazem às marcas, quais os debates travados dentro das plataformas e o nível de adesão dos internautas.

Acreditamos que examinar os ambientes das marcas a partir das dimensões propostas permite amplificar o nosso olhar no sentido de aprofundar a investigação para perceber: a formação e as configurações dos processos de engajamento, a contribuição dos internautas na construção da comunicação das marcas e as questões éticas e sociais suscitadas. A partir da análise desses tópicos amplos - e que se intercalam - é possível apontar questões a serem consideradas de forma mais urgente por uma literacia mediática voltada à comunicação mercadológica nas redes sociais da internet. Acreditamos ser essencial aprofundarmos as investigações sobre as lógicas interativas marca/consumidor nesses espaços. Entender o seu desenvolvimento, avaliamos, é importante para a formulação de projetos formativos que visem proporcionar ao público uma reflexão crítica sobre o novo papel em que é convidado a desempenhar no contexto mercadológico.

---

## Referências

- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumers and emirecs: analysis of two confronted theories. [Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas]. *Comunicar*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Bengtsson, A., & Firat, F. (2006). Brand Literacy: Consumers' Sense-Making of Brand Management. In C. Pechmann, & L. Price (Eds.), *Advances in consumer research* 33 (pp. 375-380). Association for Consumer Research.
- Jenkins, H., Green, J., & Ford, S. (2015). *Cultura da conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Aleph.
- Kaplan, A., & Haelein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>
- Kozinets, R. (2014a). *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line*. Penso.
- Kozinets, R. (2014b). Social Brand Engagement: a new idea. *GfK Marketing Intelligence Review*, 2, 9-15. <https://doi.org/10.2478/gfkmir-2014-0091>
- Marra, G., & Damacena, C. (2013) Engajamento do Consumidor: revisão teórica do conceito e seus antecedentes. *Revista de Gestão*, 20(2), 233-249. <https://doi.org/10.5700/rege497>
- Muniz, A., & O'Guinn, T. (2001). Brand Community. *Journal of Consumer Research*, 27(4), 412-432. <https://doi.org/10.1086/319618>
- Oliveira, T., & Wanick, V. (2018). Desdobrando o conceito de engajamento: revisão bibliográfica sobre seus aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos. *Lumina*, 12(2), 150-171.
- Roberts, K. (2004). *Lovemarks: O futuro além das marcas*. M. Books do Brasil.
- Saad, E., & Raposo, J. (2017). Prosumers: colabores, cocriadores e influenciadores. *Revista Comunicare*, 17, 114-130.
- Seller, M., & Laurindo, F. (2018). Comunidade de marca ou boca a boca eletrônico: Qual o objetivo da presença de empresas em mídias sociais? *Gestão & Produção*, 25(1), 191-203. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530x2244-16>
- Torres, L. (2019). *A Construção Colaborativa da Comunicação das Marcas nas Redes Sociais: engajamento, interação e literacia dos media*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Algarve.
- Zaglia, M. (2013). Brand communities embedded in social networks. *Journal of Business Research*, 66(2), 216-223. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.07.015>



## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Uso responsable de Internet y redes sociales en Argentina: Un estudio de caso en menores

Dra. María-Celia Etchegaray  
Universidad de Huelva (España)  
maricel.etchegaray@gmail.com

#### Resumen

Hoy en día, Internet es de fácil acceso incluso para niños. Por lo tanto, la alfabetización de Internet en el hogar y la escuela es importante para garantizar su uso responsable. Presentamos los resultados de un estudio cualitativo que desarrollamos sobre los hábitos y la responsabilidad en el uso de Internet del alumnado de dos centros de Educación Primaria de la República Argentina. Los resultados apuntan a que el alumnado accede a Internet desde los cuatro y cinco años desde su propio dispositivo ayudados por sus padres. Solo una minoría señala que ha aprendido a navegar en Internet en la escuela. WhatsApp y juegos son las actividades más usadas mientras que YouTube y Facebook las redes sociales más elegidas. La gran mayoría de los menores utiliza Internet al menos una hora diaria accediendo varias veces al día. En cuanto a la seguridad, un 30% reconoce haberse encontrado al menos una vez con extraños que han conocido por Internet, un 20% ha tenido propuestas de desconocidos para encontrarse, un 10% ha sido alguna vez amenazado y un 3% ha sido víctima de sexting. Al navegar, la mayoría reconoció ser controlado por sus padres, los cuales observan o le preguntan lo que hacen. El 54% piensa que podría prescindir de Internet para vivir y el 46% lo ve como algo imprescindible.

#### Palabras clave

TIC, educación, ciberacoso, educación primaria, metodología cualitativa, Internet.

---

## 1. Introducción

El uso responsable de Internet y las redes sociales se ha convertido en un tópico clásico en congresos y jornadas. Preocupa el alto nivel de exposición y la gran variedad de contenidos a los que se accede desde la Web. La literatura especializada advierte que, aunque las TIC han favorecido la comunicación y el intercambio de las experiencias en línea, existen riesgos vinculados al contenido, al tiempo de uso y al trato con personas (UNICEF, 2017). Según la Organización de los Estados Americanos (OEA) los niños, niñas y adolescentes, los NNA, son cuantiosamente vulnerables en Internet debido a que, por lo general, sus primeros pasos no se realizan en entornos seguros (OEA, 2018).

Los expertos acuerdan que enseñar a temprana edad sobre seguridad y ciudadanía digital, es fundamental para que ellos entiendan los riesgos que corren. Los organismos y movimientos internacionales (UNICEF, OEA, BID, Parlamento Europeo) y entidades gubernamentales han mostrado en los últimos años una especial preocupación por educar al público sobre la seguridad cibernética, garantizar la protección y los derechos de los menores en Internet y han elaborado directrices y recomendaciones para su implementación en los diferentes países. Ejemplo de ello es la iniciativa «Con Vos en la Web» bajo la dirección del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina, que les enseña a niños y niñas, padres y maestros sobre la amenaza de la captación de menores en línea o grooming.

A nivel global se ha desarrollado el marco estratégico la Alianza Mundial «We Protect» diseñado para combatir la explotación sexual de menores en línea. UNICEF (2017) ha solicitado a las empresas proveedoras de acceso a Internet una serie de medidas para promover prácticas empresariales éticas que protejan y beneficien a los niños en línea. La secretaria General de la OEA, a través de su Departamento de Inclusión Social y del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) con el apoyo de la Cooperación Española ha brindado lineamientos para el empoderamiento y la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Internet en Centroamérica y República Dominicana, países que conforman una de las subregiones más afectadas por la brecha digital (OEA, 2018).

Desde el 2019 según los informes de We are Social y Hootsuite (2020); las estadísticas brindadas por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2019) y el informe de Meeker (2019) sobre las tendencias de Internet, fundadora de Bond Capital, por nombrar algunos reportes de datos, informaron que más del 50% la población mundial tiene acceso a Internet.

Existen en Argentina encuestas desactualizadas con respecto a la situación actual de utilización de Internet en la población del país, de acuerdo al INDEC (2019), con información del último trimestre del 2018, se presenta que los hogares con acceso a Internet están en el orden de un 80,3% a nivel país, lo cual muestra un porcentaje mayor si comparamos con los indicadores del banco de datos del Banco mundial (2019) que revela que en el 2017, el 74% de la población Argentina accedía a Internet y el de (BID y OEA, 2016) que revelaba que el 65% de la población solamente accedía.

En lo que respecta al acceso de los menores (UNICEF, 2017) indica que uno de cada tres menores de 18 años en el mundo está conectado a la red y en el caso de Argentina Según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC (2019) se registra que los hogares con niños entre cuatro y doce años, con acceso a internet es de 72,1% y entre las edades de 13 y 17 es de un 89,7%. El elevado porcentaje de menores que accede a Internet en la Argentina, nuestra preocupación ante su vulnerabilidad y la falta de datos actualizados respecto al uso, protección, formación y control que reciben, nos llevó a desarrollar la investigación exploratoria con los casos que describimos a continuación.



## 2. Metodología

El trabajo de investigación tuvo como objetivo central analizar la usabilidad que hacen los menores de Internet en términos de acceso a Internet, preferencias de uso, frecuencia, privacidad y motivación. Como objetivos secundarios nos ha interesado conocer el tipo de control que los adultos ejercen sobre ellos (control parental) y si han vivido situaciones de acoso por Internet. Para su desarrollo, se optó por una metodología de enfoque cualitativo, con el fin de encontrar respuestas a los objetivos anteriormente referenciados.

En cuanto a la tipología de nuestro estudio, hemos realizado un estudio de dos casos (caso 1 y caso 2), de alcance descriptivo y evaluativo del uso que hace el alumnado de Internet.

Como técnica de recogida de información se planificó y diseñó un cuestionario de carácter exploratorio en formato telemático desarrollado con Google Forms, con diferentes tipos de preguntas, quedando sus respuestas almacenadas en hojas de cálculo que posteriormente facilitaron las tareas de análisis.

Para la revisión del instrumento, se contó con la opinión de investigadores universitarios de los ámbitos de tecnología educativa, seguridad en Internet y metodología de investigación que llevaron a cabo un proceso de validación y se realizó una experimentación previa con destinatarios similares a los de la muestra definitiva.

Nuestro cuestionario quedó conformado por 23 preguntas, de las cuales 12 fueron de elección múltiple, con nueve preguntas cerradas dicotómicas y dos preguntas abiertas.

Los cuestionarios abiertos en las investigaciones cualitativas permiten saltar la limitante de la cantidad de personas a las que se investiga obteniendo información sin estar cara a cara con la persona interrogada (Álvarez, 2003).

En el estudio participaron alumnos/as de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 9 y 12 años. La muestra estuvo compuesta por dos centros que accedieron a participar en la investigación de nivel socioeconómico medio ubicados en la República Argentina. El primer caso de estudio donde se administró el cuestionario fue en el centro educativo «Instituto Grilli» ubicado en Montegrande, de la provincia de

Buenos Aires y el segundo caso de estudio se realizó en el «Colegio Siglo XXI», ubicado en Santo Tomé, provincia de Corrientes. En ambos casos el cuestionario fue administrado, luego que el alumnado utilizando el recurso educativo <http://mine-ducation.com/> tomara un curso en línea, referido al «Uso responsable de Internet y Redes Sociales» orientado a niños/as en el segundo ciclo de primaria (4to, 5to y 6to grado), alumnado comprendido por lo general entre 9 y 12 años, en idioma español. Responder el cuestionario fue planteado como opcional para el alumnado. El trabajo de campo se realizó durante el curso académico 2015/16. En ambos casos, se solicitó permiso y se contó con el visto bueno de los equipos directivos de ambos centros educativos. Se debe mencionar que el cuestionario respeta la Ley

de Protección de Datos Personales (Ley 25.326) de la República Argentina. En la Tabla 1 se puede ver la composición de la muestra.

Figura 1. Pantalla del cuestionario telemático

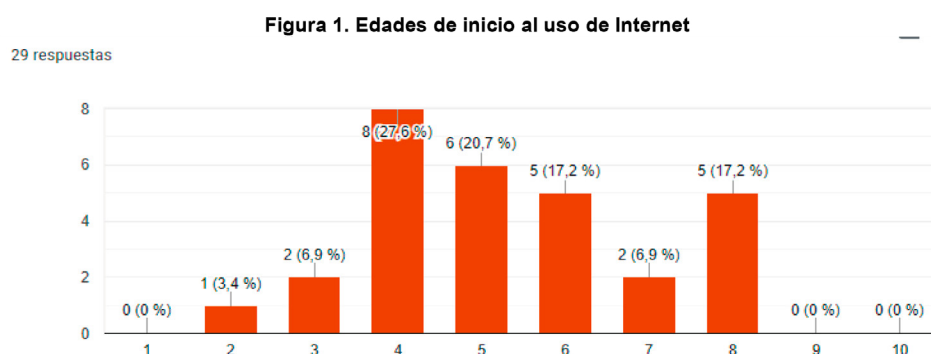


Tabla 1. Comprensión de la muestra

Caso 1			
Colectivo	Grado	Edad	Cantidad
Alumnado	4to	9	8
	5to	10	4
Total			12
Caso 2			
Colectivo	Grado	Edad	Cantidad
Alumnado	5to	10	8
	5to	11	8
	5to	12	1
Total			17

### 3. Resultados

A continuación, exponemos el resumen y análisis de los datos obtenidos en las encuestas. El porcentaje ha sido calculado en función de los 29 alumnos/as que respondieron el cuestionario. Al analizar la frecuencia básica de los datos ofrecidos por las tablas de preguntas sobre acceso a Internet y redes sociales, observamos que el 90 % accede desde su casa. Al menos un 40% accede desde su propio teléfono, computadora o tableta, siendo el dispositivo más utilizado el teléfono móvil con un 45% de respuestas. En relación con la pregunta ¿qué persona lo ha ayudado ingresar a redes sociales?, un 64% ha respondido que los padres lo han ayudado y un 20% que ha aprendido solo. Con respecto a la edad de inicialización al mundo de Internet la mayoría inicia entre los 5 y 6 años, tal como muestra la siguiente Figura 1.



Al analizar la frecuencia básica de los datos ofrecidos, preguntamos sobre la preferencia de uso al momento de acceder a Internet y redes sociales, y observamos que las redes sociales más utilizadas, donde además se han configurado su perfil son YouTube y Facebook, tal como muestra la siguiente Figura 2. Cuando acceden desde su celular a Internet lo utilizan para hablar por WhatsApp con sus amistades, seguido por la posibilidad de jugar o escuchar música y ver videos mediante YouTube.

Al analizar la frecuencia de acceso a Internet en términos de cantidad de accesos diarios y cantidad de horas conectados, observamos que al menos el 52% accede muchas veces al día y 24% solamente los fines de semana. Asimismo, analizando la pregunta ¿Cuántas horas diarias navegas en Internet?, hemos podido determinar en base a las respuestas dadas, que el 35% utiliza Internet solamente una hora y el 40% entre dos y tres horas diarias. Acerca de la información sensible de los menores, en términos de privacidad, ninguno ha publicado su número de teléfono personal o la dirección de su casa en Internet. Asimismo, analizando la pregunta ¿Alguna vez te encontraste con alguien que conociste por Internet?, el 30% ha respondido que sí, mientras que el 70% que no.

Al analizar las motivaciones que tienen de usar Internet, hemos podido determinar en base a las respuestas escritas, que lo que más les gusta a los menores de navegar, es poder escuchar música, ver videos y jugar. Y lo que menos les gusta, a la mayoría encuestada le ha costado encontrar algo que no le gusta, pero los que dieron detalles, comentaron que no les gusta cuando los hacen sentir incómodos o amenazados. Asimismo, analizando la pregunta ¿Crees que puedes vivir sin Internet?, hemos observado que el 53% ha dicho sí mientras el 46% ha dicho que no.

Al analizar el control que los adultos realizan sobre los menores, observamos que el 35% de los niños y niñas dice no ser controlado por ningún adulto. En los casos que hay un control, el 74% dice ser controlado por sus padres. Ese control es realizado en primer lugar mirando lo que hacen los niño/as, seguido por

preguntas sobre lo que hacen cuando navegan y en tercer lugar teniendo el user y la clave del menor. Cuando le hemos preguntado sobre ¿Quién te ha enseñado a usar Internet? hemos podido determinar en base a las respuestas dadas que el 38% ha aprendido solo, en segundo lugar, han sido enseñados por sus padres (22%), y, por último, por sus amigos (16%) y un 9% dice haber aprendido en el colegio.

Finalmente, luego de analizar

las preguntas referentes a la categoría referida al acoso de Internet, observamos que el 10% afirma que alguna vez ha sido amenazado, el 20% reconoce haber sido vez contactado por extraños, también un 20% manifiesta que en alguna ocasión lo han hecho sentir incómodo y un 3% ha sido víctima de sexting.

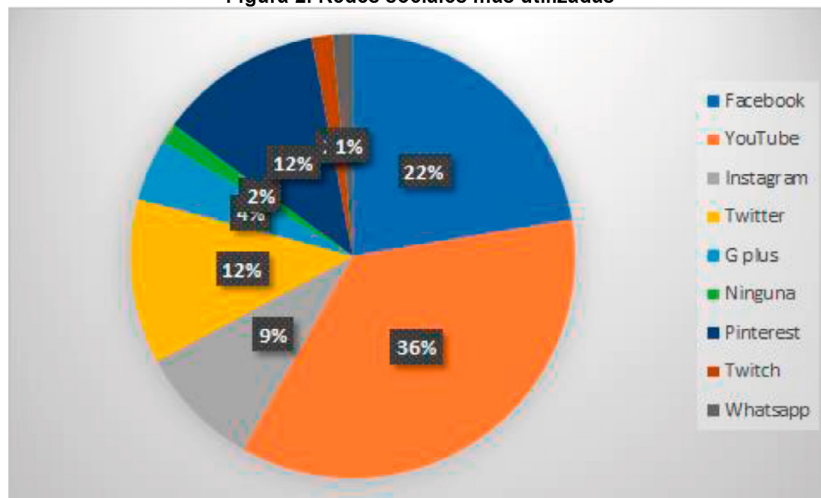
En este espacio hemos reflejado los datos más relevantes obtenidos en el proceso de investigación sobre el uso responsable de Internet y redes sociales en el contexto detallado al inicio de este trabajo, intentando responder a los objetivos planteados al inicio de nuestro estudio. A continuación, presentamos la conclusión de los resultados, retomando nuestros datos y triangulándolos con antecedentes de este trabajo.

## 4. Conclusiones

En primer lugar, hay que reseñar que no podemos obviar que una correcta interpretación de este estudio y de las correspondientes conclusiones que aquí se esbozan tienen que contar necesariamente con las limitaciones propias de un trabajo de este tipo, resultado directo de la interacción de una serie de factores y variables intervinientes concretos que se han producido en nuestro estudio. Si bien sabemos que el trabajo de campo fue necesariamente limitado, ya que se ha desarrollado con un estudio de casos en contextos naturales, con una muestra de centros (dos), de docentes (dos) y de alumnos relativamente escasa, pero que estimamos suficiente para una primera aproximación. Al mismo tiempo, hay que contar que el estudio se ha llevado a cabo en contextos naturales con una muestra diversificada de la población argentina. Este hecho nos permite dar realismo a nuestras conclusiones, pero limita su generalización, al ser escasa su representatividad. En todo caso, nuestro objetivo de investigación se centraba especialmente en la exploración en contextos reales, sin ánimo de universalización. Para futuros trabajos se sugiere abordar este objeto de investigación desde una metodología mixta, donde se recupere con mayor profundidad el uso que los menores hacen de Internet y las redes sociales. Asimismo, convendría realizar un trabajo comparativo que permita conocer si las tendencias encontradas en este estudio son similares a las que pudieran encontrarse en otros contextos como el europeo o americano.

Los datos analizados ponen de manifiesto que los menores acceden a Internet desde su casa en un 90%, desde una edad promedio de los 5 años haciendo uso de su propio teléfono móvil. Los resultados arrojaron que la cantidad de horas de uso de internet diario tiene un promedio de casi dos horas, precisamente de 1,75 horas accediendo muchas veces al día. Los resultados muestran que el 35% de los niños y niñas encuestados afirmaron haber aprendido a usar Internet solos/as, este porcentaje es similar al que señalaba

Figura 2. Redes sociales más utilizadas



---

por la OEA «uno de cada cuatro niños y niñas de América Latina afirma no haber aprendido a usar Internet bajo la orientación de algún adulto» (2018: 6). En lo que refiere al acceso a las redes sociales, son los propios padres en la mayoría de los casos, que los han ayudado a registrarse. Comunicarse mediante la red social de mensajería WhatsApp y jugar en línea son las actividades más realizadas cuando acceden desde el teléfono móvil, mientras que la plataforma que eligieron para reproducir música y videos es YouTube y la red social preferida es Facebook. El liderazgo de Facebook, YouTube y WhatsApp es coincidente con el informe presentado por Web are Social y Hootsuite (2020).

Con respecto a la motivación de uso, el 54% piensa que podría prescindir de Internet para vivir y el 46% lo ve como algo imprescindible ya que les motiva el poder navegar, escuchar música, ver videos y jugar.

En lo que respecta al control parental, la mayoría de los menores reconoció ser controlado por sus padres, los cuales observan o le preguntan lo que hacen mientras están en Internet.

En lo que respecta a los riesgos que corren los niños hemos visto que el 30% ha accedido a encontrarse con desconocidos, un 10% ha sido amenazado y un 20% se ha encontrado con extraños. Ante la escasez de encuestas y datos actualizados en la Argentina para evaluar si los niños/as hacen un uso responsable de internet y las redes sociales, creemos importante a partir de los datos recabados en estos dos casos de estudio, se continué explorando el uso que los menores hacen de Internet y las redes para determinar el conocimiento, las aptitudes y los recursos con los que cuentan para mantenerse seguros en línea. Según UNICEF (2017), los menores y adolescentes carecen muchas veces de aptitudes digitales y la capacidad crítica necesaria para medir la seguridad y la credibilidad del contenido y de las relaciones que confrontan en línea y en este escenario la alfabetización digital puede salvaguardarlos y empoderarlos

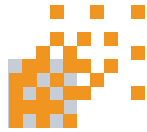
La incorporación de las TIC ha creado oportunidades, pero también plantea nuevos desafíos, contamos con más posibilidades de entretenimientos, pero también ha aumentado la preocupación por la cantidad de tiempo que los menores y adolescentes pasan frente a las pantallas. Esta dependencia ha llevado a la Organización Mundial de la Salud desde el 2018, a incluir una nueva categoría de trastorno denominada «gaming disorder, predominantly online» y en la actualidad ya es considerado un tema de salud pública la adicción que los videojuegos y las redes sociales pueden generar en menores y adolescentes, por lo tanto, creemos importante como siguiente paso a éste estudio, que se revise el instrumento aquí empleado, para incorporar preguntas que ayuden a detectar de manera temprana riesgos relacionados a conductas adictivas. Si bien las TIC facilitan que los menores se conecten entre sí, también facilita el acoso en línea y la explotación de la privacidad. A partir del aislamiento social preventivo y obligatorio que se ha decretado en Argentina y en muchos países del mundo durante el 2020 debido a la pandemia de COVID-19, UNICEF (2020) nos advierte sobre el aumento del riesgo de ciberacoso que los menores y adolescentes pueden sufrir debido al incremento en la cantidad de horas sin estructurar que pasan frente a las pantallas, solos o acompañados por un adulto, con fines de distracción o aprendizaje. Asimismo, UNICEF (2020) exhorta a los gobiernos, las industrias de tecnología, los docentes y padres a estar alerta y a adoptar medidas urgentes para mitigar los posibles riesgos y garantizar que las experiencias en línea de los niños sean seguras y positivas durante la COVID-19.

Desde nuestro punto de vista, existen variadas y múltiples razones para explicar la necesidad de que se concientice a la sociedad de los beneficios, pero también de los riesgos a los que están expuestos los menores y adolescentes al acceder a Internet. «Los niños de hoy son nativos digitales, pero eso no significa que no necesiten orientación y apoyo para aprovechar al máximo la conectividad» (UNICEF, 2017). Creemos que es necesario que los diferentes actores de la sociedad realicen un trabajo en conjunto para garantizar la alfabetización digital, pero también vemos importante, que los padres y docentes trabajen conjuntamente para generar un ámbito de confianza en el que los menores y adolescentes puedan reportar casos de hostigamiento, con el objetivo de detectar de manera temprana conductas que puedan poner en riesgo el bienestar de estos.

---

## Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Banco interamericano de desarrollo (BID) y Organización de estados americanos (OEA) (Ed.) (2016). *¿Estamos preparados en América Latina y el Caribe? Informe Ciberseguridad*. <https://bit.ly/2YF55IT>
- Banco mundial (Ed.) (2019). *Banco de datos indicadores del desarrollo mundial. Indicadores del desarrollo mundial*. <https://bit.ly/37zWKUn>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Ed.) (2017). *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*. <https://bit.ly/2EBCFPB>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Ed.) (2020). *Los niños corren un mayor riesgo de sufrir daños en línea durante la pandemia mundial de la COVID-19*. <https://uni.cf/3cXXtQo>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (Ed.) (2019). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. *Informes Técnicos*, 3(86), 3-16.
- Meeker, M. (2019). *Internet Trends 2019*. Bond capital. <https://bit.ly/2MXUi0x>
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (Ed.) (2018). *Informe regional: Lineamientos para el empoderamiento y la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Internet en Centroamérica y República Dominicana. Resumen ejecutivo*. <https://bit.ly/3eacFeQ>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (Ed.) (2019). *Measuring digital development Facts and figures*. ITU Publications. <https://bit.ly/2Y2eTHr>
- We are Social y Hootsuite (Ed.) (2020). *Digital 2020 Global Overview Report*. We are Social Inc. <https://bit.ly/3e6Q82c>





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Periodismo, periodistas y competencias digitales

Mg. Nélide-María Montoya-Ramírez  
Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)  
nelida.montoyara@amigo.edu.co

#### Resumen

Ser periodista debería ser un privilegio por el alto grado de responsabilidad al fungir como mediador social de información. Sin embargo, esta profesión atraviesa en la actualidad una de sus mayores crisis. Las razones son múltiples, pero entre ellas, podemos destacar la percepción de que cualquier ciudadano en poder de un artefacto tecnológico se convierte en periodista, porque las funciones sociales de esta profesión parecen reducidas a la reproducción acrítica de contenidos y al entretenimiento, dejando de lado la veeduría social o su responsabilidad en la formación de audiencias críticas tradicionales o digitales. Resignificar esta profesión implica comprender que este colectivo, no solo lidera la producción y difusión informativa, sino que a su vez consume medios. Por ello sería lógico esperar de estos profesionales-prosumidores un alto grado de competencia mediática que pudiera derivar en consumos más críticos y responsables dentro de los públicos que impactan. No obstante, esta comunicación parte de los resultados de un estudio descriptivo-cuantitativo, cuyos hallazgos evidenciaron la mediana y baja competencia mediática de aproximadamente 146 profesionales, colombianos y ecuatorianos del periodismo. Resultados que interrogan sobre los actuales procesos de formación profesional del periodista y que se añan a otros momentos investigativos en Medellín que incluyeron la revisión de planes de estudio universitarios.

#### Palabras clave

Formación del periodista, competencia mediática, consumo crítico, medios de comunicación, medios y educación, formación crítica.



---

## 1. Introducción

Quienes hoy ejercen como periodistas no pueden evadir sus altas responsabilidades sociales, sobre todo en ecosistemas comunicativos de la complejidad de los actuales. Podría afirmarse que, en estas realidades, el periodismo y el periodista han perdido su norte por diversas razones, entre las que pueden destacarse: las dificultades intrínsecas del ejercicio periodístico; las críticas a la calidad y a la veracidad del producto informativo ofrecido actualmente; el abuso del denominado periodismo de fuente (Montoya-Ramírez & Zuluaga, 2017) y el desfase entre los procesos formativos de estos profesionales y una realidad que demanda de un ejercicio periodístico, más allá de ser «altavoz» informativo u operador de artefactos tecnológicos.

Hoy se requiere de un periodista veraz y ético, mediador, interprete del hecho social, veedor de la ciudadanía, política y económica. Con altas competencias para producir y consumir medios, pero, sobre todo, para asumir su responsabilidad social frente a la formación de ciudadanías más críticas en estas interacciones mediáticas. En este sentido, este artículo se basa en una investigación conjunta de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín y de la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador, la cual evaluó las competencias mediáticas de 146 periodistas en ejercicio, con resultados que arrojaron una valoración entre media y baja competencia; y que revisó planes de estudio de 12 programas universitarios de comunicación social y periodismo de la ciudad de Medellín. Ambos acercamientos investigativos elevan la preocupación por la ausencia de evidencias que realcen la importancia de esta temática en los planes académicos.

Este manuscrito se centra en la investigación de corte cuantitativo-descriptivo realizada en la ciudad de Medellín, y si bien por su localidad, no puede pretenderse una generalización total; sí debe considerarse como un estudio que marca tendencias importantes para Latinoamérica porque Medellín es la segunda ciudad más importante de Colombia, la cuarta del país con mayor cobertura de Internet y un referente por sus galardones. En el 2019 recibió un premio de innovación entregado por «Nearshore Americas», por ser la sede de la Cuarta Revolución Industrial y liderar procesos y programas relacionados con la tecnología 4.0; premio que ya han recibido grandes ciudades como Guadalajara, México y Buenos Aires.

## 2. Estado de la problemática

De sus inicios en Roma, en los siglos XII y XIII, con las «Gazetas» italianas; hasta esta segunda década del siglo XXI, muchos han sido los trasegares del periodismo y de aquellos que le dan vida. Esta historia, similar en Europa y Latinoamérica, ha transitado 4 momentos: convivencia del periodismo ideológico y el periodismo informativo (1870-1920); descentramiento del periodismo ideológico por el informativo (1920 y 1940); después de 1945, surgimiento del periodismo moderno, reconocido por su profundidad y reflexión temática y a partir de los últimos años del siglo XX hemos visto nacer formas periodísticas difíciles de caracterizar, pero que han revolucionado la expresión, la técnica, los formatos, la interacción con públicos y audiencias y el rol de quien los produce (Montoya et al., 2020).

Igualmente, la formación de periodistas ha recorrido etapas, la última, la culturalista, que se vivencia desde 1985 y se ha debatido entre la crisis de la modernidad y la llegada de la postmodernidad, en medio de un entorno que avizoraba la Sociedad de la Información y el poder en ascenso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta última etapa lleva un desarrollo de más de tres décadas y alberga las tensiones actuales del periodismo. Por ejemplo, en el contexto colombiano, no lejano a muchas realidades de otros países de nuestra región, la relación Estado-Medios es simbiótica. Y, aunque no hay leyes específicas que regulen los medios, lo estatal interviene con las asignaciones de canales privados, con la intimidación a periodistas y con leyes de Modernización de las Tecnología de la Información y las Comunicaciones (2019), que enmascaran la reducción de autonomía a la producción de contenidos y desestimula, producción

---

nacional y la convergencia de los servicios audiovisuales. A este panorama, se suma un contexto social que ubica a Colombia como uno de los países con más periodistas muertos, exiliados o amenazados; al hecho de que dos grupos económicos son los dueños de casi la totalidad de la audiencia mediática; a los retos del posconflicto, después de la frágil concreción y desarrollo de un acuerdo de paz firmado en el 2016 y, finalmente, a un gremio de profesionales que denota falta de preparación para asumir un contexto digitalizado y que, sin generalizar, evidencian sumisión ante las presiones por hacer parte de «negocios» que favorecen el cálculo económico y político por encima de la calidad de la información.

Estas realidades deben convocar estrategias para superar el contexto de crisis. Y si bien muchas de las problemáticas enunciadas superan los contextos académicos. Desde este escenario sí se puede invitar a la reflexión sobre las nuevas alfabetizaciones y las competencias con las que deben contar, tanto los profesionales en formación, como quienes ejercen el periodismo en los actuales entornos sociales, culturales y mediatecnológicos. Para iniciar este camino de reconfiguraciones hay tres líneas de acción que deben considerarse:

- La primera, la necesidad de un periodismo que asuma las tendencias actuales de las funciones de los medios, las cuales incluyen lo educativo.
- La segunda, articular al ejercicio y la formación de los periodistas, conceptos como los de alfabetización y competencia mediática, porque este grupo de profesionales, no solo son productores de medios, sino consumidores de los mismos. Debe tenerse en cuenta que alfabetizar hace parte de un proceso amplio que incluye: las herramientas y los repertorios de códigos semióticos; tecnologías intelectuales, que se combinan y externalizan la memoria de un grupo social. Estas memorias no solo son del código escritural, sino de cada uno de los dispositivos y símbolos que a lo largo de la historia han determinado los procesos civilizatorios, de los cuales dependen, en buena medida, los desarrollos culturales, las formas de organización, y la distribución de poderes en la sociedad (Pérez-Tornero & Varis, 2012). Alfabetizar implica, además, preguntarse sobre las competencias que deben hacer parte de este repertorio formativo y ello debe considerar un conjunto de destrezas, conocimientos, actitudes y valores que puedan ponerse en acción en contextos específicos para que cualquier ciudadano pueda interactuar crítica y asertivamente, desde lo tecnológico y lo expresivo, con el entorno mediático que lo rodea.

Este tipo de competencias se articulan por lo menos, en seis dimensiones, cada una con ámbitos de expresión y de análisis:

Lenguaje (específico de cada medio); Tecnología (manejo técnico-operativo del artefacto); Procesos de Interacción con medios (participación en el ecosistema comunicacional-mediático); Procesos de Producción y Difusión (ciudadanía capacitada para expresarse con cualquiera de las tecnologías actuales); Ideología y Valores (selección crítica y asertiva del consumo mediático) y la Estética (conocimiento de valores artísticos para la producción de medios y de las capacidades sensibles que ellos activan) (Ferrés & Piscitelli, 2012: 75).

Finalmente, y en articulación con las dos anteriores, deben revisarse las necesidades formativas para ejercer el periodismo en el siglo XXI. Lo cual lleva a considerar que deben retomarse, además de los principios del periodismo de calidad, lo esencial de recordar la humanidad en la tecnología. «Ubicar a los seres humanos al centro de la alfabetización digital es especialmente importante porque es un recordatorio de que nuestras intenciones morales modelan nuestro uso de la tecnología» (Usher, 2019: 218). También debe comprenderse que el nombre genérico de alfabetización o competencia mediática es más asimilable en los actuales contextos bajo la denominación de alfabetización o competencia digital, por los procesos de convergencia mediática. Esto deriva en una segunda mirada: la necesidad imperiosa de ampliar los límites de las dimensiones de Tecnología y Lenguaje, en relación con la alfabetización digital de periodistas. Esto potenciará

---

el ejercicio profesional y proveerá de herramientas para ayudar a identificar nuevos peligros que se ciernen sobre la ciudadanía. Ahora bien, ser competente digitalmente tiene implicaciones más allá del manejo de los artefactos.

Por ejemplo, un periodista debe develar la función que cumplen los artefactos tecnológicos dentro de la estrategia corporativa global de quien los produce. Hay que interrogar las dinámicas de poder encarnadas en estas innovaciones. Además, hay que desarrollar una comprensión básica acerca de los procesos computacionales y las lógicas sobre cómo los computadores están crecientemente encargados de tomar decisiones que los humanos tomaron alguna vez. Todos no podemos ser programadores, pero si hay que estar cercanos a estos códigos (Usher, 2019). Y no menos importante, en la formación o en el ejercicio periodístico, es la competencia para desempeñarse en infinidad de campos emergentes que pueden significar la sustentabilidad del periodismo, algunos de los nuevos trabajos periodísticos incluyen:

Intérpretes internos en las salas de redacción, cuya tarea es interpretar el desempeño digital de las noticias del medio como insumo para quienes toman las decisiones clave [...]. Replicantes y distribuidores externos a las salas de redacción, puesto orientado a comprender los matices en las estrategias destinadas a focalizar, preparar y distribuir noticias a través de diversos tipos de medios sociales a audiencias específicas [...] «guardianes» de la privacidad y expertos legales, aunque he sugerido que los principios fundacionales de la alfabetización digital incluyen ser capaces de anticipar amenazas a la seguridad y privacidad personales, no somos todo lo creativos o atentos que debiéramos ser cuando necesitamos identificar las amenazas que podrían emerger pero que aún no ocurren [...] (Usher, 2019: 219-223).

### 3. Metodología de la investigación

La investigación que se presenta es de tipo cuantitativa con evaluaciones descriptivas. El estudio evaluó el nivel de competencia mediática de 75 periodistas colombianos y realizó un análisis de contenido cuantitativo de los planes de estudios de 12 programas de comunicación social y periodismo de la ciudad de Medellín.

La evaluación de competencias mediáticas utilizó un cuestionario autoadministrado, estructurado con nueve preguntas sociodemográficas, cuatro preguntas sobre las generalidades del nivel de competencia mediática y 24 evaluativas distribuidas en las seis dimensiones de este tipo de competencia con sus respectivos indicadores (Rivera et al., 2017). La mayoría de preguntas propuestas fueron cerradas con variables cualitativas y con posibilidades de respuesta de una sola opción, dicotómicas y politómicas; sin embargo, también se incluyeron preguntas cerradas con opción de múltiple respuesta y escalas de Likert (Hernández-Sampieri et al., 2014). La muestra de periodistas en ejercicio buscó heterogeneidad, por esta razón se incluyeron periodistas de diferentes medios de comunicación públicos y privados; sin embargo, se consideraron periodistas que habían articulado a su ejercicio profesional la relación comunicación-educación-medios.

El cuestionario aplicado tuvo un proceso de validación de dos fases: un proceso de adaptación al contexto colombiano porque se retomó de un cuestionario español del estudio I+D, Competencia mediática en un entorno digital (2011-2017), y una evaluación de la confiabilidad del instrumento con el coeficiente Alpha de Cronbach. A través de un pilotaje de 50 cuestionarios, se obtuvo un Alpha de .885 como resultado (Rivera et al., 2017). En relación con el análisis de contenido se aplicó la técnica más simple: el análisis temático (lista de frecuencia de aparición de las palabras seleccionadas. La ficha contenía categorías con sus respectivas subcategoría fruto de un Tesauro diseñado a partir del que incluye la Revista española «Comunicar». Estas categorías incluyeron un grupo de generales en relación con: competencias, alfabetización, comunicación, educación, medios, habilidades y analfabetismo; más las seis dimensiones de la competencia

mediática con palabras relacionadas a su estructuración de análisis y expresión.

Para el análisis de datos en Colombia se determinó una escala valorativa y se igualó en peso cada una de las dimensiones (16,66%) de la competencia mediática. La valoración del nivel de competencia se hizo por dimensiones desde los siguientes rangos valorativos: competencia alta (80%-100%), calificación 4-5; competencia media (60%-79%) calificación 3-3,9; competencia baja (40%-59%) calificación 2-2,9; competencia deficiente (0%-39%) calificación 0-1,9. Debe tenerse en cuenta que cada una de las seis dimensiones está integrada por 12 indicadores que miden un componente completo: la competencia mediática, por lo tanto son inseparables, indivisibles e iguales (Ferrés & Piscitelli, 2012).

## 4. Resultados

Al revisar los resultados de los 75 periodistas en ejercicio, 58,7% hombres y 38,6% mujeres, se destaca que la dimensión de «Lenguaje», con un 64%, fue la única que obtuvo una calificación de alto. Esto significa que ellos tienen habilidades y conocimientos para producir e interpretar mensajes a través de diferentes formas de representación.

En segundo lugar, con un 63%, la dimensión «Procesos de Producción y Difusión» obtuvo una calificación de competencia media, lo cual deja entrever, no tanto las dificultades en aspectos de producción y difusión tradicionales, sino para analizar entre otros, los condicionamientos socioeconómicos de toda industria; la dificultad de reconocer los códigos de regulación y autorregulación que protegen a los destinatarios de los medios y exigen a sus productores trabajar por el bien común de la ciudadanía; igualmente, desde la expresión, falta capacidad de interactuar y producir nuevos significados de manera colaborativa en los actuales escenarios multimedia y multimodales (Tabla 1).

Más allá de las calificaciones anteriores, en orden de frecuencia, estas son las dimensiones que generan ma-

Tabla 1. Nivel de competencia mediática por dimensiones entre periodistas colombianos y ecuatorianos				
Dimensiones	Colombia			
	Niveles de competencia en %			
	Alta	Media	Baja	Deficiente
Tecnología	4	32	52	12
Lenguaje	64	22	9	5
Recepción e interacción	4	32	52	12
Procesos de producción y difusión	7	63	25	5
Ideología y valores	0	22	33	45
Estética	21	36	28	15

yor preocupación, frente a los desempeños de los periodistas, sobre todo cuando se suman las calificaciones de baja y deficiente:

Con un 78% (entre baja y deficiente) se revelan las deficiencias de los periodistas encuestados en su rol como consumidores de medios, algunas de ellas son: la dificultad para desvelar las intencionalidades soslayadas de los medios de comunicación; las carencias al analizar críticamente los efectos de creación de opinión y de homogeneización cultural; pero, sobre todo, su poca habilidad y criterio para producir medios que aprovechen las innovaciones tecnológicas y para promocionar valores que contribuyan a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.

Ahora bien, con un empate del 64%, al sumar la calificación de baja y deficiente, se ubican las dimensiones de «Tecnología» y «Recepción e Interacción». La primera revela las falencias de este grupo de profesionales frente a la utilización de las innovaciones tecnológicas en sus procesos de producción de mensajes e interacción con el contexto digitalizado que los rodea. Y si bien lo instrumental no es el centro de la competencia mediática, sí es parte fundamental para que puedan consolidarse las demás dimensiones. En cuanto a la

---

otra dimensión, quedan a la vista las dificultades de los periodistas en el momento de consumir medios, como cualquier ciudadano del común, a pesar de su formación profesional. Finalmente, también se identificaron debilidades en la dimensión «Estética», la suma de baja y deficiente arrojó un 43% de profesionales ubicados en esta franja, lo cual denota problemas frente a la sensibilidad de reconocer y producir medios con un mínimo de calidad estética y artística. No obstante, alienta saber que el 57% de periodistas se sitúa entre los rangos de alta y media competencia mediática desde la estética.

Los anteriores resultados son coherentes con la revisión temática de los planes de estudio de los 12 programas de comunicación y periodismo, de los cuales han emergido la mayoría de periodistas encuestados y en donde se siguen formando los periodistas medellinenses. Los planes revisados corresponden a las siete universidades privadas y una pública. En la universidad pública y en una de las privadas se revisaron planes de tres programas de comunicación con titulaciones diferentes.

Los resultados dan cuenta de la total ausencia de términos como competencia y alfabetización mediática o digital en los planes de estudio. Ahora bien, entre las categorías generales y sus subcategorías la mayor frecuencia fue para las tradicionales Comunicación y Medios; mientras que para las dimensiones y sus indicadores los resultados más importantes se ubicaron en Tecnología y Lenguaje. Frente a la frecuencia de estas palabras clave, se destacan a continuación las más relacionadas con digitalidad y competencias mediáticas. En cuanto a Comunicación llama la atención, además de lo tradicional, la frecuencia de: Comunicación para el desarrollo (en tres planes de estudio); Comunicación-Educación (en dos planes de estudio); Comunicación transcultural (1); Comunicación Hipermedia (1); Comunicación intercultural (1); Ética de la comunicación (1). Y en Medios, más allá de lo clásico, se destacan: Medios interactivos (dos planes de estudio); Cibermedios; Pedagogía de los Medios y Legislación de Medios.

En relación con las dimensiones y sus indicadores se evidencia, con la máxima frecuencia, el tratamiento tradicional de Lenguaje, Tecnología y Producción y difusión. Como excepciones, frente a Tecnología, se señalan: Cibermedios, Multimedia, Informática, Radio Digital y Cine Digital. Y en relación con Recepción e interacción solo en dos de las universidades privadas aparecen: Análisis del Discurso y Análisis de la Recepción y Análisis de la Opinión Pública y en la universidad pública, Recepción Activa.

Frente a la dimensión Ideología y valores, en dos de las universidades privadas se identifican en los planes de estudio: Pensamiento Complejo y Pensamiento Crítico, respectivamente; mientras que en dos de los programas de la Universidad Pública se reconocen en la nominalización de asignaturas: Pensamiento, Pensamiento Sensorial y Pensamiento Complejo. Finalmente, de manera explícita, se devela en la Dimensión Estética nominalización que tiene que ver con: Apreciación Cinematográfica (en dos planes de estudio de diferentes universidades); Estética de la Imagen (en tres planes de estudios de programas diferentes de la misma universidad) y Formación Estética.

## 5. Discusiones y conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen en evidencia las falencias de un colectivo social del cual se esperaba altos desempeños en competencia mediática en contextos digitales: los periodistas. Con preocupación se ve ratificado el resultado de otras estudios recientes, europeos y latinoamericanos, que desvelan el estado crítico de quienes deberían ser ejemplo para la difusión de este tipo de competencias entre la ciudadanía. Estas investigaciones han destacado que las competencias mediáticas, tal y como han sido presentadas en este artículo, son vistas por los mismos periodistas como necesarias, pero no han podido desarrollarse hasta ahora en todo su potencial, pues durante décadas no han existido las herramientas necesarias como para generalizar su implantación (Buitrago et al., 2015). Por ello, la educación mediática es una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales (Tucho et al., 2015). Otro estudio del 2016 ratificó que estudiantes de tercer año (1.603), en universidades privadas de

Medellín, Lima y Caracas, afirman haber adquirido las competencias mediáticas de forma autodidacta (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2016).

Todos estos hallazgos son coherentes con las dificultades en relación con los nuevos escenarios comunicacionales y tecnológicos que desveló un estudio internacional para determinar la percepción sobre la formación universitaria y el nivel de satisfacción con dicho proceso, entre periodistas en ejercicio de Chile, México, Ecuador y Colombia (Gutiérrez et al., 2017). Y con la investigación que en el 2019 corrobora que, en los programas de Comunicación y Periodismo de Europa, América y Colombia, la mayoría de profesionales en formación no se apropian de la comunicación digital, la producción de contenidos, lenguajes, narrativas, multimedia, redes, formatos informativos e interactivos y nuevos géneros periodísticos, según las preferencias de los medios y la audiencia (Zambrano et al., 2019).

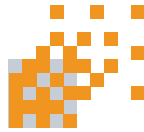
Un panorama tan desalentador como este invita a aunar fuerzas internacionales de tipo académico, investigativo y político para jalonar prácticas educomunicativas que articulen propuestas que integren a los currículos universitarios de pregrado y posgrado las nuevas habilidades, actitudes y los conocimientos que son necesarios para que en un contexto como el actual, los periodistas sean verdadero re-editores sociales en la tarea por formar a las audiencias en la interacción crítica con los medios.

Esto necesita de políticas públicas porque un periodismo con calidad, ética y competencias tiene que ser mucho más que multiplicar información, debido a que la proliferación de esta no significa sentido y conocimiento para la ciudadanía. De no ser así los más beneficiados serían quienes ejercen el poder político en contravía de lo ciudadano. Y esto sellaría la crisis que vive lo periodístico y convertiría a esta profesión en una especie en vía de extinción.

## Referencias

- Buitrago, A., Ferrés, J., & García-Matilla, A. (2015). La educación en competencia mediática en el CV de los periodistas. *Index-comunicación*, 5(2), 101-120. <https://bit.ly/3hsSISv>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Atala, F., Domínguez-Panamá, J., Odriozola-Chné, J., & Ferreira-Jiménez, J. (2017). Limitantes Formativas en la praxis profesional: Estudio de la situación de periodistas en Chile, México, Ecuador y Colombia. *Comuni@cción*, 8(1), 37-47. <https://bit.ly/3g4P3J2>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado C., & Baptista-Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Montoya-Ramírez, N., Zuluaga-Arias, L., & Rogel, D. (2020). Periodismo y competencias mediáticas: Una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano. *Revista de Comunicación*, 19(1), 185-206. <https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A11>
- Montoya-Ramírez, N.M., & Zuluaga-Arias, L.I. (2017). La formación en competencias mediáticas de estudiantes de educación básica: Una experiencia educomunicativa y ciudadana que reconfigura el papel de la prensa escrita. In A. Gutiérrez-Martín, A. García-Matilla, & R. Collado-Alonso (Eds.), *Actas del tercer congreso internacional de educación mediática y competencia digital*. Universidad de Valladolid.
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo colección: Media Literacy, 2*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rincón, O. (2010). *¿Por qué nos odian tanto? Estado y medios de comunicación en América Latina*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. <https://bit.ly/37v5EIX>
- Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L.I., Montoya-Ramírez, N.M., Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2017). Media competencies for the citizenship training of teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia*, 27(66), 80-89. <https://doi.org/10.1590/1982-43272766201710>
- Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35-57. <https://bit.ly/2QPECxZ>

- Usher, N. (2019). Alfabetización digital y el futuro del periodismo. *Comunicación y Medios*, 40, 216-225.  
<https://bit.ly/3hoe6rP>
- Tucho, F., Fernández-Planells, A., Lozano, M., & Figueras-Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas, publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 689-702. <https://bit.ly/37qVPFI>
- Zambrano-Ayala, W.R., García-Ramírez, D., & Barrios-Rubio, A. (2019). El periodista frente a los nuevos retos y escenarios de la convergencia mediática en Colombia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1) 587-607.  
<https://doi.org/10.5209/esmp.63747>







## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Educomunicación y empoderamiento: Análisis del proceso de producción audiovisual

Lcda. Claudia Assencio-de-Campos

Universidad de São Paulo (Brasil)

claudia.assenciocampos@usp.br

Lcdo. Rafael Bitencourt-dos-Santos-Alves

Universidad de São Paulo (Brasil)

rafael.biten@gmail.com

### Resumen

El trabajo propone el análisis del proceso de producción del documental «Da quebrada ao Centro: Patrimônio imaterial da Periferia»<sup>1</sup>, identificado como un medio de comunicación alternativo que fue desarrollado en talleres formativos en el área de educomunicación, con personas que abarcan la franja de edad entre los 13 y 40 años, frecuentadoras de un centro cultural en Piracicaba, en el interior de San Pablo, Brasil. En los talleres, los participantes realizaron actividades de análisis crítico de medios de comunicación, entrevistas, nociones sobre producción audiovisual periodística y conceptos de cultura, medio ambiente y comunidad. Apoyados en el pensamiento de Paulo Freire, este trabajo también se vale de referentes teóricos de educomunicación, principalmente de Ismar Soares en los ejes de intervención: a) Educación para los medios, que promueve reflexiones y forma receptores críticos; b) Uso y manejo de procesos de producción mediática; c) Utilización de tecnologías de información/comunicación en el contexto enseñanza/aprendizaje. Con una metodología asentada en la utilización de la comunicación como instrumento educativo, que promueve una transformación, la producción del documental participativo buscó superar contradicciones sociales, constituyéndose en un medio de comunicación alternativo en búsqueda de un nuevo mundo, con ciudadanos más aptos a interactuar con los medios de comunicación. El proceso mostró habilidades distintas del grupo, con miradas diferentes, impresas en el material audiovisual construido, en el rescate de historias, en la articulación de comunidades, cuyos miembros se tornan protagonistas de su realidad.

### Palabras clave

Educomunicación, medios, audiovisual, comunidad, cultura, procesos de producción mediática.

---

## 1. Introducción

La Edad Media, como destaca Bairon (2018), fue marcada por importantes transformaciones epistemológico-cognitivas, como, la creación de un «concepto de sujeto cognoscente» y, consecuentemente, la valorización de la subjetividad, o sea, del sujeto, en detrimento de hasta entonces, la vigente noción de «ser colectivo». El período fue marcado, según el autor, por una ruptura entre las capacidades de juicio lógico y formal, con la experiencia estética, la percepción o expresión sensible del mundo. Tales rupturas se establecieron, en los siglos XIX y XX, cuando, por un lado, la experiencia estética y los medios de comunicación emergentes se consolidaron en grandes estructuras espaciales-institucionales, mientras que, por otro, hubo una pasteurización de la noción de documento científico, controlando el universo de los sonidos, imágenes y corporeidades, incluyendo el saber oral, que se transformó, primordialmente, en documento científico (Ricoeur, 2006). Teniendo como uno de los objetivos romper con esa dicotomía, los educadores del proyecto Educomunicación y Memoria, que trabajan con la metodología de la educomunicación, llegaron al Centro Cultural Izaíra Aparecida Barbosa (Zazá), en el barrio Mario Dedini, periferia del municipio de Piracicaba (a 170 km de San Pablo). Su principal intención era realizar un trabajo basado en un mapeo, para entender los deseos y realidades de los frequentadores del local, básicamente, habitantes del entorno y de otras regiones, caracterizadas por permanecer apartadas del Centro de la Ciudad y de los principales centros culturales. Para eso se utilizó mucho el diálogo que, para Brandão (2015), es una finalidad.

Pues el camino del diálogo es aquel que nos conduce a algo, a algún lugar, porque es el destino de todos los caminos. «Paz», «amor», «armonía», «son los nombres que la experiencia del diálogo fecundo entre nosotros y entre nosotros y todos los círculos de los seres de la Vida, toman para significar sus varios matices. Así, entre nosotros, educadores, el diálogo es un principio de valor que no puede ser reducido a un medio de actuación, pues él es el propio sentido del trabajo de la educación (Brandão, 2015: 267).

El diálogo es además una forma de combatir lo que para Martín-Baró (2003), conforme rescatado por Svartman y Galeão-Silva (2016), es «uno de los principales problemas a ser enfrentado por la psicología en América latina; es la opresión social vivida cotidiana y ancestralmente por las clases pobres de estos países».

## 2. Objetivos

La educomunicación, metodología con la cual el colectivo Educomunicación y Memoria trabaja, es definida como el resultado de la interrelación entre la Comunicación y la Educación. Es notable en Paulo Freire el concepto de no haber educación que no ocurra por medio de una dinámica comunicativa. La educomunicación parte de este referente y abarca cuatro áreas de intervención: a) La educación para los medios, que promueve reflexiones y forma receptores críticos; b) El uso y manejo de los procesos de producción mediática; c) La utilización de las tecnologías de información/comunicación en el contexto enseñanza/aprendizaje; d) La comunicación interpersonal en el relacionamiento entre grupos (Soares, 2000). Aparte de una metodología focalizada en el aumento de las formas de expresión de los miembros de las comunidades y la optimización de las acciones educativas, la educomunicación es además una forma de lograr que los individuos comprendan el ambiente donde están insertos, de forma de generar pertenencia y empoderamiento, rompiendo con constantes problemas de opresión y los obstáculos por las conquistas de derechos sociales. Además, un importante término precisa ser considerado, dada su importancia: La acción.

Es sobre él, (el término acción) que continúa recayendo la tónica cuando la palabra es pronunciada, dándole así lo que parece un significado particularmente importante. Educación y/o Comunicación –así como la educomunicación son formas de conocimiento, áreas del saber o campo de construcciones que tienen en la acción su elemento inaugural (Soares, 2006: 3).

Es importante destacar la práctica de la acción, en detrimento de la fabricación, como definida por Mario de Andrade y evidenciada por Coelho (2011):

La fabricación es un proceso con un inicio determinado, un fin previsto y etapas estipuladas que deben llevar al fin preestablecido. La acción, por su parte, es un proceso con inicio claro y armado, pero sin un fin específico y, consecuentemente, sin etapas o estaciones intermedias por la cuales se deba necesariamente pasar, ya que no hay un punto terminal al cual se pretenda o espere llegar (Coelho, 2011: 12).

"La ciudad de Piracicaba, no muy diferente de la realidad de otros municipios brasileños, enfrenta el desafío de construir sociedades más democráticas, rompiendo con la lógica del «municipio para algunos» y proporcionando participación y autonomía para todas las comunidades".

Después del mapeo realizado por el equipo de profesionales, se optó por elegir el barrio Mario Dedini, en Piracicaba, como una de las sedes del proyecto «Educomunicación y Memoria: El Patrimonio Cultural en los Medios de Comunicación» debido al hecho de estar localizado en una región que reúne diferentes barrios periféricos y también porque el centro cultural que recibió las acciones es frecuentado por personas de diferentes franjas etarias, amplitud que era uno de los objetivos de los educadores. El proyecto fue contemplado por un editorial municipal y ejecutado en 2017. Por tratarse de una modalidad referente a patrimonios culturales, tal temática debería ser obligatoriamente tratada a lo largo del trabajo con los grupos (más allá del espacio en el barrio Mario Dedini, el proyecto realizó acciones en otros dos locales de la ciudad, en diferentes barrios, ambos, no obstante, en la región central). Lo que agradó a los educadores, que entendieron que el tema englobaría, necesariamente, el área de cultura y todo su carácter socializador y que, por el hecho de trabajar con patrimonio cultural, estaría directamente relacionado con temas como pertenencia e identidad.

### 3. Justificación

Piracicaba posee varias edificaciones reconocidas como patrimonio material por el Poder Público, así como dos manifestaciones registradas como patrimonio inmaterial: los llamados «dialectos y acentos caipiricabanos» (dialecto y acento típicos del pueblo piracicabano, presentes en muchos de los participantes, inclusive en los educadores) y la Fiesta de lo Divino, que se celebra hace casi doscientos años. No obstante, utilizando el diálogo, como se puntualizaba por Brandão (2015), se descubrió en los primeros encuentros, que, a pesar de no ser registrado en el municipio como tal, los visitantes y participantes –cuya franja etaria varió de los 13 a los 40 años– eligieron el rap como el mayor patrimonio cultural local. Con origen en la lengua inglesa, la expresión es sigla de Rythm and Poetry (ritmo y poesía), que compone el movimiento del Hip Hop, nacido en Jamaica en los años 1970 y que ganó notoriedad a partir de la década siguiente entre las clases más pobres de los Estados Unidos, especialmente entre afrodescendientes y latinos, por destacar, en sus letras, la cultura y el cotidiano de esta franja de la sociedad. El Rap llegó a América del Sur y hoy es muy popular especialmente en las periferias y regiones más pobres de las ciudades brasileñas. Al percibir la

importancia del rap para los participantes y detectar la relevancia de trabajar el tema junto a otros asuntos fundamentales para esa comunidad, se optó por hacer un pequeño rescate de los orígenes del barrio

"Entendemos que el proceso de producción compartida de conocimiento, con miradas diferentes y el desarrollo de potencialidades distintas son fundamentales para la articulación de comunidades activas y en el rescate de historias, cuyos miembros se tornen protagonistas de su realidad".

y, consecuentemente, de la historia de los participantes, al abordar cuestiones como autoconocimiento, participación, cultura y medio ambiente. Asimismo, se presentaron actividades de educación mediática, por medio de las cuales, al principio, los participantes producían reportajes sobre el rap. En una de esas actividades, era necesario escribir un lead<sup>2</sup> sobre la Batalla Central, evento que reúne rappers mensualmente en la plaza central de la ciudad. Entretanto, uno de los alumnos impresionó al decir que se sentiría más a gusto produciendo una rima que un texto. De esta forma, el participante Leonardo Ramos, de 20 años, fue instado a hacer la rima:

Es difícil de hacer, pero qué le voy a hacer,  
ahora tengo que animarme en mi proceder  
Decir que el Sesc Piracicaba va a ayudar a la juventud  
Va a ayudar en la Batalla central, vamos a hacer la rima tranquilamente  
De esa forma, el 5 de agosto, sé que ustedes van a enloquecer  
(..) también están los MCs, (raperos) que van a presentarse para la juventud toda aquí.

Nombrada más tarde como «noticia en rap»<sup>3</sup>, el ejercicio mostró que era posible utilizar un saber oral para transmitir una información, con una capacidad de asimilación por el público-objetivo, tal vez mayor.

## 4. Metodología

La idea inicial de trabajar con producción de pequeños reportajes fue abandonada en el transcurso de los talleres y sustituida por la realización de una única entrevista colectiva, que compondría el periódico con materiales producidos a lo largo del proyecto. Una decisión que acabó, en vez de incentivar la competición y la producción individual, valorizando el trabajo en grupo y, consecuentemente, la actuación del colectivo, llevando a una «noción de amistad política» que refuta la conducta interesada, como señala por Svartman y Galeão-Silva (2016).

La noción de amistad política es una importante característica de la convivencia comunitaria, capaz de enfrentar el problema de la dominación. La sociedad capitalista tiene como norma la competencia (...). La proximidad afectiva en espacios públicos es percibida, la mayoría de las veces, como interesada (Svartman & Galeão-Silva, 2016: 15).

Así, la idea de hacer una única entrevista colectiva en la cual todos los que así lo sientan pudieran participar y preguntar, no parecería una decisión sensata, una vez que producciones individuales de reportajes podrían generar competencia y hasta el sentimiento de «incompetencia», en aquellos menos aptos al texto. La entrevista colectiva, junto a fotos producidas por los mismos participantes (que pasaron durante el proyecto por un proceso de aprendizaje de técnicas fotográficas) formó parte del periódico «El Patrimonio Inmaterial» (O Patrimônio Imaterial), que reunió textos producidos por los participantes de todas las sedes. Como entrevistados fueron elegidos los rappers locales Daniel Garnet y Robson Peqnoh, creadores de

---

Batalla Central, que ya pasaron por programas de TV Cultura y Rede Brasil y fueron identificados como una especie de «ídolos» por buena parte de los participantes. La actividad tuvo lugar el día 5 de septiembre de 2017 en el mismo Centro Cultural Zazá. A lo largo de toda la actividad fueron debatidos temas como la representatividad de la periferia, problemas referentes a prejuicios sociales y relacionados a la raza, concepto de comunidad y opresión. En relación con este último tema, Peqnoh abordó la importancia de que los jóvenes no se sientan restringidos a la periferia:

Una sugerencia: si ustedes pudieran estar en el centro, estén en el centro. Hagan que las personas los vean todo el tiempo, porque ellos quieren que ustedes estén acá (en la periferia), creen que el lugar de ustedes es apenas éste. Pero no, ¡la ciudad es nuestra y tenemos el derecho de estar donde queramos estar! (...) ¿Por qué nosotros no vamos para el centro y hacemos que las personas entiendan que lo que hacemos está bien hecho, con respeto y no es lo que el noticiero dice?

Al decir «estén en el centro» el rapper evoca una especie de combate al «sentimiento de lesión» y su transformación en resistencia colectiva, como evidenciado por Honneth (2003):

Sentimiento de lesión de ese tipo sólo puede transformarse en base motivacional de resistencia colectiva cuando el sujeto es capaz de articularlos en un cuadro de interpretación intersubjetiva que los comprueba como típicos de un grupo entero, en ese sentido el surgimiento de movimientos sociales depende de la existencia de la semántica colectiva que permite interpretar las experiencias de decepción personal como algo que afecta, no sólo el yo individual, sino también un círculo de muchos otros sujetos (Honneth, 2003: 258).

Al abordar este «círculo de muchos sujetos» nos viene a la mente el concepto de «organización de los sistemas sociales», tal y como evidencia Ricoeur (2006), que los enumera considerando los grandes paradigmas del mundo social:

El complejo socioeconómico (incluyendo el sistema técnico, los sistemas monetarios y fiscales); el complejo sociopolítico que incluye el sistema jurídico, el sistema burocrático, el sistema democrático y la organización paralela de la opinión pública); y el complejo sociocultural (que coloca frente a frente el sistema mediático y su impacto sobre la reproducción cultural de las sociedades) (Ricoeur, 2006: 218).

Las intervenciones educomunicativas realizadas con el grupo fueron dirigidas a la intersección entre cuatro modalidades propuestas por Soares (2014): educación para la comunicación, pedagogía de comunicación, producción de medios expresión educativa y comunicativa a través de lenguajes artísticos. En línea con estos supuestos de educomunicación por Soares (2014), buscamos expandir las potencialidades comunicativas de los participantes del proyecto por medio de herramientas y géneros discursivos propios del ámbito periodístico como la conferencia de prensa, la fotografía popular y el documental, así como de los lenguajes artísticos del hip hop, principalmente rap. Vale la pena mencionar que durante las actividades educomunicativas, el enfoque está en los procesos mucho más que en los productos finales.

## 5. Resultados

Debido a la cierta facilidad y experiencia de los educadores con el lenguaje audiovisual, la entrevista colectiva fue grabada de forma completa, con dos cámaras diferentes DSLR. Sin embargo, la idea inicial era sola-

---

mente utilizar partes del material recogido en publicaciones en la red social y en el sitio oficial del proyecto, y también como una prestación de cuentas a ser entregada a la Intendencia de Piracicaba. No obstante, al detectar la profundidad y la representatividad del material recogido, el equipo se reunió para discutir un fin más «osado» para el material. Después de varias conversaciones se optó por una edición en formato de mini documental (de 22 minutos), la cual recibiría imágenes extra que dialogan con la temática abordada. Con ese fin hubo una organización colectiva para captación de imágenes de la Batalla Central y también reunión de video clips de los rappers, Daniel Garnet y Robson Pqnoh. El minidocumental fue lanzado oficialmente el día 20 de noviembre de 2017, Día de la Consciencia Negra, en el Engenho Central, uno de los principales espacios culturales de Piracicaba, durante festividades relativas a la fecha. Visto por centenas de personas en diferentes sesiones, el producto audiovisual fue muy elogiado por los presentes, por su carácter socializador y por llevar la realidad de la periferia a un gran número de personas. El proceso comunicativo propició el desarrollo de distintas habilidades en el grupo, que influyeron en la diversidad de miradas hacia los productos construidos y que fue fundamental para que el grupo se potencializase en la ida a territorio en busca de rescatar y retratar en muchos medios las historias, memorias y patrimonios de su comunidad y del municipio de Piracicaba. La educomunicación está sustentada en la utilización de la comunicación en una forma educativa, que promueve transformación. Sin embargo, se percibió que el proceso de producción del mini-documental «Da Quebrada ao Centro: Patrimônio Imaterial da Periferia», en consonancia con Svartan y Galeao-Silva, al hacer referencia a Paulo Freire buscó superar contradicciones sociales:

«Los escritos de Paulo Freire (...) afirman que la educación para la transformación no puede reducir lo otro a la condición de instrumento de una acción política, antes, debe permitir un verdadero cambio de consciencia en el cual el sujeto pasa a ser responsable de la transformación en la que participa personalmente. El propio proceso de búsqueda de superación de las contradicciones sociales, cuando coherente en relación con aquello que se desea, ya aproxima a los hombres a la experiencia de libertad» (Freire, 2011 en Svartman & Galeão-Silva, 2016).

En consonancia, el chileno Claudio Naranjo nominado al Premio Nobel de la Paz en 2015, dijo en entrevista al portal Só Escola, critica el modelo vigente de educación el cual, según el pensador, es usado «para que el estudiante pase los exámenes, consiga buenas notas, títulos y buenos empleos. Es una distorsión del papel esencial que la educación debería tener». Él concluye: «La educación no puede ocuparse sólo del intelecto, sino que debe formar personas más solidarias». El documental está disponible en el canal de YouTube del colectivo Educomunicação e Memória (2017).

## 6. Conclusiones

La ciudad de Piracicaba, no muy diferente de la realidad de otros municipios brasileños, enfrenta el desafío de construir sociedades más democráticas, rompiendo con la lógica del «municipio para algunos» y proporcionando participación y autonomía para todas las comunidades. Fue posible verificar que el trabajo colectivo, la búsqueda de la memoria local y el desarrollo de distintas potencialidades que juntas crean una liga estructurada, son fundamentales en la articulación de las comunidades que se organizan como protagonistas de su realidad. En relación con las teorías críticas de la comunicación, la pedagogía freiriana y los estudios culturales, el término educomunicación se utilizó para designar la práctica de la lectura crítica de los medios comunicación, como fue utilizada inicialmente por el uruguayo Mario Kaplún y otros autores latinoamericanos. Posteriormente, con investigación coordinada por Ismar de Oliveira Soares, llegó a representar tanto la práctica de la lectura crítica de medios como las acciones que conforman el campo de la comunicación y la interrelación educativa.

En Soares (2000), el concepto de educomunicación está relacionado con el conjunto de prácticas dirigidas a la formación y desarrollo de ecosistemas comunicativos en espacios educativos. El objetivo es aumentar las formas de expresión de los miembros de comunidades y optimizar acciones educativas para proporcionar el pleno desarrollo de la ciudadanía. Entendemos que el proceso de producción compartida de conocimiento, con miradas diferentes y el desarrollo de potencialidades distintas son fundamentales para la articulación de comunidades activas y en el rescate de historias, cuyos miembros se tornen protagonistas de su realidad. Cabe resaltar en este análisis que, a pesar de la legítima y planificada intención del grupo de educadores de no hablar por los participantes, en el sentido de evitar imponer prácticas o elegir una herramienta en perjuicio de otra, todo cuidado aún puede mostrarse insuficiente en el quehacer pedagógico. Se explica en el intento de llevarlos a producir un periódico impreso (con noticias, reflexiones, artículos y otros géneros textuales) con énfasis en temas de la comunidad y, como herramienta de preparación y acciones de lectura crítica de los medios de comunicación, se corrió el riesgo de sobreponer esa necesidad a otra, aún más urgente: la de valorar habilidades y talentos que los participantes ya tenían muy desarrollados, en este caso, la tradición oral difundida en el rap y en toda la cultura hip hop. Se aprende, consecuentemente, que el desarrollo del conocimiento compartido no ocurre de una punta a la otra, y sí en todos los involucrados en igualdad.

## Notas

<sup>1</sup> Da Quebrada Ao Centro: Patrimônio Imaterial da Periferia. (Educomunicação e Memória, 2017a).

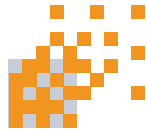
<sup>2</sup> El lead es en el periodismo, la parte inaugural de una noticia, que ofrece al lector informaciones básicas en relación con el contenido del texto periodístico de una forma general. Elemento fundamental del reportaje, responde a las preguntas básicas del lector, como «qué paso», «quién lo hizo», «por qué lo hizo», y tiene el objetivo de atraer al lector y conducirlo a los demás párrafos.

<sup>3</sup> «Notícia em Rap» (Educomunicação e Memória, 2017b).

## Referencias

- Bairon, S. (2018). Experiência estética e produção do conhecimento. In Z.M. Grivoliokoi (Ed.), *A escrita do historiador*. Editora UNESP Digital. <https://bit.ly/2B0ZMVz>
- Bourdieu, P. (1996). A ilusão biográfica. In M. De Moraes, & J.P. Amado (Eds.), *Usos e abusos da história oral*. Editora FGV.
- Brandão, C.R. (2015). *Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura*. Cortez.
- Coelho, T. (2011). *O que é ação cultural*. Brasiliense.
- Educomunicação e Memória [@Educomunicação e Memória] (2017b, August 25). Notícia em RAP. [Video] Facebook. <https://bit.ly/30Meg6m>
- EducomunicaçãoMemória [@EducomunicaçãoMemória] (2017a, November 30). *Da Quebrada Ao Centro- Patrimônio Imaterial da Periferia (Educomunicação e Memória)*. [Video] YouTube. <https://bit.ly/3cXBRUo>
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: Gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideologia y violência*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). *O percurso do reconhecimento*. Edições Loyola.
- Soares, D. (2006). *Educomunicação – o que é isto?* Gens – Instituto de Educação e Cultura. <https://bit.ly/3d1AiVe>
- Soares, I. (2000). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação e Educação*, 7(19), 12-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, I. (2014). Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 135-142. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p135-142>
- Svartman, B.P., & Galeão-Silva, L.G. (2016). Comunidade e resistência à humilhação social: Desafios para a psicologia social comunitária. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(2), <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n2.51980>







## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Minimedios educomunicativos y prevención de la violencia contra la niñez en el hogar

Mg. Edgar Dávila-Navarro

Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

edgargustavo.davila884@alu.uhu.es

Mg. Lorena Álvarez-Garzón

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)

lorena.alvarez@utc.edu.ec

#### Resumen

La investigación estudia la generación de procesos de educomunicación para la prevención de la violencia contra niñas y niños en el hogar, a través del uso de minimedios, como herramientas útiles para la participación y la movilización. La muestra se centra en niñas y niños de 10 a 14 años de ocho municipios rurales de Bolivia (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca). El estudio es descriptivo, con la aplicación de 400 encuestas a niñas (200) y niños (200). Los resultados evidencian que el 60% de ellas y ellos identifica señales de tres tipos de violencia: física, psicológica y sexual. El 82% no identifican la violencia sexual dentro de casa; sin embargo, el 68% consideran que tuvieron manifestaciones de afecto (besos, abrazos, tocan su cuerpo), el 89% asocia la violencia con castigo físico, en el proceso de disciplina y adquisición de buenas costumbres, el 66% anota que su participación es importante en la prevención de la violencia, el 76% seleccionó minimedios para compartir información sobre los tipos de violencia con otras niñas y niños, eso significa que ellas y ellos se convierten también en productores de información y, además, aseguran que el uso de estas herramientas ayuda a reducir los niveles de violencia en sus hogares (75%). Finalmente, se establece que los minimedios, desde una perspectiva educomunicativa, coadyuvan a la movilización de las comunidades a favor de la prevención contra la violencia, a partir de las mismas niñas y niños.

#### Palabras clave

Minimedios, educomunicación, niñez, prevención de la violencia, hogar, participación.

---

## 1. Justificación

### 1.1. Procesos de educomunicación y minimedios

Los minimedios representan recursos altamente educativos, que generan procesos de comunicación con grupos pequeños de personas a través de mensajes que abordan problemáticas específicas y locales, a fin de darles solución y transformar una situación dentro de un contexto social determinado (Berthoud, 1992; Mefalopulos & Kamlongera, 2008). Son de fácil acceso y están estructurados de manera sencilla; pueden ser contruidos por las personas participantes en el proceso (artesanales) y suelen ser de bajo costo (Berthoud, 1992; Thiele, 1994; Alemán & Cabrera, 2012). Por lo tanto, los minimedios constituyen herramientas cercanas a las audiencias específicas, que coadyuvan a la información, sensibilización y educación, a través de la comprensión y el entendimiento de mensajes convincentes respecto a un tema específico para el apoyo a la comunicación de persona a persona y la generación de nuevos aprendizajes. Son alternativos y complementarios a los medios masivos (Kaplún, 1982; Freyre, 1993; Prieto, 1999).

Existe una amplia variedad de minimedios, que se pueden clasificar en escritos/visuales (papelógrafo, afiche, periódico mural, rotafolio, franelógrafo, tríptico, cartilla, manual), sonoros (cuñas, jingles y microprogramas), audiovisuales (spot y minidocumental), vivenciales (sociodrama, títeres y teatro) y digitales (plataformas, redes sociales y recursos digitales) (Rodríguez & Nava, 1996).

Pajnik y Downing (2008) estudian también estas formas de comunicación (minimedios) y escogen el término nanomedios, con el fin de atender la precariedad, la heterogeneidad y la alternancia en los usos y apropiaciones de medios de tecnología frágil (o alta como Internet, pero con posibilidad de fácil acceso). Los nanomedios, en su origen, son medios de comunicación pequeños, de escala reducida, que están orientados a públicos concretos y centrados en temas determinados. Se diferencian de los medios de masas, porque su estructura es reducida, de pocas personas o, incluso, de una, quienes pueden gestionar un nanomedio. Son de alcance limitado, pero aportan a valores de forma efectiva (Escandell, 2015).

Desde una perspectiva antropológica, son la música popular, el baile, el teatro callejero, el graffiti, los murales, la vestimenta, los folletos, los chistes, las canciones, el humor crudo, los panfletos y los carteles, que se identifican como: medios alternativos, ciudadanos, tácticos, independientes, de contra información, de participación, de la economía social (o del sector voluntario, o del Tercer Sector) (Downing, 2010).

Estos recursos, identificados como minimedios o nanomedios, representan instrumentos capaces de generar procesos de educomunicación. Para Oliveira (2000), la educomunicación responde al vínculo que se hace de la educación y comunicación como dos campos autónomos de intervención social. Baccega (2001) coincide y define que, comunicación y educación, son un espacio de convergencia de saberes y experiencias, con sus propias especificidades. La dialéctica entre esa convergencia y especificidad impide a que ambas disciplinas se vean en sí mismas y cada una se considere mejor, sino de manera complementaria.

A un principio, la educomunicación apunta a aumentar el conocimiento de estudiantes sobre el funcionamiento de los medios de comunicación, de cómo producen un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa realidad por quienes la reciben (Masterman, 1993). Más tarde, Parra (2000) asegura que es la disciplina caracterizada por elementos educativos y comunicativos, para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje y para la lectura de la realidad social de los códigos discursivos y de los mensajes difundidos por los medios. Enriquece las prácticas pedagógicas y didácticas, para transformar sistemáticamente los productos y mensajes difundidos por los medios, en oportunidades para: Cultivar las percepciones, profundizar conocimientos, desarrollar operaciones intelectuales, reflexionar sobre los problemas comunitarios y sociales, y suscitar la práctica de valores humanos, éticos y cívicos. Como lo plantea Oliveira (2009), estos primeros intentos de entender el significado de la educomunicación se enfocan en: La enseñanza del lenguaje, la formación del sentido crítico, y la proyec-

ción e integración creativa de los medios. Esta perspectiva transforma la concepción de la educomunicación como un proceso dialógico, participativo y creativo, que va más allá de los medios y las tecnologías de la información y comunicación usadas en el aula. Este campo se constituye desde las expresiones de las personas, donde los medios son el lenguaje a través del cual se lee la vida, se interpreta la realidad y se expresa el acontecer de la historia personal, grupal y social (Zecheto, 2011). Es decir, el proceso educomunicativo se centra en la interacción humana, participativa y de transformación social.

## 1.2. Prevención de la violencia contra la niñez en los hogares

La violencia infantil constituye una problemática multidimensional, donde interactúan distintos factores sociales, culturales, económicos y políticos, además, se manifiesta de diferente manera. La mejor estrategia de prevención de cualquier forma de violencia, que sufran niñas y niños, es una comunicación abierta y fluida entre éstos y sus familias, de forma que al más mínimo riesgo que exista, ante cualquier cosa que les haga sentir mal, van a sentirse capaces de compartirlo con sus familias y educadores y, por lo tanto, parar a tiempo o prevenir posibles situaciones de abuso (Horno, 2013).

Niños y niñas necesitan desarrollar habilidades y capacidades que les ayude a promover ambientes pacíficos, relacionados con las competencias emocionales, comunicativas, asertivas, sociales y de resolución de problemas interpersonales. Por otro lado, deben tener claro que en su entorno hay personas en las que pueden confiar y en las que no pueden confiar, con las que pueden hablar y contarles sus problemas, dificultades y dudas, que se preocupan por ellos, que tienen interés por lo que les sucede, y que están dispuestos a ayudarles (Gutiérrez, 2015; Butchart et al., 2009).

La violencia física incluye todo castigo corporal o físico entendido como el uso deliberado de la fuerza física contra una niña y un niño, que tenga por objeto causar cierto grado de dolor, malestar o daño a su dignidad, aunque sea leve (Unicef, 2006; Comité de los Derechos del Niño, 2006). Se incluyen en este concepto los golpes con la mano o con un objeto: Cachetadas, palizas, patadas, y zarandeos. También, puede incluir tirones de pelo o de orejas, obligar al niño o niña a permanecer en posiciones incómodas o forzarlos a ingerir alimentos. Gran parte de la violencia contra niñas y niños en el hogar responde al propósito de castigar y disciplinarlos (Pinheiro, 2006).

El estudio de violencia contra la niñez de Unicef (2016) identifica métodos de disciplina violentos dentro de los hogares, relacionados con el castigo físico: Sacudidas, golpes en las nalgas, bofetadas en el rostro y golpes en brazos y piernas. También, clasifica el castigo físico severo: Cachetadas o golpes en la cabeza o en las orejas, que llegan a afectar los sentidos; y agresiones con cualquier objeto, que cause daños graves.

La violencia verbal o psicológica impacta a la salud mental y emocional de niñas y niños e incluye cualquier forma de interacción dañina y persistente; asustarles, aterrorizarles o amenazarles; explotarles, corromperles, rechazarles, aislarles e ignorarles; llamarles con apodos, humillarles, menospreciarles, hacerles burla y herir sus sentimientos a propósito; exponerles a (ser testigo de) la violencia doméstica; confinarles en soledad; acosarles presencialmente o a través de las tecnologías de la información (Internet y celulares) (Unicef, 2006). La violencia psicológica es cruel y degradante, que busca humillar, ofender, generar miedo o ridiculizar a niñas o niños (Durrant, 2005). Este tipo de violencia también puede adoptar la forma de

"Los minimedios representan recursos altamente educativos, que generan procesos de comunicación con grupos pequeños de personas a través de mensajes que abordan problemáticas específicas y locales, a fin de darles solución y transformar una situación dentro de un contexto social determinado".

insultos, gritos, injurias, rechazo e indiferencia emocional. Todas estas acciones y actitudes son nocivas para el desarrollo psicológico adecuado y el bienestar de cualquier infante (Straus & Field, 2003).

"El estudio evidencia que niñas y niños, al generar un proceso de educomunicación propio, comprenden las señales para identificar las violencias, se apropian de los mensajes básicos para prevenir hechos violentos, se convierten en promotores para la protección de ellos mismos y de sus pares, y promueven la participación de sus familias y comunidad".

La violencia sexual comprende toda actividad sexual impuesta por un adulto contra la cual el niño o la niña tiene derecho a la protección de la ley penal. Esto incluye: a) inducir o forzar al niño/a para incluirlo en cualquier actividad sexual psicológicamente perjudicial, b) el uso de niños o niñas en explotación sexual comercial (interna y entre países), venta de niños con fines y esclavitud sexuales (Pinheiro, 2006). Niñas y niños pueden ser víctimas de abusos sexuales por su edad o por su estado de desarrollo. Una precisión necesaria es que toda violencia física y sexual implica daño psicológico; existe una fuerte coexistencia de violencia psicológica y violencia física contra niñas y niños en hogares violentos (Krug et al., 2002). Por otro lado, clasificar los diferentes tipos de violencia en leves o graves puede ser peligrosa, porque cada uno de

ellos provoca daños subjetivos e irreversibles imposibles de cuantificar. Sin embargo, existe un consenso a la hora de identificar al abuso sexual y a la violencia sexual comercial de niños y niñas como los tipos más graves, que afectan fundamentalmente a niñas (OIT, 2005; Unicef, 2008).

Bolivia no cuenta con cifras exactas sobre la violencia que existe en los hogares contra niñas y niños; sin embargo, los reportes evidencian un incremento del 400% en los niveles de violencia contra los menores desde 2014 hasta 2019. Esto significaría que, aproximadamente seis de cada 10 sufre algún tipo de abuso (Defensoría del Pueblo, 2018; Fiscalía General del Estado, 2019). El 63% de estos casos se registran en el hogar, donde transcurre la vida íntima de niñas y niños, que se convierte en el espacio más violento para ellas y ellos. Las Defensorías Municipales y la Policía (2019) también identificaron al hogar y a la escuela como los lugares más inseguros para los infantes.

## 2. Objetivo

El estudio planteó el siguiente objetivo:

Identificar la generación de procesos de educomunicación para la prevención de la violencia contra niñas y niños en el hogar, a través del uso de minimedios, como herramientas útiles para la participación y movilización.

## 3. Metodología

El presente estudio es descriptivo y comparativo, con la aplicación de una encuesta de carácter cuantitativa a niñas y niños de 10 a 14 años, de ocho municipios rurales de Bolivia (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca). El cuestionario fue administrado en estas localidades y contiene preguntas dicotómicas y de selección múltiple que buscan identificar la generación de procesos de educomunicación para la prevención de la violencia contra niñas y niños en el hogar, a través del uso de minimedios, como herramientas útiles para la participación y movilización.

### 3.1 Estrategia metodológica

Se implementaron 400 encuestas de manera directa a niños y niñas de 10 a 14 años. Del total, se encuestaron a 200 niñas y a 200 niños de ocho municipios rurales de Bolivia (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca). La aplicación de las encuestas consideró la edad de niñas y niños; por esa razón, se distribuyó 80 encuestas para cada una de las cinco edades que contempla la investigación.

La selección de la muestra se hizo por fórmula, con el objeto de tener una población representativa del universo de niñas y niños que habitan en estas localidades. El cuestionario estuvo compuesto por 30 preguntas y su estructura se dividió en cuatro partes: Datos generales, identificación de la violencia en el hogar, tipos de violencia de la cual son víctimas en el hogar y uso de minimedios como formas de prevención, participación y movilización. El levantamiento de la información primaria abarcó los meses de diciembre 2019 y febrero 2020.

## 4. Resultados

La violencia se puede prevenir (...) existe una amplia gama de estrategias positivas disponibles para ayudar a las sociedades a reducir la violencia. Entre ellas, ayudar a niñas y niños a desarrollar y aprender habilidades sociales (Lee, 2005).

### 4.1. Violencias contra niñas y niños en el hogar

El 87% de niñas y 81% de niños son capaces de identificar la violencia física; para el 89% de ellos, ésta se asocia con el castigo físico en el proceso de disciplina y adquisición de buenas costumbres que tienen. Aunque, para un tercio de las niñas y niños consultados (30%) no saben y tampoco comprenden las razones por las que se les pega. En este sentido, 58% fue sacudido, 57% recibió golpes en el cuerpo, 55% soportó golpes en la cabeza, 55% recibió cachetadas o bofeteadas y 53% fue agredido con cinturón o «kimsacharani» (versión aymara y quechua del cinturón). Un porcentaje más reducido fue víctima de mordiscos (17%), quemaduras de nalgas con ladrillos calientes (14%) y golpes con objetos, como palos o zapatos (11%).

La violencia psicológica es identificada por 65% de niñas y 57% de niños. Dos tercios de niñas y niños consideran como algo normal el uso de gritos (68%), insultos (63%), amenazas (62%) y apodos (62%), dentro del hogar. Gran parte de las niñas y niños consultados (82%) no identifican la violencia sexual dentro de casa. Sin embargo, 68% consideran que tuvieron manifestaciones de afecto con toques en su cuerpo (besos, abrazos, tocan su cuerpo). Esta conducta la identifican como normal en todos los casos (68%). Estas manifestaciones provienen de alguien cercano de la familia, que vive o visita el hogar: madre (48%), padrastro (36%), padre (21%), tío (15%), abuelo (15%) y padrino (7%).

El estudio ratifica que 60% de niñas y niños identifica señales de los 3 tipos de violencia: física, psicológica y sexual; y que 52% de niñas fueron víctimas de violencia, en todas sus formas, convirtiéndolas en las más vulnerables. Según la edad, niñas y niños de 10 años (27%), 11 años (21%) y 12 años (20%) están más expuestos a situaciones de violencia. Estos datos muestran que, por la edad y el sexo, las niñas tienden a ser más violentadas en el hogar (60%), por la fragilidad y el grado de poder que se ejerce sobre ellas. Quienes ejercen violencia contra niñas y niños son los padres (34%), los padrastros (27%), madres (23%) y las abuelas (16%).

Geográficamente, las localidades de Santa Cruz (35%) y La Paz (31%) registran el mayor número de situaciones violentas dentro del hogar; luego, se ubican Chuquisaca (22%) y Tarija (18%). Estos porcentajes coinciden con los datos nacionales reportados por la Defensoría y por la Fiscalía General del Estado. Las

---

niñas y niños consultados no pueden definir si la violencia física o psicológica es leve o grave. En el caso de la violencia sexual, es un tema que es necesario manejarlo con mayor profundidad, porque se sabe que esta problemática está rodeada de vergüenza, secretismo, negación y silencio.

## 4.2. Minimedios, participación y prevención de la violencia en el hogar contra niñas y niños

El 91% de niñas y niños identifica a los minimedios como herramientas útiles y fáciles de hacer. Por esa razón, se convierten en potenciales recursos para abordar la temática de la violencia; aspecto que se constata cuando el mismo porcentaje (91%) considera que los minimedios ayudan a reconocer los tipos de violencia (física, psicológica y sexual), aunque como se anotó, la que más identifican es la violencia física. El 76% seleccionó estas herramientas para compartir información sobre los tipos de violencia con otras niñas y niños; eso significa que ellas y ellos se convierten también en productores de información y, además, aseguran que el uso de minimedios ayuda a reducir los niveles de violencia en sus hogares (75%). Sin embargo, solamente el 34% habló de estos temas con un adulto cercano, que vive en el hogar, a través de los minimedios seleccionados. Este dato podría denotar un sinnúmero de hipótesis: Timidez, existencia de desconfianza en el entorno familiar, temor de abordar esta temática, desinterés de lo que comparten o el nivel de importancia que se otorga al tema de la violencia en sus hogares.

Las niñas y los niños consultados precisaron que les gustan los dibujos animados (42%), los juegos (21%), los títeres (18%), los afiches (9%), los periódicos murales (5%) y los cuentos (5%), cuando se abordan temas para hablar y evitar la violencia. Por la ubicación geográfica que se encuentran (en el área rural), los audiovisuales les llamó más la atención. Pero, se evidencia que los minimedios les gustan más cuando participan en ellos, es decir, cuando realizan títeres (31%), cuentos (29%), afiches (26%) y juegos (14%) y transmiten, a través de estas herramientas, mensajes propios sobre distintas temáticas que hacen a la violencia dentro del hogar. La preferencia por estos recursos representa la posibilidad de expresar sus opiniones y sentimientos en relación con la violencia. Otro elemento que se vincula con las hipótesis planteadas anteriormente. Niñas y niños creen que la participación no es exclusivamente por la intervención que tienen en la elaboración o construcción de minimedios, sino porque 66% anota que su participación es importante en la prevención de la violencia en el hogar: contando una historia con los títeres (34%), contando cuentos con personajes imaginarios (31%), creando dibujos (30%) y haciendo juegos (5%). Consideran que estos minimedios sirven para que se conozca qué es la violencia (83%) y para evitar situaciones violentas (78%); aunque, reconocen que muchas veces (30%) no saben por qué son agredidas y agredidos, como se mencionó antes.

Finalmente, la investigación constató que el uso de minimedios permite la generación de procesos de movilización social entre niñas y niños, y entre menores y adultos. El 76% compartió un minimedio con sus pares, para hablar sobre la violencia, sus tipos y la prevención, y el 34% lo hizo con personas mayores que viven en el hogar, convirtiendo el escenario familiar en un espacio público con alto impacto en las comunidades y sus autoridades, donde viven estas niñas y niños, para abordar la prevención de la violencia. Esta acción sensibilizó a distintos actores, quienes se acercaron a la temática y acompañaron y coincidieron con la reivindicación de evitar la violencia contra la niñez, como otra actividad particular de la movilización social provocada.

## 5. Conclusión

El hogar constituye el espacio íntimo para niñas y niños; al mismo tiempo, se convierte en un lugar peligroso para ellas y ellos. Sobre todo, para niñas entre 10 y 12 años, que son víctimas de violencia física, psicoló-



gica y sexual por personas cercanas a su entorno familiar que viven con ellas. En este contexto, identifican la violencia física y la asocian con una manera de que los adultos los disciplinen; de esta manera, el maltrato se justifica. Por esa razón, se tiene que poner énfasis en la disciplina positiva que desarrolla estrategias no violentas para que se cumplan las responsabilidades y se garantice el derecho a la protección de niñas y niños. La información encontrada por el estudio ratifica los datos de violencia a escala nacional (6 de cada 10 niñas y niños sufren violencia); aunque, los datos sobre violencia sexual no se conocen en su verdadera dimensión, porque no se denuncian y por muchos otros factores que tienen que ver con factores estructurales y condiciones adecuadas para que se protejan y cuiden a niñas y niños, sobre todo en el área rural.

La investigación considera la necesidad de seguir profundizando en la violencia sexual dentro del hogar con un enfoque cualitativo que permita explicar si las manifestaciones de afecto que ellas y ellos identifican pueden convertirse o se convirtieron en agresiones sexuales. Este aspecto llama la atención porque los abrazos, los besos y los toques a su cuerpo, además de la madre, provienen del padrastro, el padre, el tío, el abuelo y el padrino; sin embargo, quienes ejercen mayor violencia sobre niñas y niños en el hogar son padres y padrastros. Textos recientes apuntan que la mayoría de las niñas y niños víctimas de violencia sexual llegan a experimentar sentimientos positivos por el agresor, sobre todo cuando es parte de la familia, porque no es un entorno familiar psicológicamente sano y seguro. Se tiene que reconocer, como lo establecen otros estudios, que la violencia física y psicológica son una puerta abierta para la violencia sexual.

Por otro lado, se confirma que los minimedios son recursos fáciles para ser desarrollados por niñas y niños, representando una habilidad social. No obstante, requieren de capacitación con el fin de desarrollar destrezas en ese sentido. Las niñas y niños, a quienes este estudio consultó, tuvieron un proceso de formación al respecto durante los años 2017 y 2018.

Es evidente que los minimedios, sobre todo los títeres, los cuentos, los dibujos (afiches) y los juegos, son herramientas que favorecen su participación y les convierte en sujetos de su propio desarrollo y no objetos (sobre todo de recaudación de fondos) o espectadores de proyectos de desarrollo que no impactan en la mejora de vida. El estudio evidencia que niñas y niños, al generar un proceso de educomunicación propio, comprenden las señales para identificar las violencias, se apropian de los mensajes básicos para prevenir hechos violentos, se convierten en promotores para la protección de ellos mismos y de sus pares, y promueven la participación de sus familias y comunidad.

Como se puede constatar, los minimedios coadyuvan a la generación de procesos de educomunicación provocando la participación y la movilización de varios actores de las comunidades, donde niñas y niños se convierten en protagonistas de su propio desarrollo.

En esta línea, será interesante seguir indagando sobre los minimedios y cómo se convierten en espacios que refuerzan la autoprotección y la exigibilidad de la construcción de ambientes saludables y protectores para la seguridad y el cuidado de niñas y niños. Estas herramientas permiten construir procesos de educomunicación efectivos, cuyo alcance puede seguir aportando elementos que coadyuven con políticas públicas para la prevención de la violencia contra la niñez, generando, de forma paralela, procesos participativos y de movilización social.

## Referencias

- Alemán, A., Cabrera, S. (2012). Minimédios impresos: Un soporte para proyectos de desarrollo. *Punto Cero*, 17(25), 65-70.
- Bacega, M. (2001). Da Comunicação á Comunicação & Educação. Comunicação y Educação. *Universidade de Sao Paolo Escola de Comunicação*, 21, 7-76.
- Berthoud, O. (1992). *Imágenes y textos par la educación popular*. CIMCA.
- Butchart, A., Phinney Harvey, A., Mian, M., Fürniss, T., & Kahane, T. (2009). *Prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias*. Organización Mundial de la Salud (OMS).

- 
- Comité de los Derechos del Niño (Ed.) (2006). *Observación General N°8. El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes*. UNICEF.
- Defensoría del Pueblo (Ed.) (2018). *Memoria*. Defensoría del Pueblo.
- Downing, J. (2010). *Nanomedios de Comunicación*. *Global Media Research Center, College of Mass Communication and Media Arts, Southern Illinois University – Carbondale. Conferencia “Medios comunitarios, movimientos sociales y redes”, Cátedra UNESCO de Comunicación InCom-UAB y Fundación CIDOB (Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona)*. CIDOB, 15/03/2010.
- Durrant, J.E. (2005). *Corporal punishment: Prevalence, predictors and implications for child behaviour and development. Eliminating corporal punishment*. UNESCO.
- Escandell, D. (2015). Nanomedios: Del blog aficionado a la información profesional en red. *El Profesional de la Información*, 24(3), 329-337. <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Fiscalía General del Estado (Ed.) (2019). *Informe de Gestión. Ministerio Público de Bolivia*. Fiscalía General del Estado.
- Gutiérrez, M. (2015). *Prevención y abordaje del maltrato infantil y abuso sexual desde la familia*. CEAPA.
- Horno, P. (2013). *Abuso sexual infantil: Manual de formación para profesionales*. Save the Children.
- Kaplún, M. (1982). *El comunicador popular*. Abya Yala.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., & Zwi, A.B. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Organización Panamericana de la salud.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Mefalopulos, P., & Kamlongera, C. (2008). *Diseño participativo para una estrategia de comunicación*. FAO.
- Oliveira-Soares, I. (2000). Educomunicación: Un campo de mediaciones. *Comunicação y Educação. Escola de Comunicação*, 20, 23-34.
- Oliveira-Soares, I. (2009). *Caminos de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos*. Universidad Central – Colombia. *Nómadas N°30*, pp.194-207.
- Pajnik, M., & Downing, J. (2008). *Introduction: The challenges of ‘nano-media’. Alternative media and the politics of resistance: Perspectives and challenges*. Peace Institute. <https://bit.ly/2UDUoi4>
- Parra, G. (2000). *Bases epistemológicas de educomunicación*. Abya Yala.
- Pinheiro, P. (2006). *Informe Mundial de la Violencia Contra Niñas y Niños*. UNICEF.
- Prieto, D. (1996). *Educomunicación*. GIDESA.
- Proyecto Jalda. (2004). *Manual de técnicas participativas. Serie guías y manuales, documento 10. Sucre Bolivia*. UASB.
- Rodríguez, M., & Nava, K. (1996). *Comunicación y educación para mejorar la calidad de vida*. UNESCO.
- Straus, M., & Field, C. (2003). Psychological Aggression by American Parents: National data on prevalence, chronicity, and severity. *Journal of Marriage and Family*, 65, 795-808.
- Larraín, S., & Bascuñán, C. (2008). *Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile*. UNICEF.
- UNICEF. (2016). *La violencia contra niños y niñas*. UNICEF.
- Zecheto, V. (2011). *Educomunicación*. Universidad Politécnica Salesiana.



## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### La radio. Un medio viejo que enseña como nuevo

Lcda. Mónica Landaeta

Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

landaetafull@gmail.com

#### Resumen

Los medios tradicionales han tenido que amoldarse a la nueva forma de participación de las jóvenes audiencias, siendo las redes sociales segundas pantallas que permiten ganar audiencia social, alargar la vida de un programa (Quintas & González, 2013) y generar nuevos contenidos. La radio, en este caso venezolana, aun cuando ha tratado de incorporarse a esta dinámica, poco se acerca a la participación de la audiencia como prosumidor; de allí la necesidad de contribuir con la educación de niños y niñas sobre el uso del medio, considerando que, si bien la audiencia más joven no está atrapada por la radio, sí está expuesta a ella. «Cuentos para despertar, serie Pancho», pasó de motivación personal a querer convertirse en política pública, pues el resultado de más de cuatro años de investigación bajo el método acción-participación, en donde la entrevista, la observación y el análisis han sido las principales técnicas de recolección de datos, logró, en compañía de mi hijo Matías, a cuatro manos, y a dos voces, diez cuentos cortos que promueven en niños y niñas entre 3 y 8 años de edad, el hábito de la lectura y la escritura a través de la radio, mediante la difusión en Unión Radio, 90.3 FM; durante noviembre y diciembre de 2018; resultando galardonada esta buena práctica educomunicativa con el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar, mención radio, en junio 2019.

#### Palabras clave

Audiencia, educomunicación, radio, prosumidor, comunicación, prácticas comunicativas.

---

## 1. Introducción

Todas las noches antes de dormir, una historia hace volar la imaginación de mi hijo Matías. Él me guía por cuentos mágicos, cuentos llenos de aventuras, de sonrisas, suspenso, drama y acción; dando como resultado la creación de «Cuentos para despertar, serie Pancho».

Nació a cuatro manos, y a dos voces la compartimos en diez micros de dos minutos cada uno en Unión Radio 90.3 FM, emisora radial venezolana perteneciente a uno de los circuitos privados más importantes del país, entre noviembre y diciembre de 2018; considerando al medio como recurso educocomunicativo para promover en niños y niñas entre 3 y 8 años de edad, el hábito de la lectura y sobre todo de la escritura desde un punto de vista creativo.

García-Ruiz et al. (2014) aseguran que se hace necesario la formación crítica de los niños para enfrentarse a los retos mediáticos; de allí la necesidad como investigadora de contribuir con la educación de niños y niñas sobre el uso del medio, a través del medio, tomando en cuenta que si bien la audiencia más joven no está atrapada por la radio, sí está expuesta a ella.

Las redes sociales se han convertido en segundas pantallas que permiten ganar audiencia social, alargar la vida de un programa (Quintas & González, 2013) y generar nuevos contenidos. La radio, en este caso, venezolana, aun cuando ha tratado de incorporarse a esta dinámica, poco se acerca a la participación de la audiencia como prosumidor mediático, entendiéndolo este, según García y Valdivia (2014), como aquel individuo que tiene la posibilidad de crear contenidos siendo consumidores de los mismos con el fin de compartirlos, tal como sí ocurre en otras plataformas.

Sin embargo «Cuentos para despertar, serie Pancho», como buena práctica, permitió demostrar que es posible contribuir, desde la radio, con la educación de nuestros niños y niñas desde una manera colaborativa, educocomunicativa y prosumidora, resultando galardonada con el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar, mención radio, en junio de 2019.

### 1.1. Cuentos para despertar, serie Pancho

Matías le da un toque especial a cada historia. En esta ocasión llamó al pájaro azul «Pancho», un héroe anónimo de la humanidad que piensa en llegar lejos, muy, muy lejos, no para alcanzar sus sueños, sino para devolvérselos a los demás.

Como madre me atrapa la educación de mi hijo, pero no pierdo de vista lo mucho que él tiene para enseñar, siendo ese el mejor regalo que podemos recibir en estos micros de dos minutos cada uno. Con este aporte nació la iniciativa radial «Cuentos para despertar, serie Pancho». Diez cuentos cortos, que buscan rescatar la naturaleza verde que lamentablemente olvidamos al pasar, ayudando a las familias a reforzar, en una nota ecológica, la enseñanza de los colores; distinguir entre alto y bajo, lejos y cerca.

«Cuentos para despertar, serie Pancho» es el resultado de más de cuatro años de investigación, creación, maduración y perfeccionamiento bajo el método de estudio acción-participación; siendo la entrevista, la observación y el análisis las principales técnicas de recolección de datos.

Reforzar la lectura y la escritura considerando la educación en valores que las familias ofrecen a sus hijos en casa es uno de los objetivos de este trabajo radial; el cual pretende desbordar emociones y guiar comportamientos, mediante el sentido de la orientación y dimensión, ubicados en tiempo y espacio, a través de la radio.

La musicalización, efectos especiales, sonidos de naturaleza, el cantar de los pájaros, facilitan la interpretación del discurso de manera creativa. Valores como compañerismo, respeto, familia, amistad, reconocimiento, solidaridad, modales, compartir, quererse, aceptarse, son algunos de los temas abordados en los

diez capítulos de la serie. En el capítulo uno «Pancho regresa a casa» después de volar por el cielo, el sol, las nubes y la luna en compañía de sus amigos. Luego se le ocurrió hacer una fiesta y así llegó al capítulo dos, donde resaltó el valor del compañerismo al trabajar en equipo. En «La granja de su abuelo» mostró solidaridad y amistad preocupándose por los demás; tanto que desbordó el capítulo cuatro al hacerle ver a su amiga «la estrella que no tenía que ser como los demás sino quererse y aceptarse tal como es».

En el capítulo cinco Pancho vivió la emoción de la lluvia y notó cómo se mojó y esto, con un poco de acción, puede llegar a ser muy divertido; tanto es así que un día fue un superhéroe, con capa y todo, dejando muy limpio el lugar en compañía de sus amigos. Ya en el capítulo seis, «Pancho tenía un arcoiris» y aquí todos se preocuparon porque por primera vez el pájaro azul no quería volar. Afortunadamente sus amigos son tan buenos e inteligentes como Pancho y siempre le han dado buenos consejos.

Pancho sin duda es venezolano, siempre festejando, de buen humor y amiguelo, y es que hasta en la carta del niño Jesús, Pancho los recordó; así como también pensó en ellos cuando los besos y los abrazos corrían sin parar para recibir el año nuevo en el capítulo nueve. En el capítulo diez, una sorpresa habrá porque Pancho puede ser como los niños y niñas de cualquier lugar.

## 1.2. El sustento legal

En Venezuela, la Constitución de la República, la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos (RESORTEME); así como la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), son instrumentos legales que promueven la formación de niños, niñas y adolescentes a través de los medios; y que hoy por hoy sustentan la difusión de «Cuentos para despertar, serie Pancho», en una emisora radial venezolana.

La Constitución de dicha República Bolivariana destaca en su artículo 108 como «los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana...»; al tiempo que se establece la responsabilidad social de dichos prestadores de servicios, en la difusión y recepción de los mensajes; de acuerdo con lo establecido en el artículo 1 de la Ley RESORTEME.

Uno de los objetivos de esta Ley, procura la difusión de información y materiales dirigidos a los niños, niñas y adolescentes en los medios, que sean de interés social y cultural, que contribuyan, entre otras cosas, con la formación de la conciencia social encaminados al desarrollo progresivo y pleno de su personalidad, aptitudes y capacidad mental y física.

Por lo que destina tres horas diarias de programación dirigida a niños, niñas y adolescentes entre las 7:00 am y las 7:00 pm de acuerdo con lo establecido en el artículo 14.

Sin olvidar lo que bien especifica el artículo 5, la educación crítica de los usuarios y usuarias de los servicios de radio, televisión y medios electrónicos de manera que les permita recibir, buscar, utilizar y seleccionar información apropiada para su desarrollo.

La Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2007) también hace mención al derecho de esta audiencia a recibir, buscar y utilizar todo tipo de información que sea acorde con su desarrollo y a seleccionar libremente el medio y la información a recibir; a educarles críticamente sobre el uso de los medios; a difundir programación dirigida a ellos, fomentando su producción y difusión de acuerdo con los artículos 68, 69, 70, 71, 72 y 73.

## 1.3. De motivación personal a política pública

Y es así como esta propuesta que nació de una motivación personal, de una idea maternal en compañía de mi hijo, que compartimos en un medio masivo y que resultó galardonada con el máximo reconocimiento

---

periodístico de mi país; cuenta con sustento teórico y legal desde la praxis, y no puede quedar aquí; debe seguir adelante, debe volar alto como Pancho, y por eso pasó a convertirse en una propuesta para generar mecanismos de producción, distribución y difusión de contenidos radiales educativos, culturales y recreativos, de Producción Nacional y Producción Nacional Independiente, dirigidos a niños, niñas y adolescentes en Venezuela.

Estos mecanismos se presentaron en septiembre de 2019 ante la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) a través de un Plan de Acción que pretende convertirse en una política pública; he aquí la importancia y el valor de mi aporte como educadora a la educación.

La meta es fomentar la difusión de dichos contenidos en hora y media de programación por emisora de radio, tomando como prueba piloto a los 38 operadores en Frecuencia Modulada (FM) ubicados en la Gran Caracas. Para agosto de 2019, CONATEL contaba con un universo de 1098 emisoras registradas; 916 FM y 182 en Amplitud Modulada (AM).

#### 1.4. Primer momento

Se sugirió a CONATEL verificar el cumplimiento del artículo 14 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos en las emisoras de la Gran Caracas –en su mayoría circuitos que abarcan todo el país–. Este artículo de la Ley establece, entre otras cosas, 7 horas diarias de Producción Nacional en el Horario Todo Usuario (7:00 am a 7:00 pm) de las cuales 3 horas corresponden a contenido exclusivo dirigido a niños, niñas y adolescentes.

En noviembre de 2019 CONATEL consultó lo propio a 25 operadores de radio de la Gran Caracas (21 FM y 4 AM). Respondiendo solo nueve (7 FM y 2 AM), alegando que cumplen cabalmente con el Artículo 14; sin embargo, tres meses antes se constató que efectivamente, 20 de dichas emisoras, según el monitoreo realizado por CONATEL, aún cuando difunden Producción Nacional, en el Horario Todo Usuario, la mayoría de sus contenidos son de opinión, informativos y musicales, siendo, de muy poco a nada, los dirigidos propiamente a niños, niñas y adolescentes; por ende el cumplimiento del referido Artículo no está siendo del todo bien interpretado.

#### 1.5. Segundo momento

Como segunda actividad del Plan de Acción se propuso convocar a los prestadores de servicio de radio a que voluntariamente se sumen al proyecto; invitándoles a producir contenidos, con sus equipos de planta, dirigidos, realmente, a esta joven audiencia, considerando, exactamente, a qué se refiere la Ley al insistir en que el mismo debe ser apropiado para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, y responder a la cantidad de horas sugeridas; sin embargo, esta acción, a la fecha, no se implementó.

Viendo el lado positivo del COVID-19, la idea planteada en el párrafo anterior podría ser considerada; pues en el marco de la pandemia, el Gobierno de Venezuela, no solo destinó la culminación del año escolar, en todos sus niveles, en línea y a distancia, a través de la ejecución de los Programas «Cada familia una escuela» y «Universidad en casa»; sino que puso a disposición los canales de televisión públicos para impartir contenidos educativos de la mano con el pènsum académico (Tabla 1); y el 21 de abril de 2020, el presidente de Venezuela, Nicolás Maduro Moros, destinó a Vive TV como un canal exclusivo con enfoque educativo; durante una alocución en donde además hizo mención al valor de la radio, sobre todo para llegar a aquellos lugares remotos de Venezuela en donde todavía no hay Internet o muy poca señal de TV.

## 1.6. Tercer momento

Para finalizar se sugirió el financiamiento y colocación de Producción Nacional y Producción Nacional Independiente dirigida a niños, niñas y adolescentes en las emisoras seleccionadas por los entes con competencia en la materia.

Aquí la respuesta fue directa, el financiamiento para 2020 está destinado para continuar una producción cinematográfica infantil y se prevé a principios de junio, una convocatoria de financiamiento a proyectos de investigación que medirá el impacto que posee el uso de plataformas tecnológicas en niños y adolescentes de cara a la educación a distancia. No obstante, la recepción de proyectos a ser financiados por el Fondo de Responsabilidad Social es permanente, y toda propuesta es bien recibida por CONATEL en cualquier momento del año.

Por tanto, valdría la pena replantearse:

¿Es útil y necesaria una Ley que disponga de tres horas en la radio para difundir contenidos dirigidos especialmente a niños, niñas y adolescentes? ¿Por qué la radio venezolana difunde poco contenido dirigido a niños, niñas y adolescentes? ¿Existen productores que generen contenidos dirigidos a niños, niñas y adolescentes? ¿Es esa la razón por la cual los niños no escuchan radio... porque no hay contenido para ellos o porque no les interesa el medio realmente? ¿A raíz del Coronavirus, la radio venezolana se verá obligada a redirigir su contenido y de verdad tomarán en cuenta a los niños, niñas y adolescentes?

En definitiva, los niños no escuchan radio, pero están expuestos al medio, de allí la importancia de mantener lo establecido en la Ley. La radio es un medio que bien puede difundir contenido educocomunicativo dirigido a niños, tal como se demostró con la puesta en práctica de Cuentos para Despertar, serie Pancho; y los niños, como usuarios expuestos a la radio pueden crear, consumir y compartir a través de tal medio; sin embargo, en esta era de nueva participación de las audiencias en donde los nuevos medios refuerzan a los viejos, es hora de pensar en otra plataforma y que Pancho siga volando alto, muy, muy alto.

## 2. Ficha técnica

### 2.1. Sinopsis

Una historia mágica nos despierta cada mañana para empezar con ánimo el día. La genialidad de Mónica y su hijo Matías nos narran los cuentos de Pancho, cuentos que buscan rescatar la naturaleza verde que lamentablemente olvidamos al pasar, ayudando a mamá y a papá a reforzar, en una nota ecológica, la enseñanza de los colores; distinguir entre alto y bajo, lejos y cerca, con amor, pero sobre todo con mucha imaginación.

- Medio de difusión: Radio
- Género: narrativo - investigativo / Subgénero: cuento
- Tipo de programa: educativo - cultural
- Público meta: niños y niñas entre 3 y 8 años de edad.
- Público objetivo: madres y padres entre 25 y 45 años de edad.

Medio	Horario	Programación
VTV	De lunes a viernes 10:00 am 1:00 pm	Educación inicial y primaria Educación media general y media técnica
Colombeia TV		
Corazón Llanero		
TeleAragua		
VIVE TV		
Tves	De lunes a viernes 2:00 pm	
TVFANB	De lunes a viernes 4:00 pm 5:00 pm	
3YouTube	<a href="https://cutt.ly/wt4tUzc">https://cutt.ly/wt4tUzc</a>	
MixCloud	<a href="https://cutt.ly/st4e6hA">https://cutt.ly/st4e6hA</a>	



- Formato: Micros – Mp3 / Capítulos: diez (10)
  1. Cap. 1. Pancho regresa a casa
  2. Cap. 2. Pancho quiere bailar
  3. Cap. 3. Pancho en la granja
  4. Cap. 4. Pancho es una estrella
  5. Cap. 5. Pancho mojado
  6. Cap. 6. Pancho es un superhéroe
  7. Cap. 7. Pancho tiene un arcoiris
  8. Cap. 8. Pancho en el pesebre
  9. Cap. 9. ¿Dónde estará Pancho?
  10. Cap. 10. Pancho es un niño

## 2.2. Duración: Dos minutos (Aprox.) / Frecuencia: Rotativo

- Difusión inicial: Desde 19 de noviembre de 2018 hasta 31 de diciembre de 2018 y en el 2020.
- Difusión actual: regular
- Horarios: 7:37 am – 2:35 pm y 7:00 pm
- Medio: Unión Radio 90.3 FM - Venezuela
- Producción y Guion: Mónica Landaeta
- Colaborador: Matías Segovia
- Locución: Mónica Landaeta y Matías Segovia
- Musicalización: Gustavo Segovia / Técnico: Darwin Rivas

## 2.3. Un guion técnico-literario transformado en audio

Tabla 2. Guion Cuentos para Despertar, Serie Pancho. Capítulo 1: Pancho regresa a casa	
Control: Identificación del micro Referencia monsieur periné Nuestra canción ft. Vicente garcía (Hasta 00:18)	<b>Mónica:</b> «Cuentos para despertar, serie Pancho»; una producción nacional de Mónica Landaeta <b>Matías:</b> Hoy... Pancho regresa a casa
Control: Efecto de magia.	<b>Mónica:</b> Había una vez un pájaro azul llamado Pancho. A él le gustaba volar alto, muy, muy alto.
Control: Cortina del programa de fondo. Referencia monsieur periné. Nuestra canción ft. Vicente garcía (Desde 1:32 guitarra)	<b>Matías:</b> Volaba por el cielo; volaba por las nubes; volaba por el sol y volaba por la luna. <b>Mónica:</b> Un día, se le acercó un pájaro verde y le comentó que muchos pájaros verdes querían volar con él.
Control: Efecto de alas que vuelan. Sonido de guacamaya.	<b>Matías:</b> Volaron por el cielo; y el cielo, ¡ya no era azul, sino verde!
Control: Efecto especial para identificar cada vez que se refiera a «un día» como efecto de los cuentos. Continúa cortina del programa de fondo.	<b>Mónica:</b> Descansaron en una nube; y la nube ya no era blanca. <b>Matías:</b> ¡Sino verde!

Control: Sonidos de naturaleza Pájaros cantando.	Bajaron hasta una montaña; y la montaña ya no era marrón; ¡sino verde! <b>Mónica:</b> Todos los pájaros volaron, volaron y volaron... Muy, muy lejos... Muy, muy alto; hasta que llegó la hora de regresar.
Control: Efecto especial para identificar cada vez que se refiera a «Colorín colorado» como efecto de los cuentos.	<b>Matías:</b> Y no hay mejor lugar para descansar que el hogar. <b>Mónica:</b> Colorín, colorado, este cuento se ha terminado
Control: Cierra tema musical fade out. Entra cortina de identificación del micro.	<b>Mónica:</b> Esto fue «Cuentos para despertar, Serie Pancho», una producción nacional de Mónica Landaeta. En la lectura del cuento Matías Segovia y Mónica Landaeta.

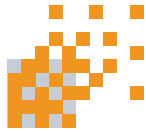
## Notas

<sup>1</sup> Las 25 operadoras consultadas por CONATEL se ubican en la Gran Caracas, lo que abarca parte del Distrito Capital de Venezuela y el estado Miranda; a saber: La Romántica 88.9 FM, Éxitos 99.9 FM, Adulto Joven 88.1 FM, Unión Radio 90.3 FM, KYS 101.5 FM, La Mega 107.3 FM, Onda 107.9 FM, Hot 94.1 FM, Radiorama Stereo 103.3 FM, La X 89.7 FM, Líder 94.9 FM, La Inolvidable 96.9 FM, Radio Miraflores 95.9 FM, Play 95.5 FM, Arsenal 98.1 FM, Capital 710 AM, Radio Rumbos 670 AM, Red Musi-K 104.5 FM, Makunaima 104.9 FM, Planeta 105.3 FM, Corazón Llanero 92.9 FM, Pop 105.9 FM, Radio Tiempo 1200 AM y Radio Suave 1260 AM, Melodía Stereo 93.5 FM.

<sup>2</sup> Las operadoras que atendieron el exhorto de CONATEL, respondiendo al oficio, son: Éxitos 99.9 FM, Adulto Joven 88.1 FM, Unión Radio 90.3 FM, La Mega 107.3 FM, Onda 107.9 FM, Radio Miraflores 95.9 FM, Play 95.5 FM, Radio Tiempo 1200 AM y Radio Suave 1260 AM.

## Referencias

- Comisión Nacional de Telecomunicaciones (Ed.) (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. <https://bit.ly/2BXmqyp>
- Comisión Nacional de Telecomunicaciones (Ed.) (2010). *Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos*. <https://bit.ly/2BtFAFF>
- García-Galera, M., & Valdivia, A. (2014). Media prosumers. Participatory culture of audiences and media responsibility. [Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios]. *Comunicar*, 43, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Hilliard, R. (2000). Guionismo para radio, televisión y nuevos medios. International Thomson Editores.
- Quintas-Froufe, N., & González-Neira, A. (2014). Active audiences: Social audience participation in television. [Audiencias activas: participación de la audiencia social en la televisión]. *Comunicar*, 43, 83-90. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-08>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación [@VTVcanal8] (n.d). Home [YouTube page]. Twitter. <http://bit.ly/vtv.gob.ve>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (Ed.) (2007). *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. <https://bit.ly/2Az3oOB>
- Zavarce, C. (1996). *Secretos de la producción radiofónica*. Editorial Panapo de Venezuela.





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### Educomunicación: ¿Contracampo o intersección?

Dr. Rafael Gué-Martini

Universidade Do Estado de Santa Catarina (Brasil)

rafael.martini@udesc.br

#### Resumen

La Educomunicación surge de los estudios de las prácticas de los educadores y comunicadores populares en Iberoamérica, como una interface entre los campos de la educación y la comunicación. Paulo Freire funda el campo al establecer el vínculo entre la teoría de la comunicación como diálogo y el proceso de aprendizaje circular entre el educador/educando y el educando/educador. Por otro lado, Mario Kaplún refuerza el carácter educativo de toda comunicación, establecida entre los emisores/receptores (EMIRECs). Estos dos perfiles de desempeño se consolidan en la figura del educomunicador, que reúne las principales competencias necesarias para educadores y comunicadores del siglo XXI. Al complementar dos revisiones teóricas llevadas a cabo en Brasil sobre Educomunicación, una desde el campo de la Educación y la otra del campo de la Comunicación, identificamos elementos que pueden clasificar la Educomunicación como un supra-campo o, según nuestra definición, como un contra-campo capaz de establecer diálogos con los otros campos del conocimiento, promoviendo la valoración de la ecología de saberes presente en la sociedad. Como contra-campo, la Educomunicación deja la posición de interface para convertirse en la posibilidad de descubrir nuevos puntos de vista en cualquier otro campo, cumpliendo la misma función del plan que es responsable de establecer el diálogo en el lenguaje audiovisual. Esta perspectiva contribuye a justificar su aspecto universal, confirmado por diversas acciones en el contexto global.

#### Palabras clave

Educomunicación, Alfabetización Mediática e Informativa, epistemologías del Sur, comunicación, educación, EMIRECS.

## 1. Introducción

Desde el surgimiento de los medios masivos, educación y comunicación siguen un proceso continuo de aproximación. Términos como «media education», «media literacy», «educación para los medios», «lectura crítica de los medios», entre otros, surgen a lo largo de la historia desde las primeras políticas públicas de análisis de filmes en la educación formal, propuesta a partir de los años 1930 en Inglaterra (De-Oliveira-Soares, 2013). Entre esas denominaciones está la Educomunicación, paradigma formulado a partir de investigaciones sobre las prácticas de educadores y comunicadores populares de Iberoamérica, dicho en la interface entre los campos de la Educación y la Comunicación (De-Oliveira-Soares, 1999).

Este artículo presenta una revisión teórica sobre la epistemología de la Educomunicación, realizada como primera etapa de la tesis de Martini (2019). Esa vertiente regional es contemplada por la plataforma convergente de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) propuesta por la UNESCO (Wilson et al., 2013). Enfatizamos que existen muchos puntos en común entre las ideas y los autores de las diferentes líneas, pero, en este artículo, discutimos la evolución epistemológica de la Educomunicación como se ha discutido en Brasil.

## 2. Epistemología de la educomunicación

Localizamos dos revisiones bibliográficas sobre la Educomunicación en Brasil. Una, realizada por Pinheiro (2013) desde el campo Comunicación, y otra conducida por Pessôa (2017) a partir del campo Educa-

ción. Ambas investigaron tesis y disertaciones realizadas en los programas de posgrado brasileños. A partir de esas revisiones, realizamos una nueva búsqueda sistemática sobre la epistemología de la Educomunicación en los repositorios de la CAPES y en la BDTD. Nuestro período de búsqueda fue de 2012 a 2018, en él localizamos cuatro tesis y dos disertaciones sobre el tema (Martini, 2019). Además de esos trabajos, consideramos las contribuciones que llegaron por medio de una revisión bibliográfica narrativa constante.

Pinheiro (2013) traza la trayectoria de construcción del campo a partir de tres investigadores que publicaron trabajos simultáneos sobre las relaciones entre Comunicación y Educación: José L. Braga, Jorge A. Huergo e Ismar de Oliveira Soares. Sus análisis indican que Braga y Huergo no creían que un campo específico comportase la complejidad de las relaciones entre educación y comunicación, solo De-Oliveira-Soares apostaba en la hipótesis del campo en la interface. Huergo y De-Oliveira-Soares concordaban en cuanto a que las perspectivas de los fenómenos de la educación y comunicación fueran fundamentales para concientizar los individuos sobre su papel histórico en el rumbo de una utopía de liberación de la América Latina, aún

Pinheiro	Pessôa	Observaciones
97 tesis y disertaciones hasta 2011	241 tesis y disertaciones hasta 2016	Aumento de 150%
Contribución del NCE/USP para la legitimación del campo	Contribución del PPGE/UDESC y del grupo de pesquisa Educom Floripa	Dos polos de producción de conocimiento: uno en la Comunicación y otro en la Educación
35% de los trabajos en el área de Educación 49% en el área de Comunicación	42,3% de los trabajos en el área de Educación/Enseñanza 30,7% en el área de Comunicación	Producción en el área de la Educación suplantó la Comunicación
9% de trabajos sobre reflexión epistemológica	1,3% de trabajos sobre reflexión epistemológica en Educación/Enseñanza	Necesidad de más trabajos sobre la epistemología

Tabla 2. Revisión hasta 2018	
Autor	Contribuciones
Messias (2017)	La Educomunicación fuera de los campos de la Educación y de la Comunicación. Vacío teórico que indica la necesidad de una teoría propia.
do-Nascimento (2015)	Desafío de densificar teóricamente el campo. Empoderamiento y los sujetos como conceptos centrales. Empoderamiento es el proceso de transformación del sujeto que, al desenvolver saberes y competencias, potencializa el ejercicio de la ciudadanía.
da Silva (2016)	Carencia de teoría propia. Abordaje Triangular de la Enseñanza de las Artes puede garantizar más unidad epistemológica a la Educomunicación.
Monteiro (2012)	El vínculo entre educación y comunicación es el aprendizaje. Desplazamiento del foco de acción de la enseñanza para el aprendizaje. Importancia de abordar las situaciones de intervención a partir de un instrumental diagnóstico. Uso de metodologías capaces de identificar e inducir valores, que resulten en la movilización y compromiso de los sujetos.
Stefanelli (2018)	Aprender-enseñar-aprender a sí mismo y a otros en la interacción entre docentes y estudiante.
Schöninger (2017)	Prácticas Pedagógicas Educomunicativas en el centro de la articulación interdisciplinar entre las áreas del conocimiento en la educación escolar. Metodologías participativas que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento.

hoy colonizada económica y culturalmente. Pessôa (2017) destaca la creación y perfeccionamiento del concepto de las Prácticas Pedagógicas Educomunicativas, como contribución teórica del Grupo de Investigación Educom Floripa. El análisis del uso de las palabras-claves utilizadas evidencia que la adjetivación «educomunicativa» se intensifica. En la Tabla 2 indicamos nuevas contribuciones ubicadas hasta 2018. A partir del conjunto de cuestiones levantadas en las revisiones bibliográficas, elaboramos las propuestas que siguen.

### 3. Nuevo mosaico epistemológico

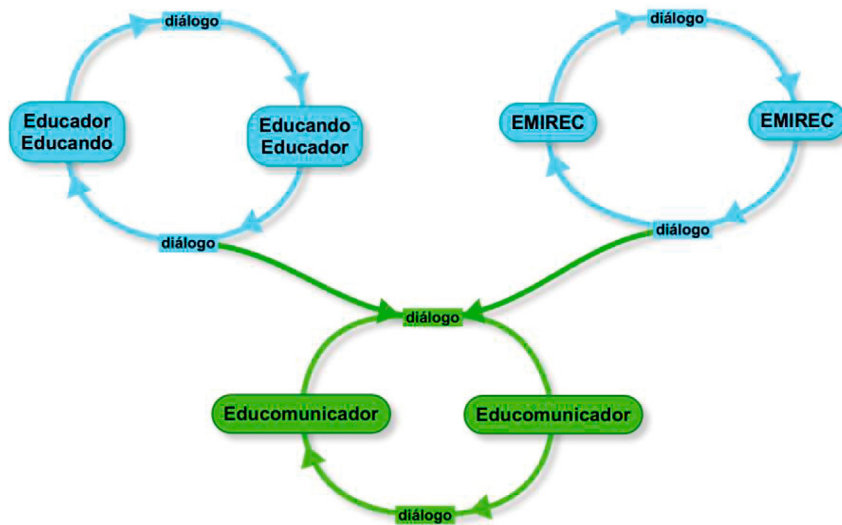
Procuramos reflejar y articular los fragmentos elaborados y localizados de maneras diversas en las investigaciones, realizando sobre estas otras inferencias de alcances más abarcadores (Braga, comunicación personal en Pinheiro, 2013). Para el montaje de ese mosaico, apoyamos nuestras contribuciones en tres aspectos de la epistemología de la Educomunicación.

#### 3.1. Teoría de la acción educomunicativa

Para llenar el vacío teórico identificado por diversos autores, proponemos los fundamentos iniciales de una Teoría de la Acción Educomunicativa, que une educación y comunicación como prácticas contiguas de un mismo proceso. Se trata de una teoría de la actitud crítica que tiene como objetivo la emancipación real de los sujetos; diferente de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1989), criticada por Bourdieu (1998) y De-Sousa-Santos (2000) como propuesta de emancipación meramente formal.

Como campos abarcadores y avasalladores, Educación y Comunicación se invaden mutuamente en relación de flujo (Braga & Calanzans, 2001) e inspiran cuestiones que serían mejor resueltas por un campo supra disciplinar, y no interdisciplinar (Braga, comunicación personal en Pinheiro, 2013). Esas consideraciones se suman a la dificultad de tránsito entre las disciplinas de Educación y Comunicación (Citelli et al., 2019), que nos motivan a sugerir que la Educomunicación salga de la interface. Desde una perspectiva propia, la Educomunicación puede contribuir para la reflexión-acción sobre la sociedad como un todo, yendo más allá de las discusiones en el ámbito escolar, como desafía Baccega (2011). Ese nuevo posicionamiento puede caracterizarse como un contracampo, metáfora con origen en la gramática cinematográfica, que se refiere al plano usado para establecer el diálogo en la dinámica campo/contracampo. El contracampo estaría así

Figura 1. Síntesis dialógica del educador (Martini, 2019)



interlocución en la promoción del aprendizaje. Por otro lado, Kaplún (1998) se apropia del concepto de Emisor/Receptor (EMIREC), evidenciado por Cloutier (1975), y establece el mismo ciclo de interlocución como horizonte utópico de la comunicación comunitaria, reforzando el carácter educativo de toda la comunicación. Esos dos perfiles de actuación encuentran su síntesis dialógica en el educador (Figura 1).

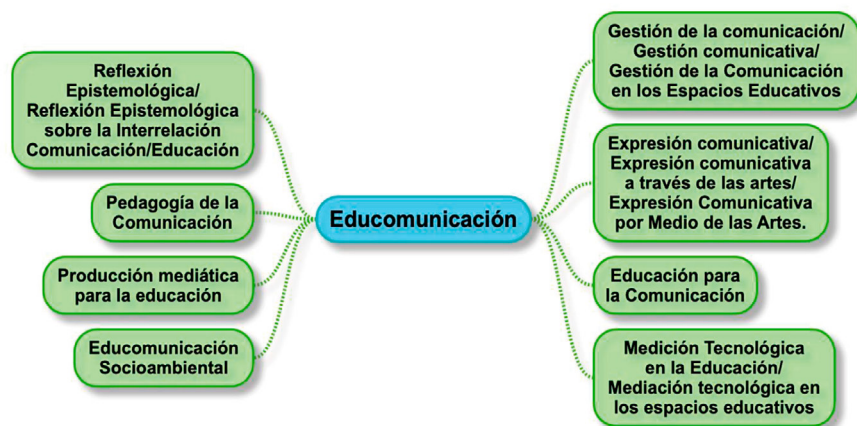
El término educador atiende un pormenor cotidianamente olvidado: la comunicación posee una intención educativa. El divorcio entre los campos nos aliena al respecto de este proceso ontológico de formación y transformación cultural en la dinámica constante entre lo cognoscitivo y lo dialógico. El mundo está constituido por esa dinámica entre lo que aprendemos y lo que informamos sobre este aprendizaje, como un proceso de dar forma a la energía que dispensamos para la transformación de este mismo mundo. La circularidad dinámica de la acción cognoscitiva y dialógica en el proceso de educador forma la «palabramundo» (Freire, 1988), la comunicación-mundo (Mattelart, 1994) o se traduce en el cemento social para la construcción del mundo (Maffesoli, 2003).

### 3.2. Socio-análisis y taxonomía epistemológica

Por su uso el carácter dinámico, difuso y ligado a la práctica, re-

proponiéndose como el otro sujeto del diálogo con la Educación, con la Comunicación y con los demás campos que quieran verse en ese espejo socio-educador. Freire (1975; 1983) fundamenta esa propuesta, al hacer el enlace entre las teorías de la educación y de la comunicación como diálogo. Al proponer el proceso circular de interacción cognoscitiva y dialógica entre el educador/educando y el educando/educador, él fortaleció el carácter de

Figura 2. Áreas de la educador (2018) (Martini, 2019)





sulta difícil identificar los contornos teóricos de la Educomunicación. Esto se refleja en la dificultad para definir sus áreas de intervención. Hasta 2018 localizamos ocho áreas con sus respectivas variaciones de nomenclatura (Figura 2).

Figura 3. Áreas de la Educomunicación (2019) (Martini, 2019)



En un primer análisis, de las ocho áreas localizadas, consideramos seis. La educomunicación socioambiental resalta el aspecto ecosistémico, pero es un programa de comunicación vinculado a la política brasileña de educación ambiental y no un área que se diferencie del alcance general. El área de producción mediática para la educación estaría vinculada al área de mediación tecnológica y a la gestión, como una estrategia material utilizada de acuerdo con el modelo de actuación en cada caso. Así, nuestra propuesta de taxonomía consideró la emergencia del «educomunicativo» e incorporó diversas reflexiones abarcadoras (Figura 3).

**Educación «en la» Comunicación:** El cambio del conector «para» atiende una sugerencia de Huerger, indicada por Pinheiro (2013) y referida recientemente por Fantin (2017), que lo critica como indicador de una escolarización de la comunicación y su restricción a cuestiones técnicas e instrumentales. Al proponer modificar «para» por el conector «en la» atendemos un detalle que introduce, en el acto comunicativo, la reflexión sobre cuestiones éticas típicas de la educación humana. La nueva relación semántica sugiere el debido cuidado en el trato con las relaciones/mediaciones a partir de la acción cognoscitiva que debe preceder el acto dialógico. Educación en la Comunicación implica fortalecer la subjetividad para establecer relaciones auto-inter-trans-subjetivas con alteridad. Las mediaciones pasan a ser estudiadas como fenómeno de interface, que ocurren en el espacio (físico, simbólico o imaginario) entre los interlocutores (Martín-Barbero, 2014).

**Mediación Tecnológica en el Aprendizaje:** el cambio en la nomenclatura sirve para indicar más claramente la posibilidad de su aplicación en espacios educativos y comunicativos, pues transfiere su foco para el aprendizaje. Esa propuesta no altera la eficacia, pero amplía su alcance en cuestiones que envuelven el clima organizacional de las instituciones, los flujos de trabajo profesional y otras comunidades de práctica.

**Expresión Educomunicativa por Medio de las Artes:** La alineación taxonómica sugiere el uso del adjetivo «educomunicativa», por ser más colectiva, reflexiva y entendida como derecho humano al placer de la creación, lo que lo diferencia de la expresión artística canónica.

**Pedagogía de la Educomunicación:** es la pedagogía que refuerza la articulación entre educar y comunicar como expresiones prácticas que pueden llevar a la emancipación o a la opresión, en un proceso continuo de acciones de aprendizaje-enseñanza que deben evolucionar para el educar-se(r) y comunicar-se(r). La idea-fuerza de esa pedagogía es la traducción intercultural. Comprende el proceso instituyente de comunicación en/por la educación y de educación en/por la comunicación.

**Gestión de la Educomunicación:** indica la necesidad de pensar la gestión de la comunicación en los espacios educativos, bien como de hacer la gestión intencional de la educación en los espacios comunicativos. La gestión planea la conexión entre el pensamiento epistemológico y la acción pedagógica de forma ecosistémica. Esa vía posibilita considerar las condiciones socioambientales a partir de las cuales serán definidas las mejores acciones para la creación y gestión de ecosistemas educomunicativos. Identificamos referencias a la «gestión educomunicativa» y a los «ecosistemas educomunicativos», en sustitución al ecosistema comunicativo.

Tabla 3. Socio-análisis comunicacional y las áreas de intervención de la educomunicación (Vizer, 2012; Huergo, 2010; Martini, 2019)	
Dominios/Áreas	Síntesis Conceptual
Prácticas y acciones instrumentales (técnicas). Mediación tecnológica en el aprendizaje	Producción, tecnologías y dispositivos. Modificaciones sociales y cognitivas motivadas por el uso de las tecnologías. Prácticas de gestión democrática de las tecnologías y análisis de su influencia en la sociedad contemporánea. Didáctica dialógica del aprendizaje técnico.
Organización política Institucional Gestión de la educomunicación	Normas y valores instituidos. Estructura formal vertical de poder jerárquico. El discurso oficial (académico, legal, científico). Conjunto de acciones y estrategias que envuelven el planeamiento, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención en los ecosistemas educomunicativos.
Normas y valores  Pedagogía de la educomunicación	Valores y normas «reales» instituyentes (que cambian). Estructura informal horizontal de la práctica «real». Inconformidades y conflictos. Igualdad y derecho a la diferencia. Metodologías de Educomunicación que integran la didáctica y la competencia en mediaciones culturales en la multiplicación de las acciones de los diversos agentes envueltos en un determinado ecosistema.
Espacio-tiempo «ecológico»  Reflexión epistemológica	Espacios y tiempos físico-materiales, simbólico-comunicacionales e imaginarios. Sistematización de las experiencias primando por la producción social del conocimiento. La ecología de saberes. Coherencia entre la teoría y la práctica.
El sujeto y los vínculos interpersonales. Educación en la comunicación	El «cultivo afectivo» y psicológico de las relaciones. El inter e trans-subjetivo: nosotros. Reflexión sobre el lugar de los medios de comunicación en la sociedad y su impacto en relación con los sujetos. La ética en las relaciones auto-inter-trans-subjetivas. La escucha profunda.
Cultura, imaginario y mitos.  Expresión educomunicativa por medio de las artes.	Valores, repertorio mítico y cultural sedimentado a lo largo del tiempo, que envuelven las creencias y la emergencia de múltiples culturas. Promoción de la autoexpresión de las personas y grupos por medio de la pintura, video, teatro, música y demás artes accesibles.

Reflexión epistemológica: organiza el «setting» para que el conocimiento surja, dentro de determinado contexto político y cultural. Es llevada en consideración en la gestión del espacio y del tiempo donde ocurren las prácticas pedagógicas educomunicativas. Representa la dinámica de (re)construcción permanente del contracampo, cultivado por el educador(a)/profesor(a)/movilizador(a)-investigador(a) «praxi-

co(a)», que sistematiza sus conocimientos en actitud crítica contra el desperdicio de la experiencia.

Para estabilizar las áreas de intervención encontramos, en la sociología comunicacional, el dispositivo de diagnóstico, análisis e intervención propuesto por Vizer (2012). Esta metodología considera seis dimensiones de análisis: social, cultural, trascendente, físico-natural, subjetiva y tecnológica. Esas dimensiones ontológicas de cultivo social serían las más interiorizadas por el sentido común, debido a la amplia difusión de los conceptos de la modernidad. En la Tabla 3 relacionamos las áreas de la Educomunicación a las seis dimensiones sociológicas, de acuerdo con la afinidad conceptual.

### 3.3. Educomunicación como epistemología del Sur

La aproximación de la Educomunicación con las epistemologías del Sur se consolida en el estudio realizado por Rosa (2018). La subjetividad, puente entre la episteme y la sociedad, es cuestión central en la Educomunicación, que busca fortalecerla en el sentido de la emancipación. Esa emancipación efectiva de los sujetos es uno de los horizontes utópicos de las epistemologías del Sur y puede ser alcanzada por medio de luchas individuales y colectivas (De-Sousa-Santos, 2018).

La búsqueda de esa utopía posible, para Huergo, es siempre un proceso político, fundamentado en el pensamiento colectivo y en la autonomía. Por eso, no puede restringirse apenas a ofrecer la posibilidad de espacio para el pronunciamiento de la voz, pero debe también acompañar el proceso de organización de los sectores populares de forma que se garantice el protagonismo histórico de los sujetos (Huergo, comunicación personal en Pinheiro, 2013). Su principal crítica al término educomunicación es estar desconectado del peso histórico de una relación que siempre fue tensa y conflictiva, con aspectos políticos y culturales.

Las epistemologías del Sur retoman la evolución de los conflictos sociales desde el período pre-colonial, y

---

se ocupan de resaltar los abismos culturales, consecuencia de las relaciones conflictivas y de dominación establecidas entre metrópolis y (neo)colonias. Se fundamenta en la búsqueda por la sociedad post-abisal, defendida por los intelectuales de retaguardia y por las luchas sociales. El Sur no es un lugar geográfico, es una metáfora para designar los conocimientos elaborados por los que luchan contra las injusticias sistémicas causadas por el capitalismo, colonialismo y patriarcado (De-Sousa-Santos, 2018). Rosa (2018), defiende que la Educomunicación, como una epistemología del Sur, llena el vacío dejado por la Teoría de la Acción Comunicativa, cuyo proceso de emancipación propuesto era solamente formal. La práctica educomunicativa invierte en una comunicación educativa que se distingue por ser participativa, pedagógica, problematizadora, democrática y con estética experimental. La experiencia educomunicativa de la alteridad es activa para el establecimiento de los conceptos de ecología de saberes, traducción intercultural y pensamiento pos-abisal en las epistemologías del Sur. Los procesos educomunicativos serían capaces de accionar la fuerza política paralizada para la producción de nuevos conocimientos locales emancipadores (Rosa, 2018).

Caracterizamos la Educomunicación como una epistemología del Sur que: moviliza el colectivo en busca de una utopía posible; valoriza la producción científica de los pueblos colonizados; renueva su carácter político definiéndose como pensamiento emancipador pos-abisal; valoriza el arte como expresión colectiva no canónica, capaz de iluminar los abismos culturales y promover relaciones intersubjetivas; y aporta metodologías no-extractivistas adecuadas a una praxis de actitud crítica.

## 4. Conclusiones

Al revisar la epistemología de la Educomunicación en Brasil, presentamos varias propuestas que contemplan muchos aspectos de las discusiones consideradas. Cabe a la comunidad de práctica envuelta en las reflexiones contestar o acoger las soluciones que observamos en los datos. Esas proposiciones pueden ayudar a responder a los desafíos apuntados por De-Oliveira-Soares (2019): evitar que la sociedad de la información se convierta en la sociedad de la ignorancia; ayudar en la creación de formas abiertas de comunicación de ideas, de participación y de realización de proyectos en el ámbito de una educación para la ciudadanía mediática y global. La Teoría de la Acción Educomunicativa puede auxiliar en el entendimiento de la universalidad de los procesos educomunicativos (De-Oliveira-Soares, 2019). Como contracampo, contra-disciplinar, la educomunicación debe encarar su amplitud y perfeccionar su praxis de intervención con base en el socioanálisis y en las metodologías no-extractivistas, que recuperan el vínculo de la academia con las luchas sociales. La metáfora del contracampo sirve de antítesis al concepto de campo como espacio de disputa, e implica la actitud de co-elaboración del conocimiento.

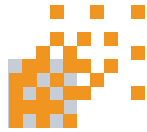
Fruto de un proceso histórico marcado por la represión política en América Latina, cabe ahora una transformación que adapte la Educomunicación a los nuevos escenarios y la haga tener aún más sentido delante de la realidad actual. En un momento de circulación de desinformación, de pandemia y descargo de responsabilidad de Estados y mercados, ser alfabetizado en medios e información hace gran diferencia en la manutención de la salud psicosocial. Salud que pasa por el fortalecimiento de nuestros ecosistemas educomunicativos de forma que garantice la reconstrucción de una sociedad más emancipada, solidaria, inclusiva y sustentable. El lugar donde estamos y el tiempo presente se tornaron el espacio-tiempo preferencial para nuestra actuación como ciudadanos, en busca de micro-soluciones adaptadas a nuestras realidades.

## Referencias

- Baccega, M.A. (2011). Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In A.O. Citelli, & M.C. Castilho-Costa (Eds.), *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 31–41). Paulinas.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>

- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Vozes.
- Braga, J.L., & Calazans, M.R.Z. (2001). *Comunicação e Educação: Questões delicadas na interface*. Hacker.
- Citelli, A., de-Oliveira-Soares, I., & Vassallo-de-Lopes, M.I. (2019). Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, 14(2), 12-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25>
- Cloutier, J. (1975). *A Era de EMEREC ou a Comunicação Áudio-scripto-visual na hora dos self media*. Instituto de Tecnologia Educativa.
- Da-Silva, M. (2016). *A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educomunicação*. [Master dissertation, University of São Paulo]. <https://bit.ly/2XTYWTu>
- De-Oliveira-Soares, I. (1999). Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, 1(2), 19–74. <https://bit.ly/2XUQT8R>
- De-Oliveira-Soares, I. (2013). Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. In D. Castro, & J.M. de Melo (Eds.), *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013* (pp. 169–202). Ipea. <https://bit.ly/3d2FLeM>
- De-Oliveira-Soares, I. (2019). Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas. In I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, & Y. Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento* (pp. 17–27). Grupo Comunicar Ediciones. <https://bit.ly/3cZrlf8>
- De-Sousa-Santos, B. (2000). *Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1. A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- De-Sousa-Santos, B. (2018). *O fim do império cognitivo: Afirmção das epistemologias do Sul*. Edições Almedina.
- Do-Nascimento, M.L. (2015). *Educação Integral e o Paradigma da Educomunicação: Um estudo sobre o programa Mais Educação nas escolas de Santa Maria/Rs*. [Master dissertation, Federal University of Santa Maria]. <https://bit.ly/2MUqmT3>
- Fantin, M. (2017). Pesquisa-formação em educação para os média: Experiências e conexões. In S. Pereira & M. Pinto (Eds.), *Literacia, Média e Cidadania – Livro de Atas do 4.º Congresso* (pp. 20-35). CECS. <https://bit.ly/2NJrjJK>
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tempo Brasileiro.
- Huergo, J.A. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 65–104). Gedisa Editorial. <https://bit.ly/2YIJAGq>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de La Torre.
- Maffesoli, M. (2003). A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). *Revista Famecos*, 20, 13-20. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.20.3198>
- Martín-Barbero, J. (2015). *Comunicación masiva: discurso y poder (Vol. 1)*. Ediciones Ciespal.
- Martini, R.G. (2019). *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. [Doctoral dissertation, University of Minho]. <https://bit.ly/3hpzi0z>
- Mattelart, A. (1994). *Comunicação-mundo: História das Idéias e das Estratégias*. Vozes.
- Messias, C. (2017). *A epistemologia da educomunicação em aferição: por uma configuração do habitus do paradigma educacional*. [Doctoral Dissertation, University of São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.27.2017.tde-24072017-183709>
- Monteiro, E.B. (2012). *Interface comunicação-aprendizagem: condições para a gestão da Educomunicação*. [Doctoral Dissertation, University of São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.27.2012.tde-17052013-111229>
- Pensadores.co (2014, September 27). Jesús Martín Barbero: conceptos clave en su obra. Parte 1: 'Mediaciones'. [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3dWYt3J>
- Pessôa, E.B. (2017). *Educomunicação na Educação Escolar: indícios a partir da produção acadêmica no Brasil*. [Master Dissertation, Santa Catarina State University]. <https://bit.ly/37qx1Oo>
- Pinheiro, R.M. (2013). *A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*. [Doctoral Dissertation, University of São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.27.2013.tde-27022014-111812>

- 
- Rosa, R. (2018). Educomunicação—Uma Epistemologia do Sul: possibilidades emancipatórias. In *Relatório de Pós-Doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra - Supervisão Boaventura de Sousa Santos* (pp. 1-38) CAPES.
- Schöninger, R.R.Z.V. (2017). *Educomunicação e teoria ator-rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas*. [Doctoral Dissertation, Santa Catarina State University]. <https://bit.ly/2UFBNSV>
- Stefanelli, R. (2018). *Conectividade e didiscência no ensino com audiovisual: um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica*. [Master dissertation, Nove de Julho University]. <https://bit.ly/2UBggdU>
- Vizer, E.A. (2012). *Comunicación y socioanálisis: Estrategias de investigación e intervención social*. Editorial Académica Española. <https://bit.ly/2MT11eQ>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2013). *Alfabetização midiática e informacional: Currículo para formação de professores*. UNESCO, UFTM. <https://bit.ly/3fmVfvl>





## V. Ciberconsumo crítico y responsable

### «A Chance 4 Change»: Un proyecto europeo educomunicativo contra la violencia de género

Mg. Daniela Jaramillo-Dent

Universidad de Huelva (España)

danielamaria.jaramillo378@alu.uhu.es

Dr. Ángel Hernando Gómez

Universidad de Huelva (España)

angel.hernando@dpsi.uhu.es

Dra. M<sup>a</sup> Amor Pérez-Rodríguez

Universidad de Huelva (España)

amor.perez@dfesp.uhu.es

### Resumen

El proyecto europeo «A Chance 4 Change» (C4C) propone un acercamiento a la problemática de la violencia de género desde el desarrollo de competencias en educadores, trabajadores sociales y otros profesionales que trabajan directamente con jóvenes. Mediante un análisis de los marcos conceptuales, competenciales y legislativos aplicables en cada uno de los países socios (Reino Unido, Francia, Italia, Chipre, Grecia y España) la propuesta pretende generar soluciones adaptadas a una diversidad de instituciones que trabajan con jóvenes y a sus necesidades. Por medio del análisis de grupos de discusión en cada uno de los países con profesionales que trabajan con jóvenes, se profundizó en este problema y posibles soluciones. Los resultados sugieren que las diferencias en la conceptualización de violencia de género en los distintos países dificultan la intervención unificada ante estos casos en contextos educativos y juveniles. En este sentido, C4C representa una propuesta innovadora porque ofrece un marco de competencias en el que convergen el componente mediático y la justicia restaurativa, tomando en cuenta las necesidades específicas de los destinatarios en su contexto. El proyecto incluye el desarrollo del marco conceptual y de competencias, una herramienta de autoevaluación y un curso online que recoge los resultados de la investigación con profesionales que trabajan con jóvenes.

### Palabras clave

Competencia mediática, justicia restaurativa, violencia de género, proyecto europeo, marco de competencias, formación.



## 1. Introducción

El proyecto «A Chance 4 Change: Empowerment and Restoration» está financiado por la Unión Europea en el marco Erasmus+ para la juventud y propone una solución multidisciplinar y actualizada a la problemática de la violencia de género en la juventud y el trabajo con jóvenes. Se compone de un partenariado multidisciplinar y multisectorial de seis países: Reino Unido, Francia, Italia, Chipre, Grecia y España. Así, mediante la convergencia de dos disciplinas –la educomunicación y la justicia restaurativa– se pretende abordar las complejidades de un fenómeno cada vez más prevalente en la sociedad actual.

Este tipo de violencia, en sus múltiples facetas, ha sido reconocido como una prioridad de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (García-Moreno & Watts, 2011) y a partir de la expansión de la tecnología –las redes sociales, los dispositivos móviles y la constante conectividad– adquiere hoy una faceta nueva, la de la violencia a través de la tecnología o ciber violencia. La complejidad de esta problemática y su constante evolución requieren iniciativas innovadoras, que afronten, desde varias perspectivas, los problemas estructurales que en muchos casos permiten la perpetuidad del género como condición desfavorecida.

### 1.1. De violencia a ciberviolencia de género

La violencia de género y, en especial la violencia contra las mujeres y las niñas, se ha convertido en un problema de amplio alcance. Organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (García-Moreno & Watts, 2011), la Organización de las Naciones Unidas (UN Women, 2015) y la Unión Europea (EIGE, 2020a) han desarrollado iniciativas y políticas que apoyan la necesidad imperativa de afrontar este problema desde varios ámbitos.

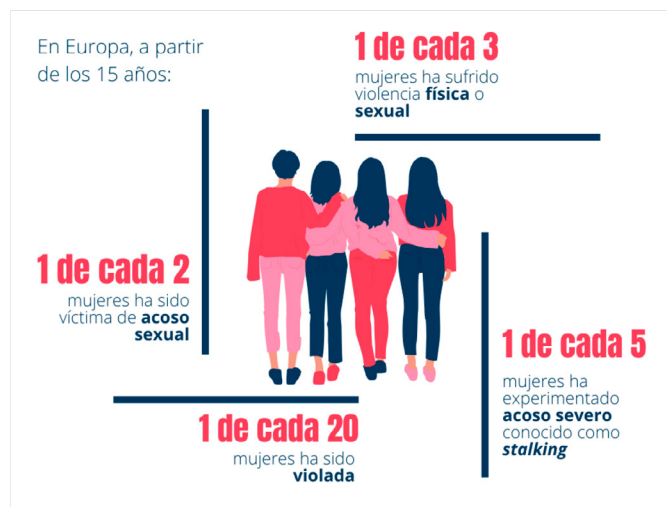
La Organización de las Naciones Unidas define la violencia hacia la mujer como:

Todo acto de violencia de género que resulte, o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (Organización Mundial de la Salud, 2020).

La violencia de género contempla varios tipos de agresión: física, sexual, psicológica y económica (EIGE, 2020b). La prevalencia de este fenómeno en sus distintas tipologías –en territorio europeo– está representada en la Figura 1.

Resulta alarmante la ubicuidad de los distintos tipos de violencia, especialmente considerando que el estudio citado evalúa las formas más explícitas

Figura 1. Prevalencia de diferentes tipos de violencia hacia la mujer en Europa



Nota. Adaptado y traducido por los autores a partir del gráfico disponible en <https://bit.ly/3fbn5vj> Gráfico original creado a partir del informe de European Union Agency for Human Rights, Violence against women: An EU-wide survey.

del fenómeno, que en muchos casos –especialmente aquellos de naturaleza doméstica– comienzan con comportamientos de control y vigilancia para llegar al abuso psicológico antes de volverse sexuales y/o físicos. Es importante enfatizar que el segmento muestral más joven –de 18 a 29 años– reportó la mayor prevalencia de violencia en todas las preguntas (European Union Agency for Fundamental Rights, 2015). Este dato sugiere que es necesario prevenir este tipo de violencia desde la juventud, tomando en cuenta las distintas formas en que se manifiesta en cada etapa educativa y considerando los elementos estructurales que permiten que ocurra y se perpetúe en nuestras comunidades, requiriendo así un acercamiento formativo desde la escuela.

Por otro lado, la llamada ciberviolencia de género (Chisholm, 2006) emerge con nuevas implicaciones y necesidades para la prevención e intervención –especialmente en contextos educativos– por parte de profesionales que trabajan con jóvenes. Este fenómeno,

posibilitado por las nuevas tecnologías, elimina los límites espaciales y temporales de la violencia para adentrarse en los espacios y momentos más íntimos de la víctima. El alcance del agresor se amplía mediante el uso del mensaje de texto, de las redes sociales y de la dificultad de mantener la privacidad en contextos digitales. En la era de la tecnología, su naturaleza facilita el desarrollo de interacciones de violencia. La desinhibición y sensación de anonimato que caracterizan a muchas redes, así como los comportamientos de riesgo que forman parte del desarrollo adolescente crean un caldo de cultivo para el uso problemático de estas redes. La Figura 2 muestra las distintas estrategias utilizadas por agresores en contextos digitales, reflejando las maneras en las que los comportamientos clásicos relacionados con la violencia de género han encontrado un espacio y se han adaptado a las funcionalidades ofrecidas por las nuevas tecnologías con algunos comportamientos nativos en las redes como el doxing o la venganza pornográfica.

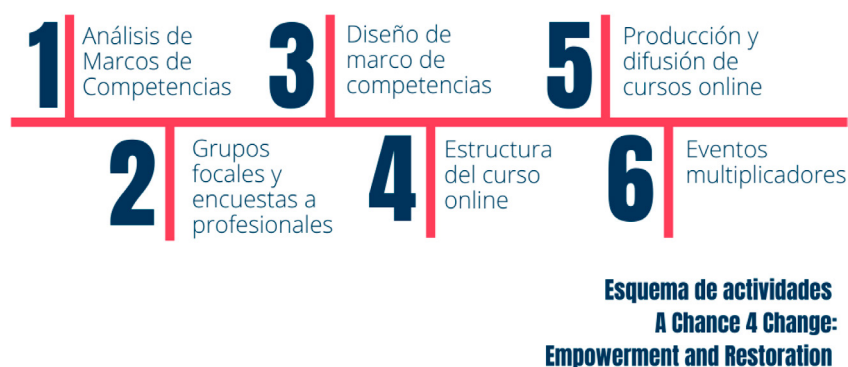
Esta diversidad de elementos, tipologías y matices se vuelve aún más compleja al considerar el desarrollo legislativo de este fenómeno. Esta evolución legal ha sido caracterizada por una inclusión progresiva de nuevas formas de violencia, adecuándose a cada contexto y de manera diferente en cada país europeo, lo que dificulta una política general de toda la UE ante la violencia de género (European Union Agency for Fundamental Rights, 2015). Los marcos legislativos españoles aplicables en casos de violencia de género en la juventud fueron analizados, reflejando las diferencias en la definición de violencia de género en cada contexto. En el caso español, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016) define la violencia de género como:

Figura 2. Tácticas de ciber-violencia de género



Nota. Creada por los autores a partir de información disponible en Women's Media Center Speech Project <https://bit.ly/3b18TBO>.

Figura 3. Esquema de actividades «A Chance 4 Change»



Nota. Creada por los autores a partir de la información del proyecto.

aquella que se ejerce sobre las mujeres por parte de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones de afectividad (parejas o ex-parejas). El objetivo del agresor es producir daño y conseguir el control sobre la mujer, por lo que se produce de manera continuada en el tiempo y sistemática en la forma, como parte de una misma estrategia (s.n.).

De esta manera, la ley española considera la violencia de género dentro de un contexto de relación amorosa y limita su alcance a este contexto. Este caso no es aplicable en todos los países socios, por ejemplo, en el Reino Unido, que incluye distintos tipos de abuso y no especifica el género de la víctima, ofreciendo la siguiente definición:

Todo incidente o patrón de incidentes de control que incluyen comportamientos coercitivos o amenazantes, violencia o abuso entre personas de más de 16 años de edad que son o han sido parejas íntimas o miembros de la familia, independientemente del género o la sexualidad. Esto puede abarcar, entre otros, los siguientes tipos de abuso: psicológico, físico, sexual, financiero, emocional (Gobierno del Reino Unido, citado por Gavrielides, 2015: 106).

Consecuentemente, acercamientos como este, que contemplen la importancia de la formación en contextos educativos y de trabajo con jóvenes para la prevención y la intervención, el componente digital y la complejidad legislativa de esta problemática, se vuelven no solo interesantes sino necesarios para afrontar este fenómeno.

## 1.2. Justicia restaurativa

La definición de la justicia restaurativa ha sido citada por Gavrielides (2017) de la Directiva Europea para la protección de víctimas:

La justicia restaurativa es todo proceso por el que se permite a la víctima y al agresor, si consienten libremente, participar activamente en la resolución de los asuntos derivados del delito con la ayuda de un tercero imparcial (Gavrielides, 2017: 371).

La formación de profesionales para afrontar la violencia de género desde una perspectiva centrada en la víctima y los programas que incluyen acercamientos múltiples –incluyendo a víctimas y agresores– han sido efectivos para intervenir en casos de violencia de género en el contexto doméstico (Brooks et al., 2014). Así, la falta de homogeneidad legislativa en casos de violencia de género e incluso en su conceptualización dificulta el desarrollo de una única solución que sea eficiente en todos los contextos. Gavrielides (2015) describe las principales limitaciones de la justicia restaurativa como estrategia en casos de violencia de géne-

---

ro incluyendo la confusión entre el público en general sobre lo que significa este concepto y sus métodos, tomando en cuenta sus múltiples niveles y complejidad. Sus resultados sugieren que la justicia restaurativa está asentada en la práctica profesional ante la violencia de género, pero bajo otros nombres, especialmente en casos que ocurren fuera del contexto doméstico.

### 1.3. Educomunicación

Los programas formativos para profesionales que trabajan con jóvenes, especialmente aquellos enfocados en el desarrollo de competencias digitales relacionadas con la privacidad y la seguridad digital, han sido identificados como importantes en las estrategias para visibilizar estos fenómenos y prevenirlos (Chisholm, 2006). Así, el proyecto «A Chance 4 Change» propone la formación de profesionales que trabajan con jóvenes en competencias mediáticas relacionadas con la prevención y concienciación de la juventud ante comportamientos de violencia de género en todas sus formas y sus diversas víctimas. Varios recursos alimentan este marco competencial y subsecuente currículo formativo. A continuación, se describen los más importantes analizados por el equipo español.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis comprensivo de los marcos de competencias para profesionales que trabajan con jóvenes y la legislación existente en materia de violencia de género en cada contexto. En el caso español, este análisis incluyó los mayores marcos de competencia digital a nivel europeo como DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) así como también grandes propuestas formativas a nivel internacional como el Currículum para Profesores de la UNESCO (Wilson et al., 2011). Se analizaron también propuestas innovadoras como la de Scolari (2018) que avanza la competencia transmedia como marco conceptual para el desarrollo de docentes y discentes. Propuestas nacionales como el portafolio digital docente propuesto por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) enriquecieron la perspectiva local. Desde el punto de vista científico, teórico y conceptual este proyecto tomó las perspectivas de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012) así como las de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012). En este sentido, las dimensiones e indicadores propuestos por estos investigadores, enriquecidos por los marcos antes expuestos, representan el hilo vertebrador del aspecto educacional para el proyecto «A Chance 4 Change». La adaptación de las dimensiones e indicadores a las necesidades específicas de los profesionales que trabajan con jóvenes se basa también en la necesidad de que el marco de competencias propuesto sea aplicable a su práctica profesional y represente un verdadero enriquecimiento frente a la violencia de género en cada uno de sus contextos.

## 2. Procedimiento

El proyecto tiene varias fases que están diseñadas para crear un programa formativo que se adapte a las necesidades reales de los profesionales. La Figura 3 muestra las distintas fases del proyecto.

En febrero y marzo de 2020 se llevaron a cabo grupos focales en cada uno de los países participantes, utilizando un guion concertado previamente e integrando un mínimo de cinco profesionales que trabajan con jóvenes en diversos tipos de instituciones. El grupo de discusión español incluyó siete participantes que intercambiaron ideas sobre los temas de interés para el proyecto.

## 3. Resultados y discusión

Los resultados del grupo de discusión reflejan una gran necesidad de apoyo y formación por parte de estos profesionales. Cada uno de ellos expresó su deseo de ser parte de la solución en casos de violencia de género,

---

pero la mayoría ha manifestado que no cuenta con el apoyo institucional ni la formación necesarios. La aplicación de principios de justicia restaurativa fue evidente y con una efectividad mixta y basada en casos específicos.

En general, su familiaridad con la competencia mediática y la justicia restaurativa radica en las estrategias relacionadas a estos dos marcos conceptuales que ya ponen en práctica en su práctica profesional, aunque muchos no conocían estos conceptos por su nombre, especialmente el concepto de justicia restaurativa, en concordancia con los resultados de Gavrielides (2015) que afirman un extendido uso de estas estrategias bajo otros nombres.

Muchos de los comportamientos descritos por estos profesionales están relacionados con el control ejercido en la relación de pareja y mediado por la tecnología o aquel que pretende mermar la privacidad de la víctima. Otros derivan de la creación y difusión de contenidos problemáticos como es el caso de imágenes de carácter sexual. Los participantes describieron la falta de homogeneidad en la conceptualización de la violencia de género, así como los procedimientos a seguir ante este tipo de situación. El enfoque doméstico y afectivo que caracteriza a las definiciones de este tipo de violencia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2016; Gavrielides, 2015) en muchos casos no es aplicable al contexto juvenil y dificulta el establecimiento y aplicación de estrategias de prevención e intervención en estos contextos.

Las competencias descritas por los participantes como esenciales están relacionadas con una conceptualización unificada de la violencia de género en su centro, así como el desarrollo de políticas y procedimientos a nivel institucional para afrontar estas situaciones. Muchos de ellos describieron la capacidad de identificar comportamientos problemáticos como una competencia esencial en el trabajo con jóvenes en temas de violencia de género. La habilidad de aplicar principios de competencia mediática relacionados con la creación de contenidos se menciona como eficaz en la formación de los jóvenes para pensar críticamente sobre sus comportamientos ante los medios y los dispositivos.

Para muchos de los profesionales, la ubicuidad de la pornografía y de la representación mediática del amor es problemática para el desarrollo de relaciones románticas sanas en la juventud. En este sentido, la formación en inteligencia emocional y el amor sano fueron mencionadas como posibles soluciones. Parte de las competencias necesarias para implementar estrategias de justicia restaurativa incluyen competencias de inteligencia emocional y empatía que permiten mediar entre víctima y agresor, por lo que las necesidades van en la misma línea de la propuesta formativa del proyecto «A Chance 4 Change».

En base a los resultados del grupo de discusión y encuestas, el partenariado está en proceso de diseño y propuesta de un marco de competencias desde la educomunicación y la justicia restaurativa, así como cursos adaptados al contexto local desde una perspectiva europea. El papel del grupo de investigación Ágora ha sido el de liderar la propuesta educomunicativa del proyecto. Como parte de este trabajo, el equipo ha desarrollado un marco de competencias para complementar los elementos de justicia restaurativa.

El proyecto se encuentra trabajando en la planificación de los cursos online, que en el caso del equipo español serán guionizados, grabados, editados y producidos en las instalaciones del laboratorio de medios del Grupo de Investigación Ágora en la Universidad de Huelva.

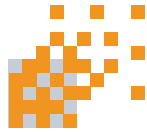
*Nota:* Imágenes de la Figura 2 extraídas de flaticon. Icono de mujer diseñado por Flat Icon e icono de dispositivos diseñado por Eucalyp en flaticon.com.

## Referencias

Brooks, O., Burman, M., Lombard, N., McIvor, G., Stevenson-Hastings L., & Kyle, D. (2014). *Violence against women: effective interventions and practices with perpetrators. A literature review. Scottish Centre for Crime and Justice Research Report, 4*. <https://bit.ly/2KUURHs>

Chisholm, J.M. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences*,

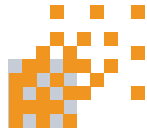
- 
- 1087(1), 74-89. <https://doi.org/10.1196/annals.1385.022>
- European Institute for Gender Equality, EIGE (Ed.) (2020a). *Gender-based violence*. <https://bit.ly/3fbn5vj>
- European Institute for Gender Equality, EIGE (Ed.) (2020b). *Forms of violence*. <https://bit.ly/2KUtH3B>
- European Union Agency for Fundamental Rights (Ed.) (2015). *Violence against women: an EU-wide survey*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/2W0x2UZ>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gavrielides, T. (2015). Is Restorative Justice Appropriate for Domestic Violence Cases? *Revista de Asistent Social*, 14(4), 105-121. <https://bit.ly/2BYYJpt>
- Gavrielides, T. (2017). Collapsing the labels 'victim' and 'offender' in the Victims' Directive and the paradox of restorative justice. *Restorative Justice*, 5(3), 368-381. <https://doi.org/10.1080/20504721.2017.1390998>
- García-Moreno, C., & Watts, C. (2011). Violence against women: an urgent public health priority. *Bulletin of the World Health Organization*, 89, 2-A. <https://doi.org/10.2471/BLT.10.085217>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF (Ed.) (2018). *Portafolio Digital Docente*. <https://bit.ly/36tvo1G>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Ed.) (2016). *Definición de violencia de género*. <https://bit.ly/2ZGMBTT>
- Organización Mundial de la Salud OMS (Ed.) (2020). *Violencia contra la mujer*. <https://bit.ly/2z8AZOA>
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Scolari, C.A. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. Proyecto Transliteracy. <https://bit.ly/38itZfy>
- UN Women (Ed.) (2015). *Ending violence against women and girls*. <https://bit.ly/2zLzAxr>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, T., & Cheung, C. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO. <https://bit.ly/3gkUtAr>





## VI. MEDIOS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVOS PARA UN NUEVO MUNDO







## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### La desigualdad de las virtualidades: El ciberconsumo desde una perspectiva de género

Dra. Mar Ramírez-Alvarado  
Universidad de Sevilla (España)  
delmar@us.es

#### Resumen

En las últimas décadas Internet ha transformado de manera radical todas las formas de comunicación. En este mundo de la globalización nos encontramos con un medio que carece de fronteras, que está abierto de forma permanente, que no se acoge a horarios ni a estaciones y que ha transformado los esquemas tradicionales de la comunicación. Desde el punto de vista teórico asociado al consumo, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre cuáles son las principales situaciones que afectan de forma discriminatoria a las mujeres en este entorno virtual. El estudio demuestra que el funcionamiento de conexiones virtuales ha ampliado el círculo de consumidores y de víctimas reales en delitos de los cuales las mujeres (en un espectro amplio que va desde edades muy tempranas) se han convertido en víctimas frecuentes. Estos ciberdelitos de género, por medio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, centran hoy día una parte importante del trabajo policial y, aunque en menor medida, judicial.

#### Palabras clave

Desigualdad, ciberconsumo, mujeres, género, TIC, ciberdelito.

---

## 1. Introducción

En las últimas décadas Internet ha transformado de manera radical todas las formas de comunicación. En este mundo de la globalización nos encontramos con un medio que carece de fronteras, que está abierto de forma permanente, que no se acoge a horarios ni a estaciones y que ha transformado los esquemas tradicionales de la comunicación: los mensajes son multidireccionales y los emisores están en capacidad de transformarse en receptores de forma prácticamente simultánea. En términos de consumo, las personas usuarias pasan con gran facilidad de ser consumidores a ser productores de contenidos. Hoy por hoy, ciudadanos, administraciones y empresas tienen la posibilidad de compartir información telemática inmediata desde cualquier punto geográfico. Puede decirse, por tanto, que Internet es un ecosistema con sus características y esta última crisis mundial asociada al COVID 19 ha puesto de manifiesto su fuerza, ya que ha permitido que muchas actividades continuaran en el entorno virtual, siendo una de ellas fundamental como lo es la educación. También el consumo de productos, que supuso readaptación de las estrategias comerciales de muchas empresas e ingresos inesperados para las grandes plataformas de distribución. Eso además de las posibilidades que distintas herramientas brindaron para la comunicación en tiempos de confinamiento en los cuales era imposible salir de casa y entablar contacto con familia, amigos y en los entornos laborales. Todas estas son indudables y objetivas ventajas de un medio como Internet, que ha permitido que la conexión digital se transforme en uno de los elementos fundamentales en la socialización (Internet everywhere), en la vida cotidiana, en el trabajo y en el consumo mediante el comercio electrónico que ya forma una de las piedras angulares de la economía mundial. De hecho, la última encuesta Navegantes en la Red (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación en España, 2019) da cuenta del aumento del empleo por ejemplo de monedas virtuales, de pago por Internet, del uso de sistemas digitales para transferir dinero entre particulares, de la banca electrónica, etc. De igual forma se han ampliado los espacios en la red en los cuales los usuarios interactúan, como en los juegos en streaming, así como el desarrollo de contenidos a la carta (servicios de TV y plataformas audiovisuales digitales, música bajo petición). Asimismo, es importante poner en valor la relevancia de Internet para el fomento del activismo digital en ámbitos diversos (promoción de los derechos humanos, cultura de la paz, etc.) por medio de movimientos sociales y acciones de distinta índole.

Ahora bien, estamos ante un medio que desde hace años ha empezado a dar también señales de alarma en tanto más allá de su evidente utilidad está reproduciendo los mismos problemas, desventajas y peligros que afectan a las mujeres. Y nos referimos a todo aquello que supone una reproducción de las situaciones de vulnerabilidad y desigualdad en el mundo real, pero también a nuevas situaciones que han ido surgiendo con sus características propias en el ámbito de lo virtual.

En este sentido, son diversos los hechos y noticias del día a día que dan cuenta de como Internet ha facilitado la creación y multiplicación en el ámbito internacional de actividades, vínculos y negocios que entroncan, por ejemplo, con la pederastia o la prostitución. De hecho, diariamente circula mucho dinero movido por el comercio electrónico en terreno lucrativos como el de la pornografía y sus productos y servicios asociados.

Nos situamos en el entorno de las TIC que incluyen los dispositivos, medios y herramientas que permiten almacenar, procesar y transmitir por medios electrónicos y de forma rápida información de audio, video o texto. Y el hecho es que las mujeres, al ampliarse este círculo de conexiones virtuales de manera concéntrica, se han convertido en víctimas frecuentes incluso de acoso en distintas modalidades que se han transformado en un fenómeno creciente y de difícil control dado el anonimato en Internet. Tanto es así que se ha llegado incluso a tipificar lo que se denomina «Ciberdelincuencia de Género» como aquella que se lleva a cabo aprovechando las TIC:



Normalmente coexiste la violencia usando las TIC con la violencia por vías «tradicionales» o «analógicas», pero la intensidad, la repercusión a nivel relacional y psicológico, las diferencias a nivel de protección y judicial, y las peculiaridades de la prueba electrónica, hacen que siempre sea necesario en la actualidad tener presente el enfoque específico de la Ciberdelincuencia de Género (Instituto Andaluz de la Mujer, 2015: 16-17).

En líneas generales se considera «Ciberdelito o Delito Informático el dirigido contra los dispositivos informáticos, los datos y la información informatizada. Actualmente se entiende delito informático tanto esa modalidad estricta como el cometido a través del ordenador (móviles o similares) o la red, siendo muy relevantes los cometidos mediante las redes sociales» (Instituto Andaluz de la Mujer, 2015: 16).

El espectro de conductas delictivas que convierten a las mujeres en víctimas es amplio y entre ellos pueden mencionarse los siguientes: descubrimiento y revelación de secretos (robos datos, fotos/videos, cuentas, perfiles); injurias, calumnias y trato denigrante a través de TIC; difusión de imágenes denigrantes o dañinas; usurpación de identidad (e-mail, blogs) y uso fraudulento de tarjetas (carding, compras en Internet); grooming (contactar con extraños a través de la red) y delitos relativos a la corrupción y prostitución de menores; inducción al abandono del domicilio a menores o al suicidio a través de Internet; amenazas y coacciones informáticas; sextorsión y pornografía infantil con uso de las TIC. Además, en el ámbito de lo colectivo, la apología de la discriminación y de la violencia de género está aumentando en la red y se considera también un delito.

"Este trabajo demuestra que el funcionamiento de conexiones virtuales que han ampliado del círculo de los consumidores y, en consecuencia, del círculo de las víctimas reales de determinados delitos de los cuales las mujeres (en un espectro amplio que va desde edades muy tempranas) se han convertido en víctimas frecuentes".

## 2. Objetivos y metodología

El primer objetivo de este trabajo es reflexionar, desde el punto de vista teórico asociado al consumo, sobre cuáles son las principales situaciones que afectan de forma discriminatoria a las mujeres en el mundo virtual. Internet ha propiciado un vuelco radical en la forma de desarrollar los negocios fruto del comercio electrónico que ha ampliado sus redes a ámbitos muy lucrativos que inciden en la desigualdad de las mujeres como, por ejemplo, el de la pornografía y sus productos y servicios asociados. En este sentido, el segundo objetivo está orientado a valorar el consumo en este ámbito desde el punto de una perspectiva de género y, en esta línea, en cómo se ha ampliado el círculo de víctimas reales en los entornos digitales.

Para ello, por una parte, se han consultado bibliografía pertinente e informes asociados. Asimismo, se ha realizado una entrevista en profundidad a la abogada penalista y jurista experta en ciberdelincuencia de género, Amparo Díaz.

## 3. Resultados

De la entrevista realizada se desprenden las siguientes consideraciones. Desde el punto de vista del consumo en la red, por un lado, el comercio on-line, el uso de Internet para obtener información previa a la compra e intercambiar opiniones con otros consumidores, la publicidad a través de las redes sociales, etc., han revolucionado los hábitos de compra, dando una imagen de modernidad y novedad constante. Pero, por otro

lado, en el comercio on-line en general se dan las mismas discriminaciones por motivos de género que en el off-line y, por tanto, existe una discriminación generalizada en cuanto a la oferta. De tal forma, «el género es uno de los patrones de socialización que, en la sociedad capitalista y patriarcal, empresas, e incluso a veces

"Es fundamental hacer respetar la ley que protege la intimidad y los datos personales de los usuarios como un derecho fundamental. Asimismo, es muy importante poner en conocimiento de los usuarios y consumidores en Internet sistemas de denuncia eficaces y ágiles que aporten seguridad".

administraciones y otras entidades más utilizan para orientar las prácticas de consumo de la sociedad, desde la infancia e incluso desde antes de nacer. Hay consumos de género asociados a mujeres, y otros a hombres sin justificación biológica alguna, y eso en sí mismo ya me parece discriminatorio. También las propias prácticas de consumo, ayudan a producir y consolidar roles y estereotipos de género que crean dicha desigualdad».

En el ámbito de la oferta, se señala que existe una clara discriminación en lo relativo al cuerpo y la belleza, hay muchos más productos dirigidos hacia las mujeres, llegando a ser una obligación mantenerse guapa y joven.

Además, la belleza y juventud femenina se representa al

servicio del hombre. También hay discriminación en los precios, pues productos similares dirigidos a las mujeres son más caros (la tasa rosa). Indudablemente, la presencia en las redes sociales ha aumentado lo cual ha contribuido a estimular ciertos delitos de los cuales las mujeres en los distintos rangos de edad (cada vez más temprana) son víctimas fundamentales. Por ejemplo, el proyecto EU Kids Online realizado en veinticinco países europeos a niños y niñas de 9 a 16 años y a sus padres y madres estudiaba la intersección entre las tecnologías on line y en las investigaciones europeas existentes sobre las políticas de uso, riesgos y seguridad de las TIC. Esta amplia investigación reveló que el 59% de ellos tenía un perfil en una red social (siendo el 73 % en el caso de menores de 12 a 13 años, y el 82 % en menores de 15 y 16 años). Esta encuesta pone el acento en los riesgos a que se exponen las y los menores en las redes sociales, manifestados en el hecho de que un 26% no controla la privacidad y mantiene un perfil público que puede ser visto por todo el mundo. Asimismo, un 41% ha experimentado algún riesgo en las redes sociales, siendo las chicas las que se muestran más disgustadas por ver o recibir mensajes desagradables o hirientes (Livinstone et al., 2011). Además, el tiempo de acceso a Internet es cada vez más amplio, así como el uso excesivo de las tecnologías de la información y la comunicación llegando incluso a convertirse en adicción.

En cuanto a los delitos en la actualidad, diversos estudios demuestran que la pornografía infantil es más accesible y asequible ya que Internet ofrece más facilidades de acceso al material, permitiendo a los usuarios crear grandes colecciones de imágenes y aumentando las posibilidades de interacción virtual o física con menores (Pérez Ramírez et al., 2017). Distintas investigaciones por ejemplo sobre ciberbullying (acoso virtual por parte de sus iguales) coinciden en poner de relieve «la existencia de diferencias de género que podrían resumirse en el hecho de que los hombres están más involucrados con el acoso cibernético que las mujeres como acosadores, mientras que las mujeres lo están más como víctimas que los hombres» (Sánchez-Pardo et al., 2016). Según distintos estudios realizados en el contexto europeo sobre los riesgos asociados al uso de las TIC, más de la mitad de las y los adolescentes europeos ha dado información personal online o han visto pornografía online (incluyendo contenidos violentos) y un porcentaje creciente ha sido víctima de cyberbullying. De hecho, se calcula que en algunos entornos el 26% de los casos de acoso escolar son de ciberbullying (Ballesteros, 2017: 251). Hay delincuentes que se están especializando en llevar a cabo estafas emocionales que tienen por objeto abusar económicamente de una mujer, por ejemplo, haciéndoles creer que tienen un interés sentimental, que son una pareja, y engañándolas para que les permitan usar sus tarjetas y hacer compras por Internet, o para llevar a cabo un robo de identidad a través del cual realizar compras o movimientos bancarios. Hay también consumos que se sustentan con frecuencia en delitos su-

---

fridos por mujeres, niñas y niños, me refiero al consumo de pornografía. No pocas veces se consume porno en el que la mujer no ha intervenido voluntariamente, o lo ha hecho por una situación de precariedad, o las imágenes han sido tomadas voluntariamente pero no es voluntaria la difusión. Y por supuesto la gravedad de la pornografía infantil es difícil de superar, y sin embargo el consumo por hombres de pornografía infantil on line va en aumento...

Internet ha propiciado un vuelco radical en la forma de desarrollar los negocios fruto del comercio electrónico que ha ampliado sus redes a ámbitos muy lucrativos que inciden en la desigualdad de las mujeres como, por ejemplo, el de la pornografía y sus productos y servicios asociados: «Internet ha potenciado el consumo de porno y la crueldad del porno de una manera terrible. Se están subiendo a internet imágenes de violaciones reales y simuladas, que están condicionando el deseo de muchos niños que empiezan a consumir porno». También explica que se ha normalizado el uso de niñas para el porno on-line, y el uso de niñas y mujeres en situaciones de especial vulnerabilidad. «Borrachas» «violadas» «abusadas por su padre o hermano...» son categorías que venden pornografía en la red. La difusión de contenidos en Internet que atenten contra la dignidad del ser humano en general, y en concreto de mujeres, niñas y niños, debe tener como respuesta la búsqueda de mecanismos de acción en todos los órdenes (jurídicos, de sanción social, políticos, etc.). Ante la pregunta de cuánto se ha avanzado y cuánto queda por cambiar, la respuesta es contundente:

Prácticamente queda todo por avanzar porque a través de internet surgen nuevas vulnerabilidades cada día mientras nuestro derecho avanza muy lentamente. Se han dado pasos, pero no se ha creado una dirección clara. Es imprescindible crear un orden jurídico que tenga incorporada la perspectiva de género, es decir, que sea consciente de las desigualdades de género y por tanto de la distinta situación en la que nos encontramos las mujeres y los hombres, y ponga dentro de sus objetivos prioritarios protegernos a las mujeres de los hombres machistas. El ordenamiento jurídico nos tiene que guiar hacia la igualdad y no lo que hace actualmente, mirar hacia otro lado, perpetuar la «ley del silencio». Por ejemplo, debería perseguirse el acoso multitudinario a través de las redes sociales, en el que miles de personas hostigan a una mujer, pero como ninguna lo hace de forma reiterada, no está penado expresamente actualmente. Y ocasiona crisis de reputación y suicidios<sup>1</sup>.

En cuanto a buenas prácticas en el ámbito del ciberconsumo crítico, responsable y con perspectiva de género, se ratifica la importancia de reflexionar antes de comprar sobre cómo se han elaborado los productos a nivel de materiales, medio ambiente, y por supuesto las personas que han participado y las condiciones en las que lo han hecho. En segundo lugar, se destaca la importancia de hacer compras estratégicas a empresas que tienen incorporadas pautas de igualdad e, incluso en las que hay mujeres en puestos relevantes. Y por supuesto, es todo momento, se insiste en la necesidad de llevar a cabo pautas de seguridad informática para evitar estafas, robos de identidad, etc. De igual manera se indica que la mejor pauta que puede aconsejarse a la hora de consumir porno on-line es, precisamente, no consumirlo: «La mayoría es agresivo y despreciativo con las mujeres, y sin garantías de que hayan participado teniendo otras alternativas».

## 4. Conclusiones

La información manejada para este trabajo demuestra que el funcionamiento de conexiones virtuales ha ampliado el círculo de los consumidores y, en consecuencia, el círculo de las víctimas reales de determinados delitos de los cuales las mujeres (en un espectro amplio que va desde edades muy tempranas) se han convertido en víctimas frecuentes. Estos ciberdelitos de género usando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación centran hoy día una parte importante del trabajo policial y, aunque en menor medida,



---

judicial. Lo cierto es que se han transformado en fenómenos crecientes y de detección, control y sanción complicados dado el anonimato en las redes. De esta forma, el ejercicio de la violencia en el mundo virtual termina reproduciendo los patrones del mundo real afectando discriminatoriamente a las mujeres en todos sus elementos de soporte, dominación y permanencia.

Desde el punto de vista de las buenas prácticas y del consumo responsable de bienes o servicios en Internet es importante partir de la necesidad de potenciar mecanismos de seguridad en los medios digitales, dispositivos y software para realizar compras. Puede decirse que Internet es una red resistente y en cierta medida segura, no así los usuarios finales (y entre ellos las mujeres) que son manifiestamente vulnerables ante diversos peligros y amenazas. Es importante poner de relieve la responsabilidad de las personas y de las entidades privadas y públicas para neutralizar las amenazas derivadas de la red y reforzar la seguridad en la sociedad digital. Es fundamental hacer respetar la ley que protege la intimidad y los datos personales de los usuarios como un derecho fundamental. Asimismo, es muy importante poner en conocimiento de los usuarios y consumidores en Internet sistemas de denuncia eficaces y ágiles que aporten seguridad. Para ello es necesario poner en marcha medidas legislativas que ayuden a reaccionar con rapidez en caso de ciberataques y desarrollar acciones concretas contra los ataques a la seguridad y la delincuencia informática, diferenciando y persiguiendo los que reciben las mujeres. También fomentar acciones para la proteger la intimidad y los datos personales, fomentando el análisis y conocimiento de los riesgos en el uso de las redes sociales y de las prácticas que blinden la seguridad de las mujeres.

## Notas

<sup>1</sup> Entrevista realizada el 7 de junio de 2020 a la abogada Amparo Díaz, experta en violencia de género, quien fuera Coordinadora del Turno de Violencia de Género del Colegio de Abogados de Sevilla (2001-2009) y Coordinadora del Grupo contra la Explotación Sexual del Colegio de Abogados de Sevilla. Actualmente se dedica al ejercicio profesional y es colaboradora habitual en distintos medios de comunicación.

## Referencias

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación en España (Ed.) (2019). *Encuesta a Usuarios de Internet (Navegantes en la Red) 2019*. <https://bit.ly/3dRRUo1>
- Ballesteros, B., & Mata, L. (2015). Jóvenes: Bullying y ciberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 115. <https://bit.ly/37k8tq5>
- Cánovas, G. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y smartphones. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: Protégeles*. <https://bit.ly/2Uy93eS>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M.A., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Red.es/Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/3cNmz4h>
- Instituto Andaluz de la Mujer (Ed.) (2015). *Protocolo de detección e intervención en la atención a víctimas de Ciberdelincuencia de género*. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. <https://bit.ly/3dU0VN8>
- Livingstone, S., & Helsper, H. (2007). *Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide*. Sage.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. EU Kids Online. <https://bit.ly/2UzbzRP>
- Livingstone, S., & Leslie, H. (2009). *EU Kids Online: Final Report. EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5*. EU Kids Online. <https://bit.ly/37oF3au>
- Pérez-Ramírez, M., Herrero-Mejías, O., Pascual-Franch, A., Jiménez-Salinas, A., & de-Juan-Espinosa, M. (2017). *Informe de consumidores de pornografía infantil*. Ministerio del Interior. Instituto de Ciencias Forenses y de la Seguridad Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/2XRbBLS>
- Sánchez-Pardo, L., Crespo-Herrador, G., Aguilar-Moya, R., Bueno-Cañigral, F.J., Benavent, R.A., & Valderrama-Zurián, J.C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Ayuntamiento de Valencia. <https://bit.ly/2XRw7aj>



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Una mirada al estudio de los efectos de los medios digitales desde la teoría constructal

Dr. Fernando Gutiérrez  
Tecnológico de Monterrey (México)  
fgutierr@tec.mx

#### Resumen

Este texto contempla la creación de un modelo, inspirado en la teoría constructal del rumano-americano Adrian Bejan, para una mejor comprensión del impacto social que tienen los nuevos medios en el entorno actual. El uso del enfoque constructal posibilita la posible predicción de nuevas consecuencias, a partir del análisis de los flujos que se mueven dentro del ecosistema social. ¿Cómo las personas se han apropiado de los nuevos medios para encontrar un nuevo acomodo?

#### Palabras clave

Ley Constructal, medios, remediación, hipermediación, diseño, ecología de medios.

---

## 1. Introducción

En este texto se examina la creación de un modelo inspirado en la teoría constructal del rumano-americano Adrian Bejan para la mejor comprensión del impacto social de los nuevos medios dadas las condiciones del entorno actual. En la primera parte del texto se explica brevemente la teoría constructal de Adrian Bejan, y su aplicación en el campo social. A través de la exposición de ciertos fenómenos estudiados por diversos científicos sociales se demuestra como el enfoque constructal puede contribuir a una mayor comprensión de ciertas situaciones y a la posible predicción de nuevas consecuencias a partir del análisis de flujos. En la segunda parte del texto se ahonda en la eficacia del enfoque constructal para la comprensión y predicción de ciertos fenómenos de carácter social.

En la tercera parte del texto se presenta un modelo, fundamentado en la teoría constructal, que pretende contribuir al estudio del impacto social de los diversos medios que emergen en el entorno digital. Finalmente, en la sección de conclusiones se resumen los principales hallazgos que pueden esperarse de la aplicación del modelo con enfoque constructal en el campo de los medios.

La «Ley Constructal», propuesta por Adrian Bejan en 1996 sugiere que para que un sistema (natural o artificial) de tamaño finito persista (sobreviva) en el tiempo, debe desarrollarse de tal manera que facilite el acceso a las corrientes que lo atraviesan. Esta teoría tiene un carácter predictivo y contribuye a la comprensión de sistemas complejos mediante el análisis de los principios que rigen la aparición de las formas o fenómenos determinados. En términos generales esta ley sugiere que para predecir una forma o fenómeno resulta necesario el análisis de los flujos para la identificación de patrones que contribuyan a un mejor entendimiento del proceso o procesos que producen un resultado determinado.

La lectura más acertada de esta teoría sugiere que todo sistema tiende a tomar la forma o adquirir el diseño que necesita, considerando la menor cantidad de energía para funcionar. Una ley de la termodinámica que explica el «porqué» del diseño de los objetos (animados o inanimados), y el «cómo» se reducen los niveles de energía en función de la optimización de los flujos. Si el sistema tiene la capacidad de evolucionar en el tiempo, de modificar su forma o topografía, lo hará siempre de la manera más económica.

Todos los sistemas naturales o artificiales conducen «flujos» de energía y/o materia. Las «formas» que se producen en cualquiera de los sistemas (naturales o artificiales) son el resultado de la búsqueda de un diseño que facilita el acceso de los «flujos» en un espacio y tiempo concreto. Por ejemplo, ¿por qué el sistema respiratorio tiene una «forma» particular? porque el diseño que produce esa «forma», permite un «flujo» más sencillo de aire hacia los pulmones. La «forma» que deriva de una acción particular se debe precisamente al diseño que hace posible que los «flujos» transiten de forma más eficiente dentro de un sistema.

En una persona, la necesidad de moverse o fluir más fácilmente dentro del sistema en el que está inmerso (campo laboral, ciudad, región, país) es lo que detona la tendencia a adquirir información y convertirla en conocimiento, mediante las herramientas que tiene a su alcance. Del análisis de esas relaciones entre entidades que producen y consumen constantemente información, y de las diversas maneras de apropiación de los medios que facilitan o inhiben este proceso, resulta factible predecir los posibles efectos (formas) de las nuevas estructuras sociales, en un entorno que se vuelve cada vez más dinámico y complejo. La «Ley Constructal», no se ocupa tanto de «qué» fluye dentro de un sistema, sino del «cómo» y «por qué» lo que fluye contribuye a una configuración determinada; lo cual sirve para entender y diseñar posteriormente mejores canales para el tránsito de los flujos de una forma óptima y económica.

Específicamente en este proyecto se pretende realizar el análisis de ciertos flujos sociales en un entorno cada vez más digitalizado y complejo para la identificación de patrones que contribuyan a un mejor entendimiento del proceso o procesos que favorecen una reconfiguración determinada.

## 2. La «Ley Constructal» en el ámbito social

En 1996, Adrián Bejan publicó una teoría que explica de forma simple la complejidad de las formas que surgen en los sistemas naturales y artificiales. A esta le llamó «Ley Constructal» (del latín *construere* que significa construir). Esta propuesta decía, en pocas palabras, que para que un sistema natural o artificial persistiera o sobreviviera en el tiempo, debía desarrollarse de tal forma que facilitara el acceso a las corrientes que lo pudieran atravesar (Bejan, 1996: 815). La “Ley Constructal” puede ser entendida también como una ley de eficiencia que indica que todo sistema tiende a tomar la forma o adquirir el diseño que necesita, considerando la menor cantidad de energía para funcionar.

Esta ley de Bejan se centra en el «porqué» del diseño de las formas (animados o inanimados), y en el «cómo» se reducen los niveles de energía en función de la optimización de los flujos, bajo la premisa de que, si el sistema tiene la capacidad de evolucionar en el tiempo y de modificar su forma o topografía, lo hará siempre de la manera más económica.

En el campo social, esta ley también ha tenido ciertas aplicaciones. Por ejemplo, una persona (entidad), tiene siempre la imperiosa necesidad de moverse (fluir) más fácilmente dentro del entorno en el que está inmerso (campo laboral, ciudad, región, país), porque lo que no fluye muere, según Bejan (1996). Aparentemente esta necesidad de movimiento siempre ha detonado una tendencia particular en la humanidad a adquirir información y convertirla en conocimiento mediante el uso de herramientas (artefactos) que tiene a su alcance para poder subsistir y en un momento determinado hasta trascender.

La «Ley Constructal» reconoce que la tecnología, el lenguaje, la religión, la ciencia y la educación son, como las especies biológicas, sistemas de flujo que se configuran y reconfiguran de tal manera que producen nuevas formas con un mejor diseño para que exista fácil movimiento por el entorno. A lo largo de la historia de la humanidad han aparecido diseños tecnológicos que emergen de contextos determinados para facilitar el tránsito del flujo. La imprenta de Johannes Gutenberg, fue un ejemplo de ello. Este diseño tecnológico permitió, en su momento, acelerar el proceso de copiado y la difusión de conocimiento provocando grandes cambios en el mundo, tal y como plantea Elizabeth Eisenstein (1980) en su famosa obra *La imprenta como un agente de cambio*.

La tecnología es siempre un factor necesario para el desarrollo del flujo, en este caso social, pues permite una mayor eficiencia. Sin embargo, se requiere también considerar otras circunstancias (necesidades, demandas, o incentivos) para lograr un equilibrio dentro del sistema.

Debido al análisis de las relaciones entre entidades que producen y consumen constantemente información, y de las diversas maneras de apropiación de los medios que facilitan o inhiben este proceso, hoy parece factible comprender, y en cierta medida, predecir algunos posibles efectos de las nuevas estructuras sociales, en un entorno que se vuelve cada vez más dinámico y complejo, al menos desde la perspectiva constructal. En el entorno actual se han realizado diversos ejercicios de ciertos flujos sociales que se mueven en un ambiente cada vez más digitalizado y complejo, para la identificación de patrones que contribuyan a un mejor entendimiento del proceso o procesos que favorecen una reconfiguración determinada de la cultura. La perspectiva que ofrece la «Ley Constructal» parece valiosa para la comprensión de estos fenómenos sociales. La «Ley Constructal» más allá de detectar los “qués” derivados de una investigación cuantitativa, en la relación del usuario con la tecnología, puede ayudar a revelar los «cómos» y «porqués» del proceso de apropiación de las diversas herramientas o instrumentos digitales que median entre las personas y su entorno, y facilitan o impiden un nuevo acomodo social.

El enfoque constructal resulta relevante, porque contribuye a la predicción de posibles efectos (formas, tamaños, distribuciones) que pueden presentarse en un futuro, dadas ciertas condiciones. El enfoque constructal también puede contribuir al desarrollo de mejores diseños para un movimiento conveniente de los

---

flujos sociales (acciones de las personas). Un modelo constructal puede hacer visible la tendencia natural hacia una configuración determinada (apropiación) de flujo que permite un acomodo de forma más sencilla.

En la «Ley Constructal» aparecen dos componentes fundamentales, las «formas» y los «flujos» que contribuyen a la comprensión y posible predicción de fenómenos. En el campo social, si alguien desea predecir, con cierto nivel de certidumbre, la «forma» que puede adquirir alguna entidad en un sistema determinado, debe centrar sus esfuerzos en el análisis de los «flujos» que transitan o se desplazan en ese entorno específico.

La «Ley Constructal» vuelve visible la tendencia de cualquier sistema (natural o artificial) a buscar un diseño particular, una forma de autogestión, que facilite lo mejor posible el acceso de los flujos que lo atraviesan. Según Bustelo (2009), esta ley pretende revelar el diseño al que trata de aproximarse cualquier ser vivo para optimizar el uso de energía en su metabolismo, en la constitución de sus órganos, y en su locomoción, teniendo en cuenta que la evolución no posee esquemas preestablecidos. Simplemente pone en juegos potencialidades que, con el paso del tiempo, pueden convertirse en realidades (Bustelo, 2009: 156).

### 3. Una aproximación al modelo constructal para el estudio de los efectos sociales en los medios digitales

El movimiento de los individuos (caminar, trabajar, y mantenerse vivo) ha sido posible por el uso y desarrollo de innovaciones (mecanismos) que facilitan la vida. Elementos como el conocimiento, abrigo, higiene, lenguaje, escritura, organización social, y cualquier invención, forman parte de un grupo de ideas que han trascendido y permitido el desarrollo de la humanidad. Cada cosa viviente en este mundo posee la habilidad de usar lo que está en el ambiente como combustible (alimento) y guiar sus movimientos mediante sus órganos sensoriales. La evolución de toda forma de vida se ha dirigido hacia la búsqueda de un movimiento de mayor alcance, sencillo, rápido, duradero, y de gran utilidad en un entorno determinado. Con mayor inteligencia la humanidad podrá conocer más y producir más (Bejan, 2012: 423).

Para Bejan, la cultura no es otra cosa más que un sin fin de arquitecturas de flujo que ha posibilitado el desarrollo de la humanidad. La urgencia de moverse de forma más sencilla dentro de un contexto específico es lo que ha detonado una tendencia a adquirir mayor información para luego convertirla en conocimiento (Bejan, 2012: 366).

La cultura fluye de aquellos que la tienen hacia los otros que la necesitan. Las noticias o la educación constituyen, a final de cuentas, información que poseen algunos y que otros desean. Información que fluye en diferentes direcciones, pero que resulta necesaria para el desarrollo o sobrevivencia de las personas. El avance de la civilización se debe al flujo de las culturas.

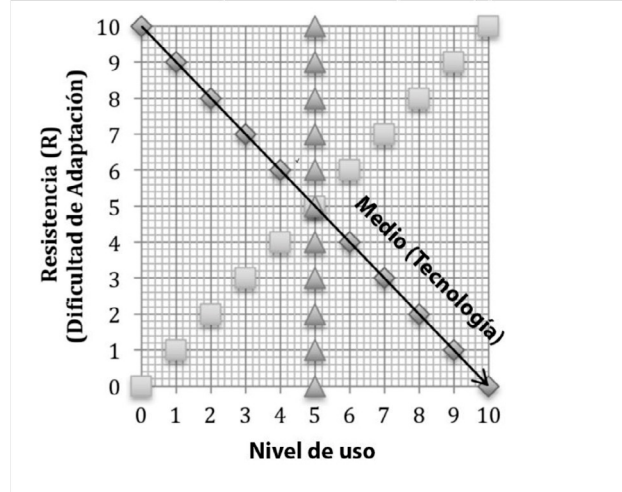
Un ecosistema está formado por organismos interdependientes que comparten un mismo medio físico (Christopherson, 1994). En cada ecosistema se establece siempre una clase de equilibrio dinámico que explica los diferentes tipos de relaciones que tienen las diversas entidades de un sistema dentro de un entorno determinado. Cualquier alteración en el equilibrio del sistema se produce por algún cambio en la entidad o en las relaciones que se mantienen en un espacio y tiempo específico.

Las sociedades (con todas sus características) se comportan como sistemas de flujo vivientes y complejos. Cada persona funciona como una hoja en un árbol. Desde esa posición resulta complicado visualizar todo el sistema, porque como dice el proverbio popular «los árboles impiden ver el bosque». Sin embargo, el enfoque constructal permite identificar los patrones que predicen cierto comportamiento social, tal y como sucede con los patrones que destacan del movimiento de los flujos naturales.

Cada sector de la sociedad puede ser entendido como un conglomerado de flujos que cambia (su for-

ma) constantemente en busca de una mayor eficiencia, y así construye una configuración específica (diseño) que facilita su desarrollo. Así numerosos fenómenos sociales (no solo naturales) pueden también ser entendidos desde la perspectiva que brinda la «Ley Constructal». La cultura está explorando constantemente nuevos canales para fluir con mayor facilidad. Para ello se vale del conocimiento para producir, aprovechar, distribuir y usar el poder. La tecnología digital

Figura 1. Uso vs. resistencia (dificultad de adaptación) para el acomodo social



precisamente ha posibilitado nuevamente que la cultura se mueva más rápidamente y con mayor sencillez, pues ha contribuido a la generación de mayor conocimiento, mejor aprovechamiento de los recursos disponibles, y por lo tanto a un uso más efectivo del poder. Sin embargo, estas ventajas no han sido distribuidas equitativamente en las poblaciones por diferentes circunstancias en el entorno. Lo que ha ocasionado una división muy marcada entre aquellos que utilizan inteligentemente las tecnologías y los otros que tienen un nulo o limitado uso de ellas.

El uso inteligente de medios, herramientas, artefactos o tecnologías, que median entre las personas y el entorno, es inversamente proporcional a la capacidad de resistencia de las personas en un ambiente determinado. En el contexto actual, el uso inteligente de los medios produce, en apariencia, menor resistencia o dificultad de adaptación al entorno (Figura 1).

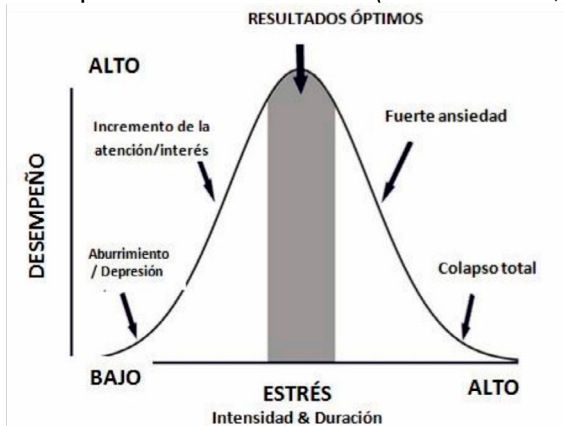
En la Figura 1, si el uso inteligente de los medios aumenta hacia el extremo (derecho) la resistencia o dificultad de adaptación al nuevo entorno disminuye de forma proporcional. Sin embargo, al mismo tiempo que crece el uso se genera una fuerte dependencia que un momento determinado puede imposibilitar el movimiento sin la ayuda o mediación de la tecnología, afectando así competencias básicas del ser humano. En la Figura 1, el fenómeno que se presenta antes y después del punto de equilibrio (5,5) en la relación «Tecnología-Adaptación», instala a un individuo frente a un interesante dilema. Si se usa de forma limitada o simplemente no se usa la tecnología, la capacidad de resistencia aumenta (dificultad de adaptación) en un entorno «convencional», pero por otra parte (en la línea de innovación de la «Figura 3»), si se utiliza de manera amplia la tecnología, sin limitaciones, también la resistencia a adaptarse al entorno «convencional» aumenta de forma proporcional porque el individuo se sitúa en otra posición diferente.

Por esta apertura y uso excesivo de las tecnologías resulta muy complejo también la posibilidad de adaptación de las nuevas generaciones al entorno «convencional». Su resistencia es muy grande porque aparentemente el entorno en el que fluyen a través de diferentes canales resulta ser muy diferente (desde su perspectiva) al «convencional», que es por el cual se mueven otras generaciones. Por tal razón, adaptarse al entorno «convencional» es percibido por ellos como un retroceso.

La mejor respuesta para este dilema se puede encontrar en el modelo Yerkes-Dodson antes referido, y también en la metáfora «alcohólica» que plantea Humberto Eco y recuerda José Luis Orihuela sobre las tres actitudes que se presentan constantemente ante las nuevas tecnologías. Primero aparece la actitud del abstemio, que es una persona a quien el gran temor hacia las nuevas tecnologías, amenaza su perfil profesional, y lo hace encerrarse en una «confortable» tecnofobia. Su actitud lo conduce a permanecer an-



Figura 2. Experimento de Yerkes-Dodson (citado en Moreno, 2014)



clado en el pasado sin arriesgarse a resituarse en el presente. En segundo lugar, aparece la actitud del borracho, quien es un usuario no profesional, que padece del síndrome de fetichismo tecnológico, y que ha desarrollado tal nivel de dependencia con los instrumentos digitales que no concibe su vida fuera de este entorno. Finalmente, surge la actitud del catador, que es aquel que utiliza prudentemente las nuevas tecnologías, en función de sus propias necesidades y se preocupa por escoger solo aquello que le sirva. Esta clase de individuo, es capaz de controlar el vértigo producido por la velocidad de los cambios,

y ha superado la fascinación de las nuevas tecnologías sin estancarse en la perplejidad (Orihuela, 2000: 44-45).

En el tercer lustro de este siglo XXI aparece una nueva configuración tecnológica dominada por herramientas o instrumentos digitales que impactan drásticamente y de una forma muy particular, los hábitos y percepciones de la sociedad. En este sentido se puede decir que los nuevos medios atentan contra el equilibrio que se había establecido dentro del ecosistema social. El dominio que tenía un medio en particular, en términos de atracción y participación de mercado, se ve limitado por la liberación de una nueva oferta que divide la atención de los usuarios de los instrumentos convencionales.

En el mundo surge una nueva ecología digital que impacta principalmente en el poder de dominación que ejercían otras tecnologías convencionales. Los medios tradicionales modifican sus estructuras debido al impacto digital. Como sugirió Fidler (1997), los medios convencionales, sufrieron una «mediamorfosis» provocada por la llegada de nuevas y diversas tecnologías digitales.

De ahí que la ecología de los medios, que comprende el estudio de las estructuras, contenidos e impactos de los medios en las personas, se haya convertido en una metadisciplina tan importante en estos tiempos. Un entorno o ambiente mediático es, después de todo, un complejo sistema de mensajes que impone a los seres humanos ciertas formas de pensar, sentir y comportarse. (Postman, 1968: 161).

La tecnología digital cambió drásticamente al mundo. Las primeras computadoras permitieron un nivel de procesamiento de información y cálculo que superaba con creces la capacidad instalada en las personas, y entonces el poder de la mente comenzó a amplificarse, tal y como afirma Rheingold (2013) en su obra «Mind amplifier: Can our digital tools make us smarter?».

El problema es que la revolución digital ha instalado a las sociedades en un ideal muy utilitario, donde lo más importante es la eficiencia en el procesamiento de información. A medida que se cede el control, y se externaliza la resolución de problemas y otras tareas cognitivas a las máquinas, el potencial del cerebro se reduce de manera sutil pero significativa.

Por ejemplo, los teléfonos celulares, computadoras portátiles, tabletas electrónicas, y otras tecnologías digitales han aumentado y mejorado el flujo de información y de bienes en el mundo entero. Esto ha permitido que las personas (que usan inteligentemente estas tecnologías) fluyan con mayor facilidad (adaptación) en sus diferentes entornos, contribuyendo así a una nueva reconfiguración (rediseño) de su organización social que aparentemente beneficia y asegura su propia evolución.

Sin embargo, la excesiva dependencia de estos nuevos medios puede generar retrocesos en las competencias básicas del ser humano. Carr (2011), en su obra «The shallows: What the Internet is doing to our brains» señala que los distintos dispositivos conectados a Internet son una extensión sumamente versátil de nues-



---

tros sentidos, nuestro conocimiento y nuestra memoria, que ejercen una importante función como amplificadores neuronales de gran alcance. Sin embargo, también sugiere que los efectos negativos de estas nuevas tecnologías digitales puede ser igualmente fuertes. Por tal razón debe siempre realizarse una profunda evaluación de cualquier nueva tecnología, que detone cierta sensibilidad tanto hacia lo que se pierde como a lo que se gana, pues no se debe permitir que las promesas de la tecnología generen ceguera ante la posibilidad de limitación o reducción de una parte esencial de nuestro ser. Hoy, los diversos dispositivos móviles (especialmente los smartphones) funcionan como potentes minicomputadoras conectadas. Estas nuevas tecnologías digitales permiten realizar el trabajo o estudio fuera de la oficina o la casa, entretener y establecer contacto con miles de personas a través de redes sociales y otras aplicaciones de comunicación. Aparentemente no se puede vivir sin estas nuevas tecnologías digitales. Por ejemplo, cuando una persona se queda por algún motivo o razón sin su smartphone siente pánico o ansiedad, algo que los estudiosos del tema han llamado «nomofobia» (no-mobile-phone, miedo a salir sin el teléfono).

Algo similar sucedió con el famoso caso de Yerkes y Dodson (1908) en el que se describía la compleja relación entre nivel de estrés o ansiedad, dificultad de la tarea, y desempeño o rendimiento. Un análisis interesante sobre los efectos de la motivación en el aprendizaje. El experimento de Yerkes y Dodson (1908) demostró que, dependiendo de un nivel de estrés aplicado, el rendimiento mejora hasta un punto de motivación y después empeora. Lo anterior se puede observar en la siguiente Figura 2.

La ley Yerkes-Dodson sostiene que un grado moderado de estrés facilita un alto u óptimo rendimiento o desempeño, pero por encima de cierto punto, la calidad de rendimiento disminuye (Yerkes & Dodson, 1908). En resumen, una cierta cantidad de ansiedad o estrés resulta deseable y necesaria para la realización de una tarea o solución de un problema, pero llega un momento o cierto punto en que el exceso de estrés o ansiedad consigue el efecto contrario, y el nivel de desempeño o rendimiento baja. Así sucede con el uso de los medios o tecnologías. En principio, el uso es inversamente proporcional a la capacidad de resistencia (dificultad de adaptación) de las personas en un entorno determinado; sin embargo, el exceso de dependencia de las tecnologías instala a las personas también en una situación complicada con respecto a la capacidad de adaptación dentro de un sistema. La difusión de una innovación contribuye a la reducción de incertidumbre, pero también a la gestación de un cambio de las estructuras sociales.

Quien percibe el entorno a través del lente de una cámara, tiene una visión muy diferente al resto de las personas que aprecian lo que les rodea de forma natural.

En el entorno actual, la tecnología digital vuelve a funcionar como una interfaz que media entre el entorno y el usuario, pero no de forma transparente, sino de manera opaca, a través de un proceso de hipermediación más complejo como el que sugieren Bolter y Grusin (1999) en su obra: «Remediation: Understanding new media».

Como otros medios de comunicación que se han inventado desde el Renacimiento (en particular desde la aparición de la pintura con perspectiva, la fotografía, el cine y la televisión), los nuevos medios digitales oscilan entre la inmediatez y la hipermediatez, entre la transparencia y la opacidad. Esta oscilación es clave para entender cómo un medio reinventa a sus predecesores, así como transforma a sus contemporáneos. Aunque cada medio promete cambiar a sus antecesores ofreciendo una experiencia más auténtica o inmediata que los anteriores, la promesa de reforma nos lleva siempre a ver al nuevo medio como medio. La inmediatez se convierte en hipermediatez. El proceso de remediación nos vuelve conscientes de que todos los medios son en cierto nivel tan solo un juego de signos, que es algo que nos enseñó el post-estructuralismo (Bolter & Grusin, 1999: 19).

La inmediatez de la que hablaron Jay Bolter y Richard Grusin en su obra se puede entender como una ausencia de mediación entre la persona y el entorno. La instalación de un nivel de transparencia que hace

---

imperceptible a la tecnología, y expone directamente ante la audiencia (lector, radioescucha, televidente) los objetos que representa, produciendo una sensación de experiencia auténtica. En cambio, la hipermediatez, pone de manifiesto un acto de mediación. Un tránsito de la transparencia a la opacidad. La idea de que la información llega a la audiencia a través de un medio o instrumento.

Bajo la óptica de Bolter, y con fundamento también en las tesis de Marshall McLuhan (el gran teórico canadiense de los medios) se puede decir que los nuevos medios digitales son el resultado de una oscilación entre «inmediación» e «hipermediación». Cuando un nuevo medio aparece en escena (en un contexto determinado) se «remedia» en principio del medio que le antecede y posteriormente de los medios que le suceden. Esto quiere decir que el nuevo medio toma aquello que le sirve del medio anterior (estructura y lenguaje) y posteriormente aquello que también le funciona de los medios que le siguen.

Para Bolter y Grusin (1999) un «nuevo medio» o tecnología digital «remedia» de forma más agresiva al medio convencional. En algunos casos el «nuevo medio» moderniza al «viejo medio» enteramente, manteniendo a la vez la presencia del antiguo y con ello una sensación de multiplicidad o hipermediación. En otros, el «nuevo medio» puede «remediar» intentando absorber el «viejo medio» completamente, de modo que las discontinuidades entre ambos se minimicen. Sin embargo, el mismo acto de «remediación» asegura que el «viejo medio» no se elimine completamente, sino que el «nuevo medio» siga dependiendo del antiguo. El «viejo medio» se convierte en contenido (mensaje o fondo), mientras que el «nuevo medio» se consolida como solo figura. Esta explicación de Bolter y Grusin brinda una nueva forma de aproximación y lectura de la famosa frase que acuñó Marshall McLuhan: «el medio es el mensaje» (McLuhan & Fiore, 1967).

En la obra «El medio es el masaje: un inventario de efectos», Marshall McLuhan con la ayuda de Quentin Fiore hace una interesante explicación de este peculiar aforismo que contribuyó a identificar su obra y forma de pensamiento.

El medio, o proceso de nuestro tiempo (la tecnología eléctrica) está redefiniendo y reestructurando los patrones de interdependencia social y cada aspecto de nuestra vida personal. Nos está obligando a reconsiderar y a reevaluar prácticamente cada pensamiento, cada acción, y cada institución que anteriormente dábamos por hecho. Todo está cambiando, usted, su familia, su vecindario, su educación, su trabajo, su gobierno, y su relación con otros. Y está cambiando dramáticamente (McLuhan & Fiore, 1967: 7).

Así como la televisión y la radio contribuyeron a la modificación de percepciones y hábitos de las personas que entraron en contacto con estos medios en el siglo pasado, ahora las nuevas tecnologías digitales nuevamente reconfiguran las visiones y acciones sociales de esta nueva era.

Para la famosa generación del milenio (millennials) resulta difícil, si no es que imposible, imaginarse el mundo sin la presencia de los teléfonos celulares, tabletas, laptops, consolas de videojuegos y todas aquellas herramientas o artefactos ligados de alguna manera al ámbito de Internet. Estas nuevas tecnologías digitales han modificado drásticamente su percepción del entorno, dando también lugar a la aparición de nuevos referentes (Howe & Strauss, 2009; Fromm & Garton, 2013). Los millennials son ahora usuarios de banca en línea (no banca tradicional); escuchan música a través de instrumentos de streaming como Spotify o iTunes; Ven películas a través de herramientas como Netflix, Chrome TV, o Apple TV; Compran en lugares como Amazon, EBay, o Alibaba; y se desplazan utilizando servicios como Uber, Cabify o Carrot.

Los medios digitales se han constituido como convenientes herramientas de comunicación que en principio han permitido un contacto sencillo y económico a prácticamente cualquier región del mundo para facilitar de cierta forma las relaciones sociales. Estas nuevas tecnologías digitales han desplazado considerablemente tecnologías convencionales como lo eran el fax y el teléfono tradicional. Cada vez más personas utilizan las diferentes aplicaciones disponibles para comunicarse en este entorno digital porque lo consideran, además

---

de económico sencillo, atractivo pues encuentran nuevas capacidades a las que antes no se tenía acceso, como la inclusión del video en las llamadas y la posibilidad del intercambio de archivos que aparecen en aplicaciones como Skype, Zoom, y Lync, por mencionar solo algunas.

Por ejemplo, el teléfono celular evolucionó con respecto a su uso. La función principal (hacer llamadas) perdió terreno con respecto a otras nuevas funciones que han convertido al teléfono en un smartphone o teléfono inteligente.

De acuerdo con los resultados de la reciente encuesta de usuarios de servicios de telecomunicaciones en México, aplicada por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (2019), el teléfono se usa 45% solo para hacer o recibir llamadas, y 55% para otras funciones como acceder a redes sociales (22%), enviar mensajes vía WhatsApp u otras aplicaciones (13%), para trabajar (11%), navegar en Internet (4%), jugar (1%), ver videos (1%), enviar o recibir mensajes cortos (1%). Una considerable parte del tiempo de los usuarios de Internet se destina a actividades en el ciberespacio que poco a poco van moldeando hábitos culturales. La mayoría de los usuarios de Internet (fijo) en México usa gran parte de su tiempo para enviar mensajes instantáneos (83%); acceder a redes sociales (83%); ver videos cortos (80%); ver películas series o deportes (72%); ver noticias (64%), enviar mensajes por correo electrónico (62%); hacer llamadas o videollamadas (60%); buscar direcciones a través de mapas (58%); escuchar música (43%); jugar (27%); comprar (22%); realizar operaciones bancarias (21%). Algunas de estas nuevas prácticas culturales se mezclan con las tradicionales (ejemplo, escuchar música) y solamente se reconfiguran, otras (navegar sin propósito aparente) simplemente desplazan gradualmente a las convencionales. Al respecto, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), publicó (hace algunos años) los resultados de una Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales en cada entidad federativa del país. En los resultados de esta encuesta para el Distrito Federal se apreciaba como algunas actividades de consumo cultural (como ir al cine) se encontraba en decadencia. Según la encuesta, el 43% de las personas en la Ciudad de México, expresaban que pasaban hasta tres meses sin acudir al cine (CONACULTA, 2010).

Con base en los resultados antes referidos se puede afirmar que Internet ha contribuido también y de manera drástica a la reconfiguración de las prácticas culturales de las personas en el país. En resumen, puede decirse que esta nueva generación fluye de una forma muy diferente que las generaciones que le antecedieron.

## 4. Conclusiones

El análisis constante y posterior de los flujos sociales puede traer como consecuencia positiva la necesidad de generar intervenciones para obtener diseños específicos y adecuados (forma: distribución y tamaño) que sirvan más a los intereses y propósitos de las personas. De esta manera se pretendería lograr un desarrollo efectivo y sostenido en el tiempo que facilite cada vez más el acomodo social. El movimiento o requerimiento de los flujos condicionan las formas, configuraciones especiales, o efectos tal y como se establece en la «Ley Constructal». Por tal razón el análisis basado en un modelo constructal de la acción social de apropiación de los nuevos medios digitales como respuesta a la búsqueda de una mayor eficiencia de los mismos flujos que lo componen, puede permitir la explicación y predicción indefectible de las posibles consecuencias del cambio.

Como en el pasado, el ser humano (entidad), tendrá nuevamente la imperiosa necesidad de moverse (fluir) de forma más sencilla o económica, dentro del entorno en el que está inmerso (campo laboral, ciudad, región, país). Para fluir de forma efectiva, una persona deberá adquirir información y convertirla en conocimiento mediante el uso de herramientas (artefactos) que tiene a su alcance para poder subsistir, y en un momento determinado hasta trascender en un ambiente dinámico y complejo. Los seres humanos (entidades) continuarán buscando (consciente o inconscientemente) maneras más eficientes de desarrollarse (fluir), mediante el uso de tecnologías (artefactos) que aseguren el acomodo en los diversos entornos dinámicos y

---

complejos (ecosistemas) en los que están insertos. Como resultado de esta búsqueda se modificarán percepciones, hábitos, costumbres y acciones generales de las personas para asegurar su propia evolución. Del análisis exhaustivo de datos de las relaciones existentes entre entidades que producen y consumen constantemente información, y de la identificación de las diversas maneras de apropiación de las nuevas tecnologías que facilitan o inhiben el proceso de desarrollo de las personas, podrán derivar patrones que contribuyan a la predicción de los posibles efectos (formas, tamaños, distribuciones) de las nuevas estructuras sociales, en los diferentes ambientes. Lo interesante de esta construcción será la relación de los componentes antes referidos en un diseño u organización especial para distribuir las imperfecciones del sistema de manera que dificulten lo menos posible la operación, o que faciliten el movimiento de los individuos (caminar, trabajar, alimentar, y mantenerse vivo) para su propio beneficio y aseguramiento de su evolución.

Los nuevos medios digitales han contribuido a la creación de nuevos patrones de asociación y al articulado de nuevas formas de conocimiento. Paulatinamente han producido un cambio ecológico que transforma todos los elementos interdependientes del sistema. Esta transición deriva en la redefinición completa de procesos que se configuran a partir del establecimiento de las nuevas condiciones del entorno. Actualmente los medios digitales van ganado importancia en la cultura de cada país, y por tal razón se espera que ciertos elementos que definen hoy a esta última se redefinan dramáticamente. Las nuevas culturas se irán reconfigurando como resultado de la interacción con las nuevas tecnologías y sus procesos de evolución, y seguramente los valores, sentimientos, percepciones, acciones y formas de conocimiento se modificarán como consecuencia de este cambio tecnológico.

## Referencias

- Bejan A. (1996). Constructal-theory network of conducting paths for cooling a heat generating volume. *Heat Mass Transfer*, 40, 799-816.
- Bejan, A., Tsatsaronis, G., & Moran, M.J. (1996). *Thermal design and optimization*. John Wiley & Sons.
- Bejan, A., & Merckx, G. (2007). *Constructal theory of social dynamics*. Springer.
- Bejan, A. (2012). *Design in nature*. Random House.
- Bolter, J.D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.
- Bustelo, J.A. (2009). *El gato y la pregunta*. CreateSpace.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company.
- Christopherson, R.W. (1994). *Geosystems: An introduction to physical geography*. Prentice Hall Inc.
- Eisenstein, E. (1980). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.
- Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding new media*. Pine Forge Press.
- Fromm, J., & Garton, C. (2013). *Marketing to millennials: Reach the largest and most influential generation of consumers ever*. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- Howe, N., & Strauss, W. (2009). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- IFT (Ed.) (2019). *Tercera Encuesta 2019 de usuarios de servicios de telecomunicaciones Instituto Federal de Telecomunicaciones*. <https://bit.ly/3hTZeSf>
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967), *The medium is the message: An inventory of effects*. Gingko Press.
- Moreno, C. (2014). *Sobre el éxito y la serenidad*. <https://bit.ly/3hKWK8V>
- Orihuela, J. (2000). Sociedad de la información y nuevos medios de comunicación pública: Claves para el debate. *Nueva Revista*, 70, 44-50.
- Postman, N. (1968). *Growing up relevant. Discurso pronunciado en la 58 convención anual del Consejo Nacional de Profesores de Inglés en Milwaukee, WI*.
- Rheingold, H. (2013). *Mind amplifier: Can our digital tools make us smarter?* Ted Books.
- Yerkes R.M., & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### La comunicación empresarial y la economía social. Estudio del modelo de la Compañía de Jesús

Dr. Agustín Galán-García

Universidad Internacional de Andalucía / Universidad de Huelva (España)  
a.galan@unia.es

Dr. Ángel Losada-Vázquez

Universidad Pontificia de Salamanca (España)  
alosadava@upsa.es

### Resumen

Esta ponencia quiere destacar la relevancia que las organizaciones, especialmente las empresariales, tienen actualmente en la mediación social, así como profundizar en la función educativa de esta mediación y su influencia en una cultura del Bien Común. Partimos de la convicción de que una gran parte de la utilidad transformadora de la comunicación a nivel social está relacionada con la capacidad de innovación de empresas e instituciones y, por tanto, con el impacto social que el conocimiento que producen para sostener su modelo de negocio podría tener en la generación de una visión clara sobre las oportunidades que cada actor del sistema económico tiene en su ámbito local de contribuir a hacer de la economía un verdadero motor de desarrollo social global.

### Palabras clave

Comunicación empresarial, economía social, bien común, desarrollo global, organización, aprendizaje colaborativo.

---

## 1. Justificación del estudio: La empresa como productor de conocimiento para el Bien Común

Esta ponencia quiere destacar la relevancia que las organizaciones, especialmente las empresariales, tienen actualmente en la mediación social, así como profundizar en la función educativa de esta mediación y su influencia en una cultura del Bien Común.

Partimos de la convicción de que una gran parte de la utilidad transformadora de la comunicación a nivel social está relacionada con la capacidad de innovación de empresas e instituciones y, por tanto, con el impacto social que el conocimiento que producen para sostener su modelo de negocio podría tener en la generación de una visión clara sobre las oportunidades que cada actor del sistema económico tiene en su ámbito local de contribuir a hacer de la economía un verdadero motor de desarrollo social global.

Hemos de reconocer, sin embargo, que para convertir en realidad esta capacidad creadora y transformadora de la comunicación empresarial se necesita aplicar en el ámbito gerencial nuevas metodologías de análisis, de intervención en el ámbito organizativo y de medición del impacto social de la empresa.

La relevancia de la mediación social de la empresa depende de su capacidad para desarrollar procesos de aprendizaje colaborativo. Y esto se materializa mediante dos procesos inevitablemente solidarios como son la búsqueda y gestión de información para convertirla en conocimiento y la participación en la toma de decisiones.

Sirvan estas líneas a modo de introducción para justificar el interés que tenemos en la creación de una línea de investigación cuyo objeto de estudio podría ofrecer resultados en tres ámbitos concretos:

- Apoyo metodológico y formativo para redefinir el «rol cultural» del directivo como facilitador de procesos de cambio organizativo y social.
- Optimización de los recursos tecnológicos de la empresa para promover una economía digital socialmente integradora.
- Herramientas de análisis para la integración del impacto cultural como parte del modelo de negocio.

## 2. Línea de investigación sobre la utilidad de la comunicación para el desarrollo social

La generalización del acceso y de la capacidad de difusión de información que hemos vivido durante los últimos 25 años nos ha demostrado que la eficacia transformadora de la mediación social depende, en esencia, de su capacidad educativa y es, por tanto, de naturaleza cultural.

De hecho, los medios de comunicación de carácter público que no han sabido proteger y actualizar esta función han perdido su influencia y legitimidad, mientras los privados que no han sabido mantenerla como parte de su modelo de negocio o han desaparecido o se mantienen a duras penas con otro tipo de «intercambios» que nada tienen que ver con su función social.

Solo unas décadas atrás, eran muchos los que suponían que el acceso universal a la información y la generalización de la capacidad de difusión de información, ideas y pensamientos garantizarían el advenimiento de una sociedad caracterizada por la libertad y la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, los nuevos medios y sistemas de comunicación que hoy nos permiten formar parte de redes globales de intercambio son resultado de procesos económicos y conductas empresariales de escaso impacto en términos de desarrollo social, a pesar de que gran parte de los factores de los que depende el desarrollo tienen mucho que ver con la actividad empresarial. Si asumimos la agenda 2030 (ONU, 2015) como referencia para definir el desarrollo social y trabajar sobre 17 objetivos medibles, podemos comprobar que la



Educación (4), el Trabajo y el Crecimiento Económico (8), la Innovación (9), la Producción y el Consumo (12), las Instituciones (16) y las Alianzas (17) resultan imprescindibles para avanzar en la reducción de la Pobreza (1), del Hambre (2), el incremento de la Salud y del Bienestar (3), la Igualdad de Género (5), la reducción de las Desigualdades (10) y los demás objetivos relacionados con la sostenibilidad ambiental; Agua (6), Energía (7), Ciudades y Comunidades Sostenibles (11); Clima (13), Vida Submarina (14) y Ecosistema (15).

Parece claro, por tanto, que merece la pena preguntarnos cuál podría ser en nuestro actual contexto tecnológico, cultural, político y económico la contribución de la comunicación de la empresa a:

- La educación de calidad.
- La Innovación.
- El trabajo decente y el desarrollo económico.
- La producción y el consumo responsables.
- Instituciones sólidas.
- La gestión de alianzas para el bien común.

No hay duda de que el conocimiento es el recurso sobre el que se puede construir un mundo nuevo y tampoco de que no solo se necesitan nuevos medios, sino también procesos eficientes de mediación de naturaleza cultural que impulsen alianzas capaces de favorecer el trabajo como proceso para el desarrollo personal, la innovación, y un uso responsable de los recursos. Sin duda se necesitan, para ello, instituciones capaces de garantizar la justicia y promover la paz, pero el papel de la empresa resulta imprescindible.

Si asumimos, por tanto, este rol social de la empresa, no podemos aceptar que la utilidad de la comunicación empresarial se limite a generar resultados a nivel comercial o, en el mejor de los casos, al plano gerencial.

"Esta forma de entender y gestionar la comunicación no solo ha servido para facilitar la continuidad de la influencia global de la Compañía de Jesús en la economía y la sociedad, sino que también se ha materializado en resultados científicos de gran utilidad para explicar la capacidad transformadora del conocimiento".

### 3. Objeto de estudio: La comunicación en el paradigma relacional de la Economía

La comunicación empresarial e institucional ha tenido un enorme desarrollo tanto a nivel científico como práctico durante los últimos 50 años. Sin embargo, consideramos que ese desarrollo se ha producido desde enfoques cuya intencionalidad no era la contribución de la comunicación empresarial al desarrollo de la economía social, incluso en muchos de los casos en los que se ha utilizado este concepto en la definición del objeto de estudio o de estrategias de comunicación.

Consideramos que este desenfoque se debe, en gran parte, como señala Zamagni (2012) a un error frecuente; limitar el análisis económico a las actividades de dos instituciones; el Estado y el Mercado, en lugar de incorporar el Paradigma Relacional en el análisis económico para superar así las limitaciones del Paradigma Holista, que se centra en el conjunto del sistema, y del Paradigma Individualista, que considera de forma aislada la conducta de los individuos. El rol social de la empresa es mucho más amplio que el papel que desempeña como agente en el mercado y nos ayuda a entender sin connotaciones mercantilistas el concepto de Economía Social; el resultado de procesos de decisión colectiva y de esfuerzos cooperativos que se basan en la confianza (Zamagni, 2012).

Desde este enfoque, la principal efectividad de la comunicación no se mide por la reputación sino por los resultados en la resolución de conflictos, la satisfacción del interés común y la creación de sentido para cada persona y para la humanidad en su conjunto. No hay duda de que el conocimiento es el recurso sobre el



que se puede construir un mundo nuevo y tampoco de cualquier valoración o decisión sobre los medios más adecuados para lograrlo ha de ser posterior a la identificación y el entendimiento de los procesos más eficientes de mediación cultural, de la que depende la confianza en todos los ámbitos.

"El verdadero valor de la palabra, la imagen y del relato se logra en relación con la conducta y la experiencia que relaciona a los participantes en el proceso de comunicación y que, gracias al avance tecnológico, ven multiplicada, al menos potencialmente, su influencia".

## 4. Metodología

De acuerdo a las recomendaciones de Eisenhart (1989), creemos conveniente no establecer ninguna relación probable entre las variables que consideramos relevantes para nuestro estudio antes de analizar su comportamiento sobre el terreno. Así, nuestro plan de trabajo contempla:

- Buscar las referencias clave para entender el contexto social y los factores políticos, económicos, culturales, educativos y tecnológicos que afectan al uso social del conocimiento.

- Realizar una aproximación al análisis del modelo de comunicación de la Compañía de Jesús; una organización que ha demostrado capacidad de contribuir a escala global y de manera sostenida en el tiempo al desarrollo de la economía social haciendo de su misión el desarrollo de las personas, a partir del conocimiento y la creación de sentido.
- Diseñar, a partir de los resultados de esta experiencia, un modelo de análisis para el estudio de casos que permita la recogida de datos y la formulación de hipótesis para entender los factores que determinan la efectividad de la comunicación en organizaciones centradas en el conocimiento, en el aprendizaje y comprometidas con la economía social.

Analizar el modelo su comunicación de los Jesuitas como organización nos pareció útil para avanzar en el diseño de nuestro objeto de estudio por varias razones:

- La Compañía ha sido capaz de mantener durante siglos su razón de ser a pesar de la evolución del contexto económico, tecnológico y social.
- La información, el conocimiento y la educación son elementos clave de su modelo organizativo
- Intelectuales de la organización han sido capaces de realizar significativas aportaciones a la Teoría de Conocimiento en las que la comunicación desempeña un papel central. Es evidente que la definición del papel de la comunicación en estas aportaciones epistemológicas ha sido posible en gran parte gracias a la observación y la participación en un modelo de vida en el que la comunicación evidencia su influencia creativa y socialmente transformadora. Un ejemplo significativo en este sentido es Loneragan, en cuya obra nos detendremos para explicar esta relación entre cultura y conocimiento.
- Desde sus orígenes Jesuitas han sabido integrar en su misión global el compromiso con el desarrollo de la Economía Social en el ámbito local.

## 5. Estudio: El modelo de comunicación de la Compañía de Jesús: Memoria, imaginación, visión y acción

Su historia como organización y la efectividad de su modelo de comunicación demuestra que el liderazgo auténtico y transformador, el que se necesita en la Sociedad del Conocimiento, se materializa sobre el desarrollo personal y la contribución colectiva de los demás. En este sentido, Fernández-Aguado (2018: 190) asegura que:

---

La propagación se debió a miles de personas que supieron vivir el espíritu de Ignacio y trasladarlo a quienes de ellos dependían suaviter et fortiter (con suavidad y fortaleza).

A partir de este estilo de liderazgo, el éxito del modelo de comunicación de la Compañía de Jesús tiene su raíz en la capacidad de creación de sentido que orienta el desarrollo personal, organizativo y social a partir de la gestión participativa del conocimiento que logra lo que hoy llamamos Inteligencia contextual y que podemos identificar con la cultura, entendida como el conjunto de valores compartidos que determinan la forma de entender la realidad y, por tanto, la conducta (Svriz, 2013: 146):

San Ignacio de Loyola buscó conservar las características del primitivo grupo de amigos que se reúnen para servir mejor a su Señor y a sus hermanos. Para eso era necesario mantener un conocimiento mutuo entre los jesuitas, pese a estar alejados físicamente.

Además de su utilidad práctica, la información se constituye desde el origen de la Compañía en el recurso fundamental para materializar el compromiso y la participación (Svriz, 2013: 147):

(...) Era como un instrumento para despertar el entusiasmo e interés en los jóvenes a fin de que participaran la acción evangelizadora de la Compañía de Jesús. La segunda, con esta información de las Cartas Anuas, se fomentaba que los amigos bienhechores de la Compañía mantuvieran su benevolencia y ayuda como partícipes de sus acciones en aquellos distantes territorios americanos.

Esta capacidad dinámica de creación de sentido como resultado de conocimiento mutuo permite actuar de manera simultánea sobre una gran cantidad de variables que interactúan mediante relaciones en las que el tiempo y el espacio son factores muy relevantes (Morales, 2014: 67):

Si la experiencia fundacional de la Compañía de Jesús se organizaba alrededor de la “conversación”, que en el lenguaje de siglo xvi aún tenía enlazadas las dimensiones de la palabra compartida (confabulare) y del tratar y vivir juntos (convivere), a partir del crecimiento numérico y de la dificultad misma de expresar lo interior, se irá confiando cada vez más a la “segunda navegación”, esto es, a la escritura, siendo la primera la palabra dicha (Juan Crisóstomo, Homilías sobre san Mateo, Homilía 1, proemio).

Consideramos, por eso, que la eficacia de este modelo de comunicación se explica mediante la definición de tres principios fundamentales:

- La comunicación va desde dentro hacia fuera; desde el ámbito íntimo de la persona al espacio organizativo y desde ahí hacia un mundo cada vez más global.
- La creación de horizontes de futuro que unen el pasado con el presente y nos orienta a la acción.
- El sentido se produce en el punto donde se solapan sin perder su diferenciación lo individual y lo colectivo; lo organizativo y lo social.

La coherencia con estos tres principios permite convertir la información en acción conectando la memoria con la imaginación de forma que se obtienen resultados coherentes a lo largo del tiempo que trascienden lo individual, lo organizativo y lo social y refuerzan la capacidad de anticipación, gracias a la visión.

De forma sintética podríamos decir que el éxito de la comunicación de la Compañía de Jesús es consecuencia, por un lado, de la integración sistémica de la Memoria, la Imaginación, la Acción y la Visión y, por otro, de el alineamiento del sistema con la búsqueda del otro como proceso para lograr la Misión. La construcción del sistema de comunicación alcanza una dimensión realmente global y descansa sobre la me-

---

moria. La comunicación, decía el P. Polanco en 1547, procura la unión, la unión fortalece a la organización y consolida el amor mutuo que la ausencia y olvido enfría. Por eso, escribir se convierte en una obligación. La escritura es entendida como un verdadero arte para conocer personalmente y propiciar el conocimiento ajeno; sugiere, potencia, estimula, hace posible que la imaginación construya un mundo nuevo a partir de experiencias ajenas y lejanas. Escribir entonces forma parte de la propia misión. Es decir, solo ir no es suficiente, hay que ir, contarlo y difundirlo. La visión es ver un estado futuro con el ojo de la mente. la visión es la imaginación aplicada. todas las cosas se crean dos veces, primero la creación mental y en segundo lugar la creación física.

La visión se refiere a algo más que hacer cosas, realizar alguna tarea, lograr algo; se refiere a descubrir y ampliar nuestra visión de los demás; ver a la gente a través de la lente de su potencial y de sus mejores actos en lugar de verla a través de la lente de su conducta o de su debilidad actual genera energía positiva que se extiende y abraza a los demás (Covey, 2015). La gestión de la información y del conocimiento generado explica en gran medida el éxito de su labor misional al generar un sentido del proyecto capaz de reducir la percepción del riesgo (Olle, 2002). La comunicación, así, tenía como intencionalidad llamar a la acción tanto a los posibles benefactores como a los propios integrantes de la Orden, tal vez confortablemente instalados en la vieja Europa.

El objetivo es el otro, es lo que justifica todo y lo explica todo. Pero ocurre que el otro es un extraño, no compartimos con el ni el lenguaje ni la cultura, no nos conocemos. Es el sentido de la alteridad, del otro diferente. A no pocos les invadió la incertidumbre y la duda porque el riesgo no era menor; lo que se podía perder era la vida eterna. El salirse de la forma de actuar tradicional (por absurdo que pueda parecernos hoy en día) implicaba aceptar un riesgo moral enorme que cada día estaban más dispuestos a correr particularmente los jesuitas, que se volvieron extremadamente pragmáticos en la manera de acomodarse a las diferentes culturas (Mayer-Celis, 2015). No obstante, es la fascinación que genera el otro lo que les lleva a entregarse a la misión de por vida, les hace empujar casi hasta el límite la línea del horizonte, a buscar nuevos espacios de encuentro, a superar privaciones, sacrificios, riesgo, les produce una energía creativa propia de considerar al otro y la razón de toda nuestra esperanza.

Lo más importante de la expansión de la Compañía no fueron los superiores, sino los millares de individuos que supieron ocupar su puesto, cumpliendo sus obligaciones (Fernández-Aguado, 2018: 193).

Aquella vocación por el otro, por salvar al otro, mantenida durante casi 500 años y a pesar de una persecución política muy acusada, no solo en España sino en la mayor parte de los países donde ha venido desarrollando su acción, explican que hoy siga siendo una organización global y de éxito.

## 6. Resultados del estudio: La comunicación como proceso de gestión cultural del conocimiento

Creemos, sin embargo, que esta forma de entender y gestionar la comunicación no solo ha servido para facilitar la continuidad de la influencia global de la Compañía de Jesús en la economía y la sociedad, sino que también se ha materializado en resultados científicos de gran utilidad para explicar la capacidad transformadora del conocimiento, por lo que son también muy relevantes para nuestra línea de investigación. Esta utilidad se puede comprobar en el modelo metodológico de Lonergan para el desarrollo de las Ciencias Sociales. Creado como método para la Teología y las Ciencias Sociales en general, se basa en ocho operaciones (especialidades funcionales) orientadas al análisis y la generación de sentido. De hecho, el método de Lonergan para el avance de las Ciencias Sociales es en realidad un conjunto de métodos en el que se in-

---

tegran distintos tipos de operaciones, la última de las cuales es la comunicación. Los resultados del método generan procesos de transformación social al promover el entendimiento colectivo.

Se trata de un enfoque constructivista y fenomenológico, coherente con «la manera de hacer» que definen a la Compañía, que nos permite entender que es en realidad un proceso cultural de gestión del conocimiento en el que la comunicación supone su plenitud.

El método de Lonergan (Farrel & Soukup, 2002), que nos resulta especialmente útil por su capacidad explicativa del proceso de significación, contempla dos fases en cada una de las cuales se realizan cuatro tipos de operaciones: experimentar; comprender, juzgar y decidir, que se realizan en orden inverso en cada una de las dos fases:

- 1) Encuentro con el pasado desde el presente:
  - Exploración (Experimentar).
  - Interpretación (Comprender).
  - Historia (Juzgar).
  - Dialéctica (Decidir).
- 2) Afrontar problemas del presente con la pretensión de influir a futuro:
  - Fundaciones o Fundamentos (Decidir).
  - Doctrinas (Juzgar).
  - Sistematizaciones (Comprender).
  - Comunicaciones (Experimentar).

Este proceso de significación colectiva es, por tanto, la base de la cooperación, que requiere de una visión compartida y de un plan de acción que se establece sobre el acuerdo acerca de las contribuciones individuales. La visión, como ocurre con el sistema de comunicación de la Compañía de Jesús, es el concepto clave para explicar el papel estratégico y la influencia de la comunicación tanto en el ámbito organizativo como social. El proceso que genera la visión, está condicionado por el propio proceso evolutivo (cultural y de conocimiento) de cada uno de los miembros del grupo. Podríamos decir, entonces, que es un proceso «educativo» que consiste en conversaciones del individuo «ad intra» y entre los individuos que, al participar en la misma conversación, llegan a constituir una comunidad.

## 7. Conclusiones y continuidad de la investigación

Es en este contexto en el que materializa la capacidad creadora del discurso, actualmente tan malinterpretada por personas públicas, directivos o asesores en comunicación. El verdadero valor de la palabra, la imagen y del relato se logra en relación con la conducta y la experiencia que relaciona a los participantes en el proceso de comunicación y que, gracias al avance tecnológico, ven multiplicada, al menos potencialmente, su influencia. Son precisamente estas nuevas posibilidades las que exigen nuevas capacidades dinámicas en las que influye determinadamente la mediación tecnológica de los procesos culturales que determinan la percepción de la realidad y la conducta tanto organizativa como social (Berger & Menk, 2014). Por eso el papel del líder es ayudar a los miembros de la organización a encontrar su lugar para participar en la estrategia mediante la orientación que ofrece la cultura (Morgan, 1993); su influencia opera a través del conocimiento, no directamente desde la realidad.

Por eso el liderazgo necesario para promover la Gestión del Cambio, el Liderazgo Cultural, no se define solo por las capacidades del líder sino por la capacidad de la organización para generar la Inteligencia Colectiva y el Compromiso necesarios para trasladar la energía de la organización desde un modelo de rentabilidad y certeza hacia un horizonte que solo puede materializarse gracias a la Confianza y la Creatividad. Este liderazgo cultural tiene una capacidad transformadora que convierte la empresa en una organización inteligente exige que:

- Crear un hilo conductor que constituye la única conciencia (vincula pasado y futuro) de la organización una vez que abandona su espacio de certidumbre.
- Habilitar a los diferentes agentes para identificar su particular aportación a la consecución del reto colectivo y para el uso de sus propios recursos.
- Establecer un sistema de referencias que permite el seguimiento del proceso y asegura el acceso a la información que resulta relevante para los diferentes actores.
- Reforzar las diferentes contribuciones mediante el respaldo necesario (confianza y reconocimiento) para la superación de obstáculos.

El siguiente paso dentro de nuestra línea de investigación será diseñar y realizar estudios de caso con una intencionalidad comparativa para analizar el desempeño de cada una de las organizaciones estudiadas con respecto a:

- La naturaleza y eficacia de los procesos de escucha sobre: Necesidades sociales relevantes en relación a la Misión: Políticas públicas y Movimientos sociales.
- Eficiencia y complementariedad de los canales y medios para proveer información contextual, la construcción simbólica y la toma de decisiones.
- La creación de sentido en medio del ruido que supone la multiplicación de las fuentes de información.
- La utilidad del proceso de digitalización para reforzar la participación real del sistema stake-holders y facilitar mecanismos de comunicación.
- La Inteligencia artificial libera recursos y facilita la creación de organizaciones centradas en la persona y su proceso evolutivo en relación a la organización y la Sociedad.
- La rendición de cuentas sobre el impacto social forma parte del modelo de negocio.
- Procesos de actualización y optimización continua.
- Grado de segmentación de públicos.
- Capacidad dinámica en la creación de contenidos.
- El potencial de la comunicación de marca supera la «miopía» de la dimensión estrictamente comercial.

## Referencias

- Berger, B.K., & Meng, J. (2014). Public relations leaders as sensemakers: A global study of leadership in public relations and communication management. In *Public Relations Leaders as Sensemakers: A Global Study of Leadership in Public Relations and Communication Management* (pp. 1–336). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315858937>
- Covey, S.R. (2015). *El 8º hábito. De la efectividad a la grandeza*. Paidós.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Farrel, T.J., & Soukup, P.A. (2002). *Lonergeran y la comunicación (Comunicación, cultura y teología)*. UPSA.
- Fernández-Aguado, J. (2018). *Jesuitas, liderar talento libre*. LID.
- Gregory, A., & Fawkes, J. (2019). A global capability framework: Reframing public relations for a changing world. *Public Relations Review*, 45(3). <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.05.002>
- Mayer-Celis, L. (2015). *Rutas de incertidumbre. Ideas alternativas sobre la génesis de la probabilidad, siglos XVI y XVII*. Fondo de Cultura Económica.
- Morales, M.M. (2014). Las cartas de los jesuitas, los pliegues de un género. *Historia y Grafía*, 43, 51-76. <https://bit.ly/2YptT21>
- Morgan, M.J. (1993). How Corporate culture drives strategy. *Long Range Planning*, 26(2), 110-118.
- Olle, M. (2002). *La empresa de China. De la armada invencible al Galeón de Manila*. Acantilado.
- ONU (Ed.) (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. <https://bit.ly/37Vxgkp>
- Svriz Wucherer, P.M.O. (2013). Un documento inédito del siglo XVIII. El padre jesuita Pedro Lozano y su primera carta anua, 1720-1730. *Hispania Sacra*, 65(131), 139-159. <https://doi.org/10.3989/hs.2013.005>
- Zamagni, S. (2012). *Por una economía del bien común*. Ciudad Nueva.



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Radios lencas en Honduras: Comunicación alternativa en contextos de conflicto y resistencia

Dra. M<sup>a</sup> Cruz Tornay-Márquez  
Universidad de Sevilla (España)  
cruztornay@gmail.com

#### Resumen

Las radios comunitarias han sido utilizadas de manera estratégica por las clases populares como canal para la amplificación de sus demandas y como vehículo de información alternativa a los medios de comunicación dominantes vinculados al poder político-económico. Este es el caso de las emisoras comunitarias del Consejo de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (Copinh), utilizadas como elementos estratégicos de lucha y resistencia en un contexto de alta conflictividad, violencia y despojo. Este trabajo analiza las prácticas comunicativas de las radios comunitarias del pueblo indígena lenca en Honduras con el objetivo de determinar los elementos que componen el enfoque de una comunicación alternativa en estas emisoras. Para ello se lleva a cabo un estudio exploratorio-descriptivo de los contenidos Canasto de palabras y Ecos Opalaca, programas de actualidad informativa y producción propia de la emisora lenca Radio Guarajambala. Con el fin de analizar el enfoque comunicacional de las emisoras, se identificaron los temas principales de cada programa y se examinaron diferentes elementos, como temas, enfoques, fuentes, géneros radiofónicos, cuñas y música. Los resultados evidencian la importancia del enfoque crítico para la elaboración de una comunicación alternativa en la que destaca una perspectiva transversal de género, clase y transformación social, y la participación de la comunidad en la construcción de las narrativas.

#### Palabras clave

Radio comunitaria, medios de comunicación, conflicto, violencia, pueblo indígena, comunicación alternativa.

---

## 1. Introducción

Desde su aparición a mediados del siglo XX, las radios comunitarias en América Latina han estado asociadas a las clases populares en oposición a aquellos medios de comunicación vinculados a las elites (Díaz-Bordenave, 1981). Las primeras emisoras comunitarias fueron creadas para luchar contra las situaciones de exclusión y desigualdad que afectaban de forma severa a las poblaciones campesinas de las zonas rurales, como fueron los casos de Radio Sutazenza, las radios mineras de Bolivia o las radios educativas (Gumucio-Dagron, 2001). Estas últimas emisoras evolucionarían a un modelo de radios populares que, desde un enfoque horizontal y dialógico con el pueblo, tenían como fin último la toma de conciencia y la organización popular para la transformación político-social (Kevjal, 2018). Las radios populares adoptaron un nuevo enfoque del hecho comunicacional que terminaría construyendo la identidad de estas emisoras: contenidos orientados a los intereses y desarrollo del pueblo; utilización de un lenguaje popular y coloquial; y productores representantes e impulsores de la participación del pueblo en el proceso radiofónico (Peppino-Barale, 1998; 1999). Las emisoras comunitarias nutrieron desde la praxis un paradigma de «comunicación horizontal», propuesto por Luis Ramiro Beltrán y basado en «el acceso, el diálogo y la participación» como elementos clave (Beltrán, 2014: 294) y, todavía hoy, continúan siendo el modelo de una comunicación alternativa transformadora con protagonismo del emisor, frente al paradigma de una comunicación bancaria y vertical (Kaplún, 1998). De manera más reciente, los paradigmas de una comunicación alternativa toman elementos de las cosmovisiones indígenas del Buen Vivir/Sumak Kwasay (Barranquero, 2012; Maldonado et al., 2015) para proponer una comunicación de ruptura con los preceptos del capital e inspirada en principios humanizadores (Contreras, 2014; 2016).

Los escenarios comunicativos en América Latina, caracterizados por la presencia de oligopolios mediáticos vinculados al poder político-económico (Pasquali, 1991; Mattelart, 2012; Fierro et al., 2016) actuaron desde el inicio como un revulsivo para la aparición de medios comunitarios y alternativos utilizados por las clases populares como altavoz y canal de expresión de sus demandas (López-Vigil, 1995; Marí-Sáez, 2011), y en defensa de la democracia y los derechos humanos (León, 2013). En situaciones de alta conflictividad, la comunicación es un eje estratégico para la lucha, resistencia e, incluso, pervivencia, de los pueblos y comunidades (Hernández, 2013; Magallanes & Ramos, 2016) y para el acceso de la población a una comunicación alternativa a las fuentes oficiales y a los medios privados que actúan en connivencia con el poder (Alegre, 2002; Mielli, 2016). Honduras es un ejemplo paradigmático de ello. Después del golpe de estado de junio de 2009, los medios comunitarios se han convertido en el altavoz de las comunidades afectadas por la situación de violencia y despojo que se vive en los territorios (Díaz-Pérez, 2018) y que ha acabado con la vida de decenas de activistas medioambientales, entre ellos, líderes de reconocimiento internacional como Berta Cáceres, la que fuera presidenta del Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (Copinh). Radio Guarajambala y Radio La Voz Lenca son dos de las emisoras comunitarias pertenecientes al Copinh que son tomadas como referencia en este trabajo para el análisis de las prácticas comunicativas del pueblo lenca y determinar los elementos que componen el enfoque de una comunicación alternativa en estas emisoras.

### 1.2. Medios alternativos y comunitarios en la Honduras post-golpe

El 29 de junio de 2009, Honduras vivía el primer golpe de estado del siglo XXI en América Latina. La función social e informativa de los medios comunitarios y alternativos se puso de manifiesto en una coyuntura de censura y violencia hacia periodistas y población. Frente al silenciamiento de los medios afines a las élites políticas y económicas, las radios comunitarias vinculadas a comunidades y organizaciones sociales alerta-



---

ron de que la salida del presidente Manuel Zelaya no había sido voluntaria y que estaban ante un golpe de estado que debía ser denunciado. Los medios comunitarios lograron posicionar un discurso alternativo al de las fuentes oficiales y, a través de sus emisiones online, pudieron denunciar en el exterior la gravedad de la situación que atravesaba el país. El triunfo del golpe abrió una etapa neoliberal que persigue la atracción de inversores y capital extranjeros para la implementación de proyectos energéticos, hidroeléctricos o turísticos y la conflictividad asociada ha convertido a Honduras en uno de los países del continente con mayor criminalidad (Global Witness, 2017). El silencio de los medios de comunicación privados dificulta el acceso de las comunidades a una información veraz y contrastada para decidir sobre el uso de sus tierras, como avala el consentimiento libre, previo e informado (CLPI) reconocido por el convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

### 1.3. Radios comunitarias, estrategias para la transformación social

Las radios comunitarias han sido utilizadas como herramientas de comunicación supeditas a los fines de sus comunicadores o de las organizaciones que las respaldan. Este el caso de las radios vinculadas al Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH), entidad creada en 1993 para aglutinar el movimiento popular de la zona suroccidental del país y que se define como una «organización indígena y popular, antipatriarcal, antiimperialista, antineoliberal». El Copinh es la organización de referencia del pueblo lenca, uno de los pueblos indígenas de Honduras con presencia en el departamento Intibucá, en el que vive una población mayoritariamente campesina y en la que se registran altas tasas de analfabetismo.

La comunicación ha sido un eje estratégico de la organización, tal y como argumentara la activista Berta Cáceres:

La comunicación es un arma para la formación y capacitación, nos permite la amplitud y diversidad para crear nuevas cosas adecuadas a nuestra realidad, por ejemplo, con las radios comunitarias, pues muchísima gente de nuestra región no sabe leer ni escribir y la radio es esencial. Por ello seguimos en el esfuerzo de fortalecer este eje, que es vital en el proceso político organizativo del COPINH (2016) (Copinh).

El Copinh cuenta con Radio La Voz Lenca y Radio Guarajambala en emisión FM y AM y de manera online a través de su página web, lo que permite a la organización mantener la conexión con el exterior, ya sea de la importante comunidad migrante hondureña o de las redes de apoyo y solidaridad de la organización. Las radios del Copinh han sido el altavoz de las comunidades lencas desde su creación. Las emisoras denunciaron el golpe de Estado contra Zelaya, y, desde entonces, se han convertido en un canal alternativo de información a los medios de comunicación con escasa credibilidad por su conexión con el poder. De manera más reciente, la defensa del territorio se ha convertido en el tema protagonista de la agenda informativa de las radios comunitarias. Los territorios lencas han sido objeto de disputa entre los inversores de megaproyectos hidroeléctricos (La Aurora y Agua Zarca) y las comunidades que ven amenazas sus formas de vida por la sobreexplotación de los ríos.

## 2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas comunicativas de las radios comunitarias del pueblo lenca y determinar los elementos que componen el enfoque de una comunicación alternativa en estas emisoras.

### 3. Metodología

El Consejo de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras cuenta con varias emisoras cuyas frecuencias cubren diferentes departamentos, pero que comparten contenidos mediante enlace. Para este trabajo se tomó como referencia Radio Guarajambala, emisora que se puede escuchar de manera online a través de la página web del Copinh y que emite los programas Canasto de palabras y Ecos Opalaca, calificados como «estelares» por la organización y de producción propia. Canastos de palabras se emite de lunes a viernes de 10.00 a 11.00 horas y se presenta como el «programa de las mujeres del Copinh». Ecos de Opalaca se emite de lunes a viernes de 14.00 a 15.00 horas, y se define como «la revista de actualidad e información del Copinh». Para el objetivo planteado en este trabajo se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo de los contenidos de estos dos programas, en tanto que el resto de la parrilla de la emisora durante el periodo analizado era cubierto mediante enlaces a otras radios comunitarias, como Radio Progreso, o a través de las emisiones informativas que conforman la red ALER.

Se eligió como muestra once programas emitidos entre la semana del 20 y del 27 de marzo que dieron como resultado 13 horas de escucha, aproximadamente, y 43 páginas de transcripción de audios. Para analizar el enfoque comunicacional de las emisoras, se identificaron los aspectos principales de cada programa y se examinaron los siguientes elementos: temas, enfoques, fuentes, géneros radiofónicos, cuñas y música.

### 4. Resultados

Los programas Canasto de palabras y Ecos de Opalaca presentan una estructura similar. Cada uno de ellos cuenta con un tema central derivado de la actualidad informativa que, en el periodo analizado, parte de las efemérides relevantes para las áreas de interés de la organización: defensa de los recursos naturales, memoria

Palabras	Repeticiones
Lucha	130
Mujer(es)	129
Agua	100
Pueblo	91
Comunidad/es	58

histórica o derechos de las mujeres y de las comunidades indígenas. El programa dedicado a mujeres cuenta con dos presentadoras que conducen el programa en forma de conversación, mientras que Ecos de Opalaca es presentado por Laura Zúñiga, hija de Berta Cáceres y presidenta actual del Copinh.

En el desarrollo de los programas se identifica una parte informativa-educativa que contextualiza y explica el tema elegido a través de las locutoras, de personas conocedoras de la temática o de la información publicada por medios de comunicación alternativos; para, posteriormente, realizar un análisis-reflexión crítica sobre el tema y presentar propuestas de acción dirigidas a la transformación social y que involucran a la comunidad.

La transcripción de audios permite identificar las palabras más repetidas en los programas y, por tanto, conocer dónde recae el énfasis en el discurso narrativo (Tabla 1 y Figura 1).

Los resultados de la identificación de los elementos que componen el enfoque comunicativo de Radio Guarajambala se describen en la Tabla 2 y se analizan en los epígrafes siguientes.

#### 4.1. Temas

El periodo de seguimiento de la programación de Radio Guarajambala coincidió con las efemérides del Día Mundial del Agua (22 de marzo), el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia (24 de marzo) y el

aniversario de la fundación del Copinh (27 de marzo), para el que hubo una transmisión especial de varias horas de duración. La actualidad informativa, incluida la información de los primeros casos de Covid-19 en el país, determinó los contenidos de ambos programas durante la semana analizada, a excepción del programa del 20 de marzo de Canastos de Palabras dedicado a la violencia machista que se presenta como un tema atemporal.

#### 4.2. Enfoques

En los programas de producción propia se identifican tres enfoques con los que son presentados y analizados los temas centrales:

la perspectiva de género; la perspectiva de la lucha de clases; y la perspectiva para la transformación social desde lo colectivo. Estos tres enfoques están presentes en todos los contenidos, de manera que es posible hablar de una perspectiva transversal de género, clase y transformación social.

En relación con la perspectiva de género, los temas centrales incluyen un análisis sobre el impacto de las problemáticas abordadas sobre las mujeres como consecuencia, entre otros, del rol de cuidadoras que les asigna el patriarcado. Como resumen de los muchos ejemplos encontrados, en el programa correspondiente a la efeméride del Día del Agua, se plantea que «las mujeres son las que más caro pagan la falta de agua, son las que más dedican que haya agua en el hogar y cubrir necesidades de la familia, que junto a niñas y niñas acarrear agua», mientras que en la información sobre el Covid-19, se recuerda que:

El sector más afectado por el coronavirus son las mujeres que sostienen el cuidado en general, se sobrecarga el cuidado de los enfermos, de los niños, protección a los ancianos... Lamentablemente estos trabajos y ciudadanos también son invisibilizados (...) Con todo lo que está pasando, el gobierno no pensó en medidas desde las circunstancias de las mujeres, desde el pueblo trabajador que tiene que conseguir el día a día. Tenemos que lidiar con la violencia del sistema.

Respecto a lo que denominamos perspectiva de lucha de clases, se observan dos elementos antagónicos que conforman el discurso: por un lado, capitalismo, despojo, patriarcado, gobierno, militares y medios de comunicación; y, por otro, las comunidades, los pueblos, las mujeres, los pobres, lo que es coherente con el carácter «antipatriarcal, antiimperialista, antineoliberal» con el que se define la organización. Como ejemplo, en el resumen sobre las medidas del gobierno para frenar la pandemia se señala que «blindan fronteras internas y externas, militarizan ciudades y territorios, decretan estado de excepción y toque de queda, tratando así de paliar debilidades y fallas crónicas de un sistema de salud víctima sacrificial de un modelo económico neoliberal privatizador, individualista y acaparador», mientras que el análisis en el Día del Agua

Figura 1. Nube de palabras de la transcripción de los programas



**Tabla 2. Enfoque comunicacional Radio Guarajambala**

Temas	Derechos de las mujeres
	Recursos naturales
	Memoria histórica
	Pandemia Covid-19
	Aniversario del Copinh
Enfoques	Perspectiva de género y reivindicación de la participación de la mujer
	Perspectiva de lucha de clases
	Perspectiva para la transformación social a través de la organización
Fuentes	Miembros del Copinh
	Población de las comunidades
	Miembros de organizaciones en el extranjero
	Medios de comunicación alternativos
Géneros radiofónicos	Noticias
	Entrevistas
	Opinión
	Ficción sonora: producciones teatralizadas
Cuñas	Producciones teatralizadas dirigidas a la educación popular sobre salud, violencia, organización en comunidad, defensa de los recursos naturales.
	Audios que recuperan testimonios de Berta Cáceres sobre la defensa de los recursos naturales o la importancia de mantener la memoria.
Música	Canciones de grupos o autoras feministas de la región: Vivir Quintana, Denise Rosenthal, Puras Mujeres, Anita Tijoux...
	Canciones de grupos o cantautores latinoamericanos: Víctor Jara, Víctor Heredia, Hermanos Mejía Godoy, música de corridos hondureños...

se dirige a la denuncia de las amenazas de las transnacionales en la disputa por el agua de las comunidades:

La defensa del agua es riesgosa, porque las empresas no aceptan que las personas que luchamos en esto triunfemos, ya que entienden que es pérdida para ellos, que solo piensan en sus ganancias. Es por eso que Berta fue asesinada, por oponerse a la eléctrica. Estas empresas, que dicen que son responsables socialmente, que están por ayudar al pueblo, son los dueños de estas empresas quienes asesinan, nos despojan de bienes comunes, como quieren hacer en Río Blanco, en Río Guarcarque.

El análisis crítico y la denuncia de la realidad se acompaña de propuestas de acción que denominamos perspectiva para la transformación social desde lo colectivo. Una vez realizada la crítica de una determinada situación, el discurso pone el énfasis en las soluciones, que siempre están mediadas por la colaboración entre la comunidad, entre

ellas, la creación del Movimiento Nacional en Defensa del Agua; el llamamiento a la organización de las comunidades para atender a las familias que se han quedado sin percibir ingresos por el confinamiento, o la necesidad de que las comunidades se impliquen para acabar con la violencia hacia las mujeres.

### 4.3. Fuentes

Los contenidos de los programas se elaboran con las aportaciones de personas vinculadas a la organización y a la comunidad, miembros del Copinh que se encuentran en el exterior, personas pertenecientes a organizaciones aliadas y vecinos de las comunidades que participan mediante llamadas o audios para expresar su opinión o enviar un saludo a través de la radio. Todas ellas tienen en común el hecho de representar a las clases populares y ser parte de las voces que no encuentran espacio en los medios de comunicación privados, a la vez que demuestra la vinculación del medio con la comunidad y la participación de sus miembros en la construcción de las narrativas. También se utilizan como fuentes los artículos e informaciones publicados en medios de comunicación alternativos, como la Agencia Latinoamericana de Información (ALAI), o se da lectura a contenidos publicados en los muros de Facebook de personas vinculadas a la organización relacionadas con la cultura o el feminismo.

---

#### 4.4. Géneros radiofónicos

Los programas utilizan géneros periodísticos presentes en los medios de comunicación, como noticias, entrevistas o editoriales de opinión. También se emiten ficciones sonoras, un género menos común en la radio actual y que fuera habitual en el contexto de las radios educativas. En la semana de seguimiento de los dos programas se identificaron tres producciones teatralizadas en las que se recreaba una situación de violencia de género silenciada por la comunidad y que finalmente termina con la separación de la mujer del maltratador; una escena en la que una vecina visita a otra para ver cómo se encuentra, explicarle cuáles son los síntomas del Covid-19 y recomendarle cómo protegerse; y una producción de la Red de Defensoras de Derechos Humanos en Honduras en la que una mujer testimonia las críticas recibidas por dedicarse al activismo en lugar de dedicarse a su familia y defiende su papel en la defensa de los derechos.

#### 4.5. Cuñas

La radio no emite publicidad comercial, pero sí mensajes o producciones de carácter educativo y divulgativo dirigidos a la comunidad. Entre ellos, encontramos producciones teatralizadas que suelen recrear conversaciones entre vecinas para informar y aconsejar sobre salud o prevención de la violencia, y que terminan con frases como «Entre todas y todos nos cuidamos» o «Entre todas y juntas salimos de esta». También se emiten mensajes que sirven para persuadir sobre la participación en la organización y la defensa de los bienes comunes:

Sin tierra dónde van a crecer las niñas, las milpas, sin ríos de dónde vamos a tomar agua, sin árboles cómo van a descansar nuestras ancestras. Lo que las empresas nos ofrecen, no se compara con la vida. Somos defensoras. Red Nacional de Defensoras de Derechos Humanos en Honduras.

Otro tipo de mensajes dirigidos a la educación y a la toma de conciencia se toman de grabaciones de Berta Cáceres, referente de la comunidad, acerca de la defensa de los recursos naturales o la importancia de preservar la memoria: «Imagínense que nos levantamos y no sabemos quiénes somos, de dónde venimos. Estamos condenados a perder historia, a perder identidad. La historia es importante, esas cosas que somos pueblos, la memoria es un gran valor para la lucha».

#### 4.6. Música

La música ocupa un papel importante en la programación de la emisora y actúa como parte de los mensajes educativos o de concienciación. Los temas escogidos suelen ser acordes a la temática tratada en ese momento: Vivir Quintana para violencia de género; Puras mujeres para mensajes de empoderamiento; Víctor Heredia y Mercedes Sosa para memoria; Quintín Cabrera para la crítica al carácter imperialista de Estados Unidos, etc. Temas como Preguntas por Puerto Montt, de Víctor Jara, sirven como ejemplo para denunciar la situación del país centroamericano:

Vamos a irnos con una canción de Víctor Jara, Preguntas por Puerto Montt, que era un barrio empobrecido, donde fueron personas asesinadas, antes del Gobierno de Allende. Víctor Jara denunció la situación, igual que nosotros denunciemos las situaciones de hambruna y de gente que muere diariamente por la corrupción, que mata a muchas más personas que el coronavirus.



## 5. Conclusiones

El estudio de los contenidos de los programas Canasto de palabras y Ecos de Opalaca tenía por objeto analizar las prácticas comunicativas del pueblo lenca y conocer los elementos que conformarían el enfoque de una comunicación alternativa en estas emisoras. Los resultados evidencian el carácter alternativo de la comunicación que se produce, fundamentalmente, por el enfoque con el que son abordados los temas y por el protagonismo de la comunidad en la construcción de las narrativas. La actualidad informativa es analizada desde una perspectiva ausente en los medios dominantes, como lo son las perspectivas de género, lucha de clases y transformación social desde lo colectivo, que son posibles, a su vez, por la fortaleza ideológica del Copinh, y por la participación de una comunidad comprometida con la transformación social.

## Referencias

- Alegre, L. (2002). *Periodismo y crimen. El caso Venezuela 11-04-02*. Hidu.
- Barranquero, A. (2012). De la comunicación para el desarrollo a la justicia ecosocial y el buen vivir. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 63-78. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ciyc.2012.v17.39258](https://doi.org/10.5209/rev_ciyc.2012.v17.39258)
- Beltrán, L.R. (2014). Adiós a Aristóteles: La comunicación «horizontal». In M. Chaparro (Ed.), *Comunicología de la liberación, desarrollismo y políticas públicas* (pp. 269-304). Luces de Gálibo.
- Contreras, A. (2014). *Sentipensamientos. De la comunicación-desarrollo a la comunicación para el vivir bien*. Ediciones La Tierra.
- Contreras, A. (2016). *La palabra que camina. Comunicación popular para el Vivir Bien/Buen Vivir*. Ediciones Ciespal.
- Díaz-Bordenave, J.E. (1981). Democratización de la comunicación: Teoría y práctica. *Chasqui*, 1, 13-20. <https://bit.ly/2YCpiIX>
- Díaz-Pérez, W. (2018). Lo pedagógico y decolonial en las radios comunitarias Lencas de Honduras. *Question*, 1(60), 1-10. <https://doi.org/10.24215/16696581e112>
- Fierro, A., Gómez, A., & Incarnato, M.F. (2016). *Documento especial: Latinoamérica en la encrucijada mediática. Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (CELAG)*. <https://bit.ly/2MY8k28>
- Global Witness (Ed.) (2017). *Honduras. El lugar más peligroso para defender el planeta*. Global Witness. <https://bit.ly/2YxMy16>
- Gumucio-Dagron, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. The Rockefeller Foundation. <https://bit.ly/37qUbUK>
- Hernández, F.G. (2013). Política de comunicación indígena, características y compromisos. In O. León (Ed.), *Democratizar la palabra Movimientos convergentes en comunicación* (pp. 37-51). Agencia Latinoamericana de Información (ALAI). <https://bit.ly/2MWynGX>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. <https://bit.ly/37w8TJS>
- Kevjal, L. (2018). *Libertad de antena. La identidad de las radios comunitarias, populares y argentinas (1983-2015)*. Punto de Encuentro.
- León, O. (2013). Comunicación, democracia y movimientos sociales. In O. León (Ed.), *Democratizar la Palabra. Movimientos convergentes en comunicación* (pp. 9-28). Agencia Latinoamericana de Información. <https://bit.ly/2MWynGX>
- López-Vigil, J.I. (1995). ¿Qué hace comunitaria a una radio comunitaria? *Chasqui*, 52, 51-54. <https://bit.ly/2ZmY09O>
- Magallanes, B., & Ramos, J.M. (2016). *Miradas propias. Pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*. Ciespal.
- Maldonado, C., Reyes, C., & Del-Valle, C. (2015). Emergencia indígena, Comunicación-otra y Buen Vivir. *Pensar la socio-praxis comunicativa de los pueblos indígenas*. *Chasqui*, 128, 165-182. <https://bit.ly/3fmo1w9>
- Marí-Sáez, V. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Editorial Popular.
- Mattelart, A. (2012). *Comunicación y lucha de clases. Para un análisis de clase de la comunicación*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Mielli, R. (2016). Monopolio mediático y golpe en Brasil. *América Latina en Movimiento*, 513-514, 9-11. <https://bit.ly/3e3SOh7>
- Pasquali, A. (1991). *La comunicación cercenada*. El caso Venezuela. Monte Ávila Editores.
- Peppino-Barale, A.M. (1998). Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. La formación de un nuevo sujeto social. *Signo y Pensamiento*, 33, 27-34. <https://bit.ly/2XZl4vF>
- Peppino-Barale, A.M. (1999). *Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina*. Universidad Autónoma de México.



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### La memética como lenguaje icónico de nuevas narrativas en las redes sociales

Dr. Marco López-Paredes

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)  
mvlopez@puce.edu.ec

Lcda. Vanessa Oñate

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

#### Resumen

Tradicionalmente, una red social se ha definido como un conjunto de personas que tienen vínculos entre sí, ya sea por temas comerciales, amistad, trabajo, parentesco, u otros. Hoy en día, las redes sociales se han innovado para dar protagonismo a los usuarios y a las comunidades que estos conforman, conectándolos dentro del mundo virtual (alter mundo), sea para construir nuevas conexiones sociales o, solo para mantener las existentes. Pero, ¿qué las hace tan llamativas? En la actualidad su contenido ha ido evolucionado hasta crear nuevas formas de lenguaje y narrativas más audiovisuales. El posicionamiento de la memética ha crecido gracias al proceso de asimilación mental y afectivo que se efectúa mediante la interacción social que se construye y profundiza con el lenguaje gráfico, el vídeo y el audio que juega un rol fundamental en estas nuevas formas de expresión desde lo narrativo. En este contexto los memes se han convertido en una nueva forma de comunicación visual y audiovisual (en su forma más desarrollada), donde las referencias de sucesos de la actualidad o el pasado salen a defender o atacar, mediante el humor, aspectos sociales de interés mediático. Estas construcciones comunicacionales inciden en la adaptación de nuevas narrativas y discursos en donde una idea, historia u opinión es desplegada a través de múltiples plataformas y medios de comunicación siendo los consumidores partícipes durante el proceso de realización y expansión.

#### Palabras clave

Meme, lenguaje, narrativas, redes sociales, interacción social, comunicación visual.



---

## 1. Introducción

El fenómeno del meme ha llegado a todas las partes del mundo, instaurándose como plataforma principal las redes sociales y varios sitios de internet. Es tanto su éxito mundial que su influencia no respeta edad, ni género; se ha convertido en un instrumento de incidencia social siendo un vehículo de transmisión cultural de sujeto a sujeto y de generación en generación, bien por enseñanza, imitación o asimilación. Los memes abarcan desde ideas hasta expresiones verbales, gestos, teorías, opiniones y toda clase de valores y bienes simbólicos que compiten entre sí para transmitirse e integrarse como parte de la cultura consolidada. El carácter novedoso, viral e influyente de los memes de Internet pronto se convirtió en un fenómeno de enorme interés para las ciencias sociales y de la comunicación.

El presente trabajo investigativo pretende mostrar cómo el meme se ha ido desarrollando hasta formar una parte primordial en redes sociales, siendo el vínculo directo entre esta y su audiencia. Toma como punto central al meme como un medio comunicacional de carácter social al ser la voz de un público objetivo que ejerce sus ideas y opiniones a través de elementos gráficos o multimedia. Este trabajo explica el significado de la Memética “meme” y toda la influencia directa que la cultura tiene sobre una persona que opta por crear este tipo de contenido que, a su vez, puede ser interpretado de diversas maneras.

## 2. Origen y significado de memética: El meme

Con la llegada de la web 2.0 se han desarrollado nuevas herramientas informáticas que han sobresalido de los medios comunes gracias a su incidencia en el mundo digital. Al hablar del Memética nos remontamos a su origen que se enfoca en la transmisión cultural, al proceso de asimilación mental y afectivo que se efectúa mediante la interacción social.

La palabra Meme nace como un neologismo creado por Dawkins<sup>1</sup> al percatarse de su semejanza fonética al término genes y, por otro lado, para señalar la similitud de su raíz con todo lo referente a la memoria y mímesis<sup>2</sup> (Cortés, s.f.: 6).

Según Dawkins, nuestra naturaleza biológica se constituye a partir de la información genética articulada en los genes, y nuestra cultura se construye por la información acumulada en nuestra memoria y captada generalmente por imitación (mímesis), por enseñanza o asimilación.

Los memes pretenden transmitir ideas y mensajes que llegan a adueñarse de una gran porción de la población.

La cultura se transmite entre individuos de una misma especie y en este proceso de transmisión (en el que, obviamente, tiene un papel destacado los medios) se produce un proceso evolutivo. La cultura evoluciona mediante la supervivencia de replicadores culturales (replicadores de la realidad), a los que Dawkins llama «memes», o unidades mínimas de información y replicación cultural, y que se someten también a un proceso de selección (Cortés, s.f.: 2).

Popularmente, al meme se lo conoce como un tipo de contenido que se propaga mediante las redes sociales y se considera a esta plataforma como el lugar principal de su permanencia. Consta de la asociación deliberada de elementos (una imagen y un texto) en una misma unidad significativa, de lo que resulta la representación de una idea, concepto, opinión o situación. Suelen ser llamados específicamente «memes de Internet». Los memes han ganado gran valor como manifestación cultural, ya que no solo ocupan un papel en la sociedad digital como forma de entretenimiento, sino que comunican valores y matrices de opinión. Permiten, por lo tanto, registrar o captar las ideas-fuerza que se mueven en el imaginario colectivo.

---

Los memes llegan a asemejarse a parásitos que se reproducen de una manera extraordinariamente rápida y en un gran volumen, llegando, en la actualidad, a todas partes del mundo gracias al internet y el mundo digital.

Cuando plantas un meme fértil en mi mente, literalmente parasitas mi cerebro, convirtiéndolo en un vehículo de propagación del meme, de la misma forma que un virus puede parasitar el mecanismo genético de una célula anfitriona. Y ésta no es sólo una forma de expresarlo: el meme, para (digamos) «creer en la vida después de la muerte», se ha realizado en verdad físicamente, millones de veces, como una estructura del sistema nervioso de los hombres individuales a través del mundo (Dawkins, 1993: 219).

Los memes son netamente una creación humana y su relación con el medio cultural determina si son buenos o malos replicadores; la idoneidad que poseen permite su supervivencia, escapa al control de un grupo social determinado y sigue leyes propias y autónomas. De acuerdo con Muñoz (2014) los memes poseen tres propiedades fundamentales para cumplir su función de propagadores de información: deben ser numerosos, persistentes a través del tiempo e interpretables. El meme guarda una relación icónica con la realidad mediante el uso de símbolos y gráficos, y tienen la capacidad de transmitir información de todo tipo con una sola imagen de pocas palabras o, en algunos casos, sin palabras.

Los memes son expresión de los valores que circulan en la sociedad y compiten por hacerse hegemónicos. Su éxito, sin embargo, depende de que el receptor comparta las mismas referencias culturales que el emisor del mensaje; es decir, tenga una afinidad con la idea que se quiere transmitir. Muchos memes colaboran en la propaganda de personas o productos en segundo plano. Por ello, el mecanismo de la viralización de los memes muchas veces está asociado a campañas de marketing viral que, de manera indirecta, posicionan una figura o producto en el mercado, convirtiéndola en una referencia reconocible antes o después del lanzamiento oficial. El uso del meme ya no solo se establece como un medio cómico, si no se ha implementado un valor publicitario que maneje un factor humorístico que genere interés, permanencia y replicación.

### 3. Narrativa, redes sociales y memes

El meme se constituye por una imagen o dibujo de fondo y un texto alternativo que lo acompaña, pero su naturaleza (en sentido de composición) obvia cualquier relación que sus componentes podrían tener con la imagen de la que proceden y, de igual manera, los textos que los constituyen trabajan como si se tratara de expresiones fonéticas; es decir, los aspectos sintácticos de la imagen y toda la parte escrita son irrelevantes para el meme, porque su discurso se basa en la potencia analógica de la imagen y sus caracteres tipográficos, y no en sus funciones estéticas o simbólicas (Castañeda, 2015).

Las imágenes de los memes expresan mediante el gesto del personaje actos paralingüísticos que acompañan los contenidos escritos del conjunto. En la sintaxis del meme los elementos lingüísticos, entonces, desempeñan un papel relevante pues establecen la intención del mensaje. Con otras palabras, las imágenes del meme realizan una declaración locutiva e ilocucionaria que se conjuga con lo que los textos dicen. Por decirlo en los términos de Roman Jakobson, lo que se escribe con el mensaje lingüístico y la manera como se escribe genera el contacto con el receptor en un lenguaje que le es comprensible (Castañeda, 2015: 7).

Al ser el meme un medio que cuenta una historia crea su nuevo campo de exposición y replicación y se acopla a una nueva narrativa transmedia. Esta es una técnica mediante la cual la historia se desarrolla o

divide en diferentes plataformas para formar un relato coherente, es decir, podría entenderse como una historia contada en capítulos que se encuentran en diferentes formatos. En este caso, el meme tiene como medio principal a la imagen, pero hoy por hoy lo podemos encontrar en varios escenarios, tales como «gifs» y «stickers» (Pastrana, 2019).

La utilidad de esta representación (imagen) en realidad no aporta al meme valores definitivos, porque su utilidad se la asigna el uso y la convencionalización; es decir, una misma imagen puede ser utilizada con diferentes significaciones. Por otro lado, el mensaje que carga en sí mismo el meme, puede decirse que es un medio comunicacional que emplea mecanismos visuales para exponer valores, los cuales se emplean en referencia a las necesidades comunicativas de los usuarios que se conectan en las redes sociales. Gracias a que el mensaje del meme va muy ligado a problemas sociales (políticos, de coyuntura, de una comunidad en particular, etc.) las personas pueden crear mecanismos para arreglar algunos inconvenientes comunicativos entre ellos y sus grupos (Castañeda, 2015).


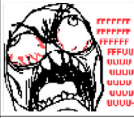
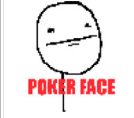
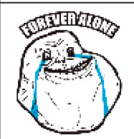
Antes de la web 2.0 la información fluía unilateralmente, los medios de comunicación eran los encargados de informar a una comunidad en particular. Mientras que actualmente, con la aparición de las redes sociales como Facebook, e Instagram, la comunicación deja de ser unidireccional para convertirse en bidireccional, una fórmula en la que los mismos usuarios son también creadores de contenido, muchas veces siendo este contenido mucho más valorado que aquel creado por empresas, gobiernos y partidos políticos. Con usuarios generadores de contenido, la voz de las personas se vuelve mucho más fuerte y poderosa que antes, principalmente porque van adquiriendo características que otros entes han perdido ante la opinión pública, como, por ejemplo: la credibilidad. Una manera de transmitir información han sido los memes que se crean y adaptan a las diferentes opiniones sociales, siendo un vínculo fuerte entre su plataforma (red social) el mensaje que busca transmitir y su audiencia (Muñoz, 2014).

El meme debe construirse con una narrativa que muestre humor y cada plataforma debe ofrecer a los usuarios nuevos elementos de la historia, mejorar la acción o introducir nuevos personajes evidenciando así sus múltiples formas de contar una acción. El rol de la audiencia en la narrativa transmedia es bastante activo, se busca incitar su participación y darles su propio espacio para que interactúen y puedan aportar comentarios e ideas. Los memes que circulan por redes sociales son mensajes visuales de alta efectividad y su contenido y

significado buscan transmitir ideas cómicas, críticas u observaciones sobre la cotidianidad, en la mayoría de los casos (Pastrana, 2019).

#### 4. Análisis de la creación de memes de gráfica, audio y vídeo

Los memes al ser una ilustración viralizada marcan la popularidad de uno sobre otro; es decir, un meme de cualquier tipo puede generar mayor po-

Categoría	Interpretación	Imagen
Fuck Yea	Representa la conquista de alguna meta en particular, haciendo referencia a que todo sale tal cual se planeó. Simboliza un sentimiento de satisfacción y logro.	
Rage Guy (Fuu)	Indica indignación, ira o la pérdida de compostura frente a algún hecho. El texto FFFFUUU proviene de la palabra Fuck (joder).	
Poker Face	Hace referencia al término cara de poker, la cual representa la inexpresividad al ocultar lo que realmente se está pensando y también refleja un sentimiento de perplejidad o anonadamiento.	
Forever Alone	Representa el sentimiento de soledad, utilizado para representar a personas ignoradas o aisladas por la sociedad debido a ciertas características, actitudes o comportamientos particulares.	

Nota. Elaboración propia en base a la información de Muñoz (2014).

pularidad e incidencia que otro, ser más popular. A partir del tiempo, la prevalencia de algunos memes ha mostrado su superioridad en el mundo digital, entre estos tenemos: Fuck yea, Rage guy, Poker Face y Forever alone (Muñoz, 2014) (Tabla 1).

Al igual que los memes presentan una variedad de tipos, también forman parte de un gran grupo de categorías que los posicionan en la red. Los memes expuestos en la Tabla 1, forman parte de una subcategoría llamada «Rage Faces», las cuales eran utilizadas como un medio para narrar historias a través de viñetas o Rage cómics (caricatura de 4-6 cuadros que expresa una emoción simple). Los Rage Faces son aquellos memes de imágenes que asocian un rostro expresivo a alguna sentencia o razonamiento. Al narrar una historia, este tipo de minihistorieta ilustra chistes o anécdotas gracias al uso de expresiones faciales típicas del público en general. Con el tiempo, estas imágenes pasaron a convertirse en otra subclase conocida como macro imágenes, las cuales tienen la característica de ser una fotografía o dibujo con alguna característica llamativa, que denota un sentimiento o cualidad de un objeto o persona, acompañada de un texto que expresa una situación particular (Muñoz, 2014: 22-23).

Según Muñoz (2014) existen diversas subcategorías del gran grupo de macro imágenes que engloban a los memes más actuales y utilizados en las redes sociales (Tabla 2).

El mundo audiovisual (películas, noticieros, personajes de farándula) son las principales herramientas que generan nuevo contenido que utiliza al meme como elemento principal.

Las características principales de los memes con imágenes es la interrelación entre su imagen y texto, creando un nuevo significado el cual no sería el mismo si se lo trabajada de manera independiente; sin embargo, existen memes que solo utilizan texto y muchas veces son una captura de pantalla tomada de alguna aplicación como Twitter. Por otro lado, los memes que usan video se caracterizan por ser ediciones multimedia de pocos segundos en formatos como «gifs».

Las características principales de los memes con imágenes es la interrelación entre su imagen y texto, creando un nuevo significado el cual no sería el mismo si se lo trabajada de manera independiente; sin embargo, existen memes que solo utilizan texto y muchas veces son una captura de pantalla tomada de alguna aplicación como Twitter. Por otro lado, los memes que usan video se caracterizan por ser ediciones multimedia de pocos segundos en formatos como «gifs».

## 5. Discusión

Lo planteado en los puntos anteriores nos demuestra que el contenido ligado a la idea del meme permite una conexión fabulosa por su discurso informal con las audiencias. El humor encaminado a las experiencias sociales y la sátira con una semiótica de construcción a cultural permite que incluso se trasciendan fronteras lingüísticas.

Es necesario mencionar a demás que las redes sociales en la memética son vitales, pues son el ducto, el medio y el amplificador, funcionan como agentes de conexión entre los anhelos, pensamientos y satisfacciones de una masa social que desea conseguir un cambio y generar una transformación en ésta. A raíz de la evolución tecnológica, nace el término de la «Sociedad de la Información», la cual tiene implícita el tránsito hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento considerando el uso de las TIC, no solo como medio para incrementar la productividad sino como instrumento para generar igualdad de oportunidades, fomentarla participación ciudadana, recrear la interculturalidad, valorar la diversidad y fortalecer la identidad plurinacional; en definitiva, para profundizar en el goce de los derechos y promover la justicia en todas sus dimensiones. En referencia al lenguaje que se exponen en los distintos memes publicados, se

**Tabla 2. Categorías del meme (Muñoz, 2014)**

Marketing y Advertising	 Alooo!! McDonald Un taco pa llevar!!
Edición de Imagen	 MICHELLE OBAMA DON'T FIND THAT FUNNY
Referencias a la Cultura Pop	Quando te mueves mucho y el filtro de Snapchat se quita. 

---

puede ver que se usan frases y neologismos típicos del grupo que los crea, comparte o edita en la actualidad, por este hecho el lenguaje tiende a ser natural, no formal. Cabe recalcar que no todas las imágenes vienen acompañadas de texto, mostrando que la parte ilustrada habla por sí sola, denotando así que el lenguaje no verbal también es un elemento que representa fuerza y utilidad.

Las expresiones corporales y los pequeños gestos son un aspecto importantísimo en estos memes, solo basta ver la manera en la que la boca, manos y ojos de los dibujos que aparecen en estas imágenes, transmiten una idea central fácil y rápida de captar.

Por otro lado, el spanglish se convierte en un elemento muy usado en estos memes, mostrando este impacto transcultural donde el cerebro muchas veces no rechaza esta mezcla de lenguajes, porque ya lo asimila como una característica normal. A pesar de que el lenguaje predominante en estos memes analizados es uno de tipo informal, no impide la existencia de pequeñas frases con palabras bruscas y groseras. Este tipo de expresiones marcan una diferencia de edad, por ejemplo, para los jóvenes de hoy el decir malas palabras se ha convertido en una jerga común del día a día, pero para personas mayores, este tipo de dialectos demuestran una falta de educación y respeto.

Este cúmulo de escenarios con lucha de ideologías y egos marca la separación de un bien común, donde no se busca el bienestar de un todo. Se desvaloriza el entorno poniendo a la naturaleza como el lugar que puede dar el poder a un individuo para matar o decidir el destino de otro.

Queremos hacer énfasis en el impacto transcultural del meme, se da a tal punto que sus gestores posiblemente no se percatan del alcance que logran y cómo este producto comunicacional busca formas para continuar con la trama y la vida de los personajes, esto demuestra un hecho: crear impacto y arrastrar a varios tipos de públicos con incidencia global.

Nos queda pendiente entonces saber si ¿el meme será una nueva codificación, un nuevo nivel de estructuración del discurso social o simplemente una adaptación del discurso a la tecnología?

## Notas

<sup>1</sup> Richard Dawkins: etólogo, zoólogo, biólogo evolutivo y divulgador científico británico. Autor del libro *El gen egoísta* del cual se basa el presente estudio (Ecured.cu, s.f.).

<sup>2</sup> Mímesis: El vocablo mimesis posee dos posibles acepciones que hacen referencia a la imitación, estas son, una para aludir a la imitación o culto que un individuo realiza de aquellos gestos, ademanes, muecas, señas, manera de hablar o de actuar y movimientos que hace otro. Por su parte la otra acepción hace referencia al culto o imitación que se realiza a la naturaleza como propósito artístico, en la estética y en la poética clásica (ConceptoDefinicion.de, s.f.).

## Referencias

- Castañeda, W. (2015). *Los memes y el diseño: Contraste entre mensajes verbales y estetizantes*. Kepes.
- Cortés, J. (s.f). *¿Qué son los memes? Introducción general a la teoría de memes*. <https://bit.ly/2MzLxd3>
- Dawkins, R. (1993). *El Gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Editorial Savat.
- López-Paredes, M., & Angulo-Moncayo, N. (2018). Analysis of the perceptualelements in the communications media and the strategies of propagandistic communication of RafaelCorrea, president of Ecuador between 2007 and 2017. *Kepes*, 15(17), 151-181. <https://doi.org/10.17151/kepes.2018.15.17.7>
- Muñoz, C. (2014). *El meme como evolución de los medios de expresión social*. Chile.
- Pastrana, C. (2019). *Narrativa transmedia y storytelling: El arte de contar*. IEBS School. <https://bit.ly/2U0a8Mc>



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de competencias del Siglo XXI

Mg. María-Cristina Martínez-Bravo

Universidad de Navarra (España)

mb.macristina@gmail.com

Dra. Charo Sádaba-Chalezquer

Universidad de Navarra (España)

csadaba@unav.es

Dr. Javier Serrano-Puche

Universidad de Navarra (España)

jserrano@unav.es

### Resumen

La Sociedad de la Información y el Conocimiento demanda el desarrollo de habilidades que permitan el consumo y uso crítico y responsable de la tecnología para el ocio, el desarrollo personal, profesional, académico y la participación ciudadana. Los marcos de referencia internacionales de «Competencias Clave para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida» también llamadas «Competencias del siglo XXI» subrayan la importancia de la competencia digital como eje para potenciar al resto de competencias. Esta competencia clave va más allá del uso operacional de las herramientas y aplicaciones tecnológicas y ha sido estudiada desde diversos enfoques. La presente investigación explora la alfabetización digital en siete marcos de referencia internacionales de diferentes instituciones e iniciativas: Unesco, Unión Europea, ATCS, P21, NETS, NAEP, EnGauge. A partir de los documentos se realiza un análisis de contenido, donde se examina la consistencia entre las diferentes propuestas. Los hallazgos contribuyen a la comprensión de un enfoque integrado de la alfabetización digital, donde se identifican seis dimensiones: crítica, cognitiva, operativa, social, emocional y proyectiva.

### Palabras clave

Competencias del siglo XXI, alfabetización digital, competencia digital, pensamiento de futuro, alfabetización crítica, emociones.



---

## 1. Introducción

Internet ha cambiado la noción que tenemos del espacio, el tiempo y las relaciones entre personas y máquinas. Desde una visión espacial Internet despliega múltiples ecosistemas digitales, experiencias de realidad virtual, almacenamiento en dimensiones inmateriales conocidas como «nubes». El tiempo ha sido marcado por conceptos como la ubicuidad, la sincronía y asincronía de las comunicaciones y las operaciones a larga distancia. En la actual interacción persona-máquina, la visión McLuhanista de los «medios como extensiones del hombre» se materializa gracias al desarrollo tecnológico, donde «las interfaces no solo conversan con los humanos, sino también conversan con ellas» (Scolari, 2004) y la metáfora ecológica de los medios como ambientes, es decir, de Internet como un ecosistema y una especie en desarrollo (Scolari, 2015) nos lleva a reflexionar sobre las transformaciones perceptivas y cognitivas del ser humano en este entorno, y el aprendizaje en el mismo.

Todo este panorama conduce a una realidad donde Internet ha cambiado la forma en la que se produce, consume e intercambia el conocimiento, información, productos, servicios, incluso la forma de expresar las emociones (Serrano-Puche, 2015). También, ha permitido ampliar el espacio público de creación cultural, artística y de participación social (Castells, 2006; Jenkins, 2008). Esta dinámica acelerada por la revolución tecnológica configura nuevas relaciones con el mundo, con la sociedad y la cultura, así como una resignificación de lo conocido.

En la actualidad, en la línea de lo postulado por Bruno Latour (2005) en su Teoría del Actor-red, que considera actantes tanto a humanos, como a objetos y discursos, la tecnología tiene un rol cada vez más activo que deviene de la «cerebralización» de la máquina y las invenciones alrededor de la Internet de las cosas. Es decir, las tecnologías y las personas aparecen como elementos indisociables. Desde una visión menos simétrica y más humanista, la relación con la tecnología que propone Reig (2016) implica la apropiación de estos sistemas e instrumentos para convertirlos en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y en tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP).

Participar en este movimiento y sistema global de conocimiento e información requiere la formación de una identidad híbrida (conectada y desconectada) y la construcción de una huella análoga y digital en escenarios espacio-temporales disruptivos. Este desafío implica un ciclo de aprendizaje permanente y el desarrollo de nuevas competencias que permitan la adaptabilidad al cambio y a la complejidad de los sistemas. Las llamadas «Competencias del siglo XXI» o «Competencias Clave para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida» (Unesco, 2001; Comisión de la Unión Europea, 2008) han sido exploradas por diferentes entidades y organismos internacionales con el fin de promover el desarrollo de habilidades emergentes no solo técnicas, sino también cognitivas y sociales. El estudio de Voogt y Pareja-Roblin (2012) señala que existen diferencias en las propuestas con respecto a la categorización, agrupación y jerarquización de las competencias, sin embargo, destacan que la competencia digital aparece como competencia central de estas propuestas y en rasgos generales abarcan diversas áreas: crítica, socio-cultural, comunicacional, creativa, colaborativa, tecnológica, operativa y responsiva. La investigación de Van-Laar y colaboradores (2017) sobre la relación de las competencias del siglo XXI y las competencias digitales identifica competencias clave (técnica, manejo de información, comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas) y otras contextuales (conciencia ética, conciencia cultural, flexibilidad, autodirección y aprendizaje permanente).

Por su parte, otras propuestas también abarcan enfoques de adaptabilidad al cambio, el desarrollo del pensamiento futuro, el manejo de la complejidad, el pensamiento creativo o la alfabetización digital con base científica, tecnológica y económica en un entorno multicultural (NCREL & Metiri-Group, 2010)

Junto con las claras potencialidades que presenta la Red para la adquisición de información y el desarrollo



cognitivo, Internet es también una tecnología afectiva, en el sentido de que es vehículo para la expresión de emociones (Serrano-Puche, 2020). Más aún, la Red no solo despierta emociones en sus usuarios y sirve de cauce para la expresión de los afectos, sino que también influye – a través de la arquitectura digital de las redes sociales– en el modo en que dicho afecto se modula y despliega, así como en la configuración de la identidad de la persona. Dada la carga afectiva que lleva aparejado el uso de la tecnología, los hábitos digitales para la adquisición de información y estar en contacto con otros usuarios presentan siempre un componente emocional. Este se caracteriza por la complejidad, pues engloba tanto sentimientos positivos (aumento de la conectividad con familiares y conocidos, sentido de pertenencia a un grupo social...) como negativos (dependencia emocional al móvil, ansiedad o saturación informativa, etc.).

Todo ello lleva a poner en valor la dimensión emocional en la adquisición de la competencia digital, y cómo ha de integrarse en una visión holística de Internet y de la alfabetización que requiere. Siguiendo a Area y Ribeiro-Pessoa (2012: 14), hay seis grandes ámbitos o dimensiones de aprendizaje respecto a Internet, pues «es, simultáneamente, una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos». Frente al «leer y escribir» de la alfabetización clásica, esta cultura digital reclama ahora el desarrollo de diferentes competencias y habilidades, tanto instrumentales como cognitivo-intelectuales, socioculturales, axiológicas y emocionales (Ferrés & Piscitelli, 2012). Por ello, conviene tomar conciencia del riesgo de «reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores» (Gutiérrez & Tyner, 2012: 31). Por el contrario, es imprescindible articular el nivel emocional en el conjunto de dimensiones de la competencia digital.

La implementación de estas competencias del siglo XXI en la política pública educativa implica la ejecución de un plan bien articulado (Chu et al., 2017). La realidad expone la ausencia, en algunos casos, de

guías para esta implementación, como revela la investigación de Ananiadou y Claro (2009) en el caso de los países miembros de la OECD.

En definitiva, el desarrollo de la competencia digital favorece el uso seguro, crítico y creativo de las TIC para el empleo, el aprendizaje,

Tabla 1. Marcos de referencia analizados					
Nº	Framework	Sigla de referencia	Organización/Entidad	Alcance	Documentos revisados
1	enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age	EnGauge	North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) y Metiri Group. Documento producido con fondos del Departamento de Educación de EEUU	Nacional	1
2	Alfabetización Mediática e Informativa	UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), UNESCO	Internacional	6
3	Digital Competence for Lifelong Learning	Unión Europea	Unión Europea	Regional	7
4	Partnership for 21st century skills	P21	Gobierno de EEUU y organizaciones privadas (Apple Computer Inc, Cisco Systems, Dell Computer Corporation, National Education Association, etc)	Nacional	7
5	National Educational Technology Standards	NETS	International Society for Technology in Education (ISTE)	Internacional	12
6	Technological Literacy and Engineering Framework. National Assessment of Educational progress.	NAEP	Desarrollado por WesEd, solicitado por el Gobierno de EEUU.	Nacional	4
7	Assessment and Teaching of 21 Century Skills	ATCS	Proyecto Internacional auspiciado por Cisco, Intel y Microsoft.	Internacional	9

Tabla 2. Competencias digitales de los «frameworks» analizados				
Nº	Framework	Competencia Categorización general	Relación Dir/Trans	Categorización específica
1	EnGauge	Digital Age Literacy	D	Basic Literacy
			D	Scientific Literacy
			D	Economic Literacy
			D	Technological Literacy
			D	Visual Literacy
			D	Information Literacy
			D	Multicultural Literacy
			D	Global Awareness
			T	Inventive Thinking: Adaptability and Managing Complexity, Curiosity, Creativity, Risk Taking, Higher-Order Thinking and Sound Reasoning
			T	Effective Communication: Teaming and Collaboration, Interpersonal Skills, Personal Responsibility, Social and Civic Responsibility, Interactive Communication
T	High Productivity: Prioritizing, Planning, and Managing for Results, Effective Use of Real-World Tools, Ability to Produce Relevant, High-Quality Products			
2	ATCS	Computer and Information literacy	D	Problem Solving
			D	Collaborative problem solving
			D	Global citizenship
3	Unesco	Digital Literacy	D	Devices and software operations
			D	Information and data literacy
			D	Communication and collaboration
			D	Digital content creation
			D	Safety
			D	Problem-solving
			D	Career-related competences
			D	Information
			D	Communication
4	Unión Europea	Digital Competency	D	Content Creation
			T	Safety
			T	Problem Solving
			D	Empowered Learner
			D	Digital Citizen
5	NETS	Digital Age Literacy	D	Knowledge Constructor
			D	Innovative Designer
			D	Computational Thinker
			D	Creative Communicator
		Digital Age Learning	D	Global Collaborator
			D	Information Literacy
			D	Media Literacy
			D	ICT Literacy
6	P21	Technology literacy / Information Media and Technology Skills*	D	Technology & Society
			D	Design and Systems
			D	Information and Communication Technology
7	NAEP	Technology and Engineering Literacy (TEL)	D	Information and Communication Technology

Nota. Los marcos de competencias expresan más de un nombre para referirse a la competencia en sus diferentes documentos.

el presente estudio en proceso explora las dimensiones de las competencias y su consistencia entre propuestas, con el fin de, a partir de sus similitudes y diferencias, construir un marco integrado de la alfabetización digital.

## 2. Metodología

Partiendo de la hipótesis de que los diferentes enfoques con los que se ha trabajado la competencia digital en los marcos de referencia de las competencias del siglo XXI están interrelacionados, y de que la interdisciplinariedad de estos enriquece la construcción de una propuesta integrada, este estudio busca identificar las dimensiones de la alfabetización digital en siete marcos de referencia: Unesco, Unión Europea, ATCS, P21, NETS, NAEP, EnGauge (Tabla 1). Los marcos de referencia analizados en este estudio han sido seleccionados con base en una investigación previa, de carácter exhaustivo de las investigadoras Voogt y Pareja-Roblin (2012) con el fin de estudiar la definición, implementación y evaluación de las competencias

el ocio, el desarrollo personal y la participación en la sociedad (Ferrari, 2012). Esta alfabetización ha sido integrada y reconocida en la agenda de varios organismos internacionales, y en consecuencia los países han renovado su política y legislación educativa y el propio ecosistema de la educación (Pérez-Escoda et al., 2019).

La presente investigación explora la alfabetización digital y sus competencias en siete marcos de referencia o «frameworks» internacionales de competencias del siglo XXI de diferentes instituciones e iniciativas: UNESCO, Unión Europea, ATCS, P21, NETS, NAEP, En Gauge. Si bien el objetivo de estudiar estos documentos es bastante más amplio,

del siglo XXI. En este caso, el presente estudio busca comprender, a partir de estos documentos, en sus versiones actualizadas y en aquellas que hacen referencia a la alfabetización digital, las dimensiones de esta competencia, que se destaca como competencia medular en estos marcos.

Para estudiar esta consistencia y enfoque entre las diferentes propuestas se realiza un análisis de contenido. Para ello, se hace una revisión exploratoria de 46 documentos asociados a las 7 propuestas, con las cuales se construye una base de datos de competencias (Tabla 2) y las definiciones de estas expuestas en los documentos constituyen la unidad de análisis del estudio. El análisis de contenido técnicamente se realiza con el software en línea de acceso abierto QCAMap (Mayring, 2014), de la Alpen-Adria University en Klagenfurt.

### 3. Resultados

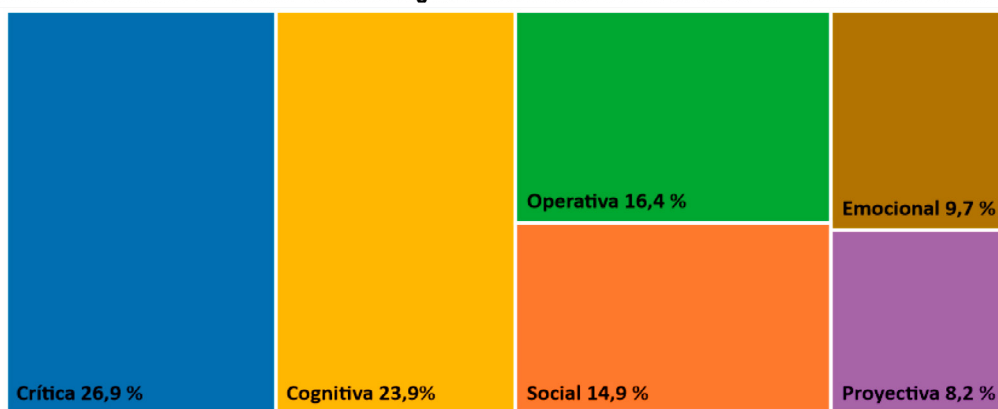
#### 3.1. Dimensiones de la alfabetización digital en los marcos de «competencias del siglo XXI»

La identificación de dimensiones, entendidas en este estudio como grandes áreas donde confluyen las competencias inherentes a la alfabetización digital, implica un ejercicio metacognitivo de articulación de las diferentes propuestas. En estas dimensiones se agruparán, en una segunda fase de investigación, las diferentes habilidades, destrezas y actitudes. Si bien en la teoría cada uno de estos términos tiene un significado pedagógico diferenciado, en la práctica en los «frameworks» no existe una estandarización sobre el uso de los mismos y las competencias en las propuestas, tanto en su categoría general como específica, pueden verse expresadas incluso en un mismo nivel como quedó expuesto en la Tabla 2.

A partir del análisis de contenido de las competencias y sus definiciones, se han podido identificar seis dimensiones de la alfabetización digital: 1) Cognitiva; 2) Crítica; 3) Operativa; 4) Social; 5) Emocional; 6) Proyectiva (Figura 1); que permitirán la organización integrada de los aportes de las diversas propuestas.

Las dimensiones más desarrolladas en las propuestas analizadas son la crítica (26,9%) y la cognitiva (23,9%).

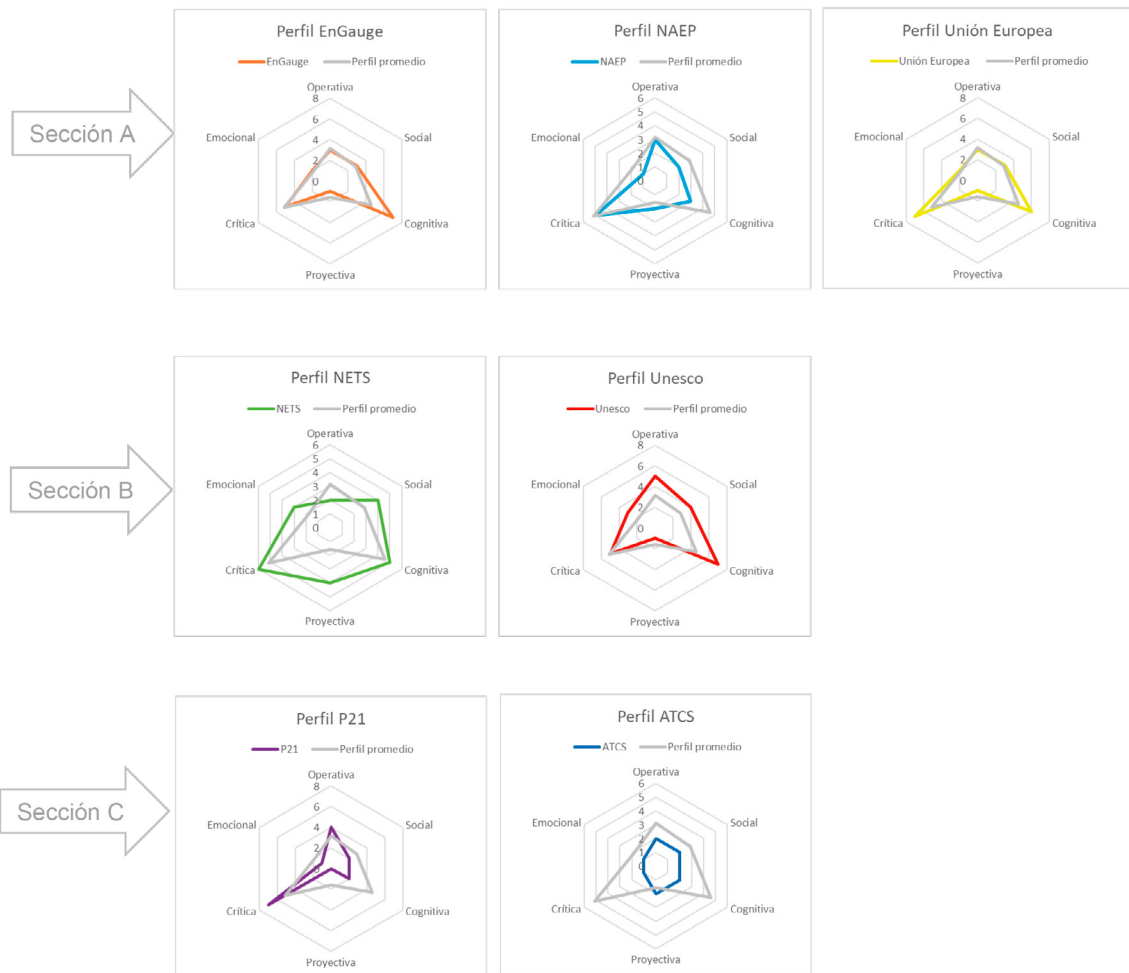
**Figura 1. Dimensiones de la alfabetización digital identificadas en los marcos de referencia internacionales**



Lo que nos permite valorar que la visión instrumental de la alfabetización digital ha pasado a un segundo plano. De acuerdo a los hallazgos, cada dimensión, incluso la operativa, implica un desarrollo de habilidades conectadas a necesidades y fundamentadas en un sentido de propósito integral, como se presenta a continuación en la descripción de cada una de las dimensiones identificadas:

- Dimensión crítica: Implica tener una posición, actitud y valores frente a diversas situaciones, cultivar la responsabilidad social y cívica, además del desarrollo del juicio para valorar y tomar decisiones efec-

Figura 2. Dimensiones: comparación del perfil promedio frente al perfil de cada framework analizado



tivas frente a riesgos, así como para desarrollar actitudes de autocontrol, autonomía y flexibilidad. Son esenciales la participación y el uso crítico de la información, las herramientas y los espacios y medios de colaboración. También la comprensión fundamental de las cuestiones éticas y legales que rodean al ecosistema digital; la comprensión de los mensajes detrás de las ideas que se dispersan en múltiples medios, prestando especial atención al mal uso de la información. En esta área se encuentran temas como la seguridad, las normas y derechos digitales, la propiedad intelectual y la protección del ambiente. En otras palabras, aquí se encuentran competencias que dan sentido a las herramientas y que construyen conexiones significativas.

- **Dimensión cognitiva:** Se trata de una dimensión que integraría competencias de alto orden como la resolución de problemas, el manejo de la complejidad o de entornos complejos, el desarrollo del razonamiento lógico, los procesos cognitivos de análisis, comparación, inferencia, interpretación, evaluación, la creatividad, la producción. Son elementos esenciales también la planificación y la gestión de resultados entendida como la capacidad de organizarse para alcanzar eficientemente los objetivos. En el entorno digital implica el diseño y desarrollo de sistemas, la comprensión de los conceptos y procesos científicos, los procesos de creación, la curación de una variedad de recursos utilizando he-

herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y crear experiencias de aprendizaje significativas, articuladas a los objetivos personales de aprendizaje, al desarrollo de estrategias que aprovechen la tecnología para alcanzarlos y la propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje para mejorar sus resultados.

- **Dimensión operativa:** Involucra la resolución de problemas desde un ámbito más instrumental/tecnológico. La habilidad para el uso de herramientas, el intercambio, la interacción y ejecución de tareas adaptándose a la naturaleza dinámica de entornos digitales y sus protocolos. Implica también una comprensión y resolución de posibles problemas técnicos, la comprensión de los principios de la programación, la manipulación de datos, la operación de software y hardware, la configuración y modificación de programas y dispositivos. También son importantes los procesos de evaluación de tecnologías (aplicables a otros entornos) y la comprensión del proceso de diseño, para el desarrollo, prueba y refinamiento de prototipos como parte de un diseño cíclico. En esta dimensión las TIC alcanzan su máximo sentido cuando se hace un uso efectivo de las herramientas conectadas a las necesidades del mundo real.
- **Dimensión social:** En esta dimensión el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad global, la visión multicultural, la participación en redes y la comunicación en el ecosistema digital constituyen el punto de partida. El trabajo en equipo y la colaboración, junto a habilidades de liderazgo, generan oportunidades de intercambio entre dos o más personas para conectar necesidades, motivaciones, resolver problemas o para crear productos/ideas novedosas. Esta dimensión también implica el desarrollo de la ciudadanía digital, la búsqueda de oportunidades para el autodesarrollo y el empoderamiento en el uso de tecnologías. Las habilidades para vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, enriquecido por la colaboración con otros a nivel local y global son esenciales.
- **Dimensión emocional:** En esta dimensión confluyen la gestión de las emociones, el propio comportamiento y la construcción de relaciones saludables. Hablamos por tanto de habilidades que involucran la capacidad de leer, manejar emociones, motivaciones y comportamientos de uno mismo y de otros durante una interacción social. El desarrollo de habilidades interpersonales para intercambio y la colaboración, la gestión de la identidad digital, el sentido de protección de la propia humanidad frente a los riesgos que puede representar Internet, tanto en el plano físico como psicológico. El cultivo de la curiosidad como el deseo/impulso humano por aprender. Todo esto integrado con el sentimiento de estar conectado con las necesidades y motivaciones humanas personales y/o sociales.
- **Dimensión proyectiva:** Esta dimensión implica el reconocimiento y conciencia de habitar en entornos y situaciones complejas y dinámicamente cambiantes. Implica adquirir conocimiento para hacer predicciones y resolver los problemas a partir de tecnologías innovadoras; el desarrollo de la capacidad de innovación, la capacidad de inventiva, del pensamiento de futuro, del pensamiento computacional, del pensamiento algorítmico, la capacidad de reconocer patrones, de la modelación y manejo de datos; la capacidad de teorizar, de testear ideas y teorías, de modelar procesos; la capacidad de modificar el pensamiento, la actitud o el comportamiento para que se adapte mejor al entorno actual o futuro, al tiempo que es consciente de las limitaciones de tiempo, recursos y sistemas. En definitiva, la capacidad de construir escenarios con todo este conocimiento de base.

**Tabla 3. Frecuencia de dimensiones identificadas por framework**

Framework	Operativa	Social	Cognitiva	Proyectiva	Crítica	Emocional
ATCS	2	2	2	2	1	1
EnGauge	3	3	7	1	5	2
Unión Europea	3	3	6	1	7	2
NAEP	3	2	3	2	5	1
P21	4	2	2	0	7	1
NETS	2	4	5	4	6	3
Unesco	5	4	7	1	5	3
Perfil promedio	3,14	2,86	4,57	1,57	5,14	1,86

---

Otro de los hallazgos del estudio es el perfil de los «frameworks» estudiados según las dimensiones abordadas. La Figura 2 nos muestra los enfoques o especialización de cada marco de referencia. En la sección A, se encuentran los «frameworks» más cercanos al perfil promedio (en color gris) y parecidos entre sí (EnGauge, NAEP, Unión Europea). Estos desarrollan sobre todo las dimensiones crítica, cognitiva y operativa.

La sección B muestra un segundo grupo de «frameworks» (NETS y Unesco), que comparten características más homogéneamente entre sí, pero que están un poco más alejados del perfil promedio. Por último, la sección C agrupa dos «frameworks» que tienen la mayor variación en el perfil respecto al perfil promedio. En el caso de la propuesta de ATCS se desarrollan de forma distribuida las dimensiones. Por su parte, el perfil de P21 no desarrolla una de las dimensiones (proyectiva).

En la Tabla 3 se exponen cómo están distribuidas las dimensiones por cada «framework». Se observa que existen propuestas en las cuales se privilegia cierta dimensión. Por ejemplo, en la propuesta de la Unión Europea y P21 la dimensión crítica tiene gran peso. En otras propuestas, las dimensiones están distribuidas de una forma más uniforme. La dimensión menos desarrollada en todas las propuestas es la proyectiva, sin embargo, la propuesta de NETS tiene un valor más alto en esta dimensión.

Es importante destacar que, a pesar de ciertas diferencias, existe un sólido acuerdo en la apuesta por la dimensión crítica de la alfabetización digital, que permite la construcción de una sociedad de la información y conocimiento que persigue conexiones significativas, en un marco de actitudes constructivas, responsabilidades y valores.

Este estudio en proceso plantea, en una segunda fase, la validación del código de análisis con expertos afines al campo de estudio, con el fin de solidificar los hallazgos aquí presentados.

## 4. Conclusiones

Las seis dimensiones de la alfabetización digital identificadas en las siete propuestas de marcos internacionales integran una visión holística de Internet y la posibilidad de la construcción de una sociedad de la información y conocimiento que potencie la vida de las personas. Frente a esto queda el gran desafío de que esta alfabetización sea una realidad a gran escala y que la democratización del conocimiento y el acceso a la tecnología sean un pilar en la política pública educativa.

Seis de las siete propuestas de marcos de referencia analizados (EnGauge, NAEP, Unión Europea, NETS, Unesco) desarrollan, aunque en perfiles distintos, todas las dimensiones identificadas: crítica, cognitiva, operativa, social, emocional y proyectiva. Mientras que solo una de las propuestas analizadas (P21) no contiene al menos una de estas dimensiones.

Se destaca de forma reveladora el énfasis en la dimensión crítica de la alfabetización digital en los marcos de referencia analizados, que constituye una gran apuesta a la construcción de ecosistemas significativos y el desarrollo de una conciencia y valores conectados con la responsabilidad social y cívica en un mundo globalizado.

La dimensión cognitiva tiene también una gran importancia en las propuestas, derivada de esquemas de pensamiento complejo y resolución de problemas, coherentes en un mundo cada vez más lleno de desafíos económicos, sociales, culturales, etc.

También se identifica un creciente enfoque proyectivo derivado de los denominados estudios del futuro, donde a partir de las herramientas tecnológicas se conjuga la construcción de escenarios que permiten proyectar el desarrollo de la propia vida de las personas y el funcionamiento de los sistemas.

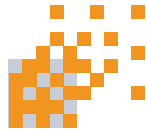
Finalmente, es importante señalar que las diferentes propuestas permiten construir una visión integral de las dimensiones de la alfabetización digital.



## Referencias

- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners In OECD Countries*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Area, M., & Ribeir-Pessoa, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-01>
- Castells, M. (2006). *La sociedad Red: Una visión global*. Areté.
- Chu, S.K.W., Reynolds, R.B., Tavares, N.J., Notaria, M., & Lee, C.W.Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps 21st Century Skills. In *Development Through Inquiry-Based Learning from theory to practice* (pp. 17-32). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8_2)
- North Central Regional Educational Laboratory y Metiri Group (Ed.) (2003). *Gauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. European Commission.
- Ferrari, A. (2012). *DIGCOMP: Digital competence in practice. An analysis of frameworks (Technical Report)*. Joint Research Centre of the European Commission.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission. <https://bit.ly/3cSgRhK>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-03>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software. In A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Mathematics education* (pp. 365-380). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13)
- Reig-Hernández, D. (2016). TIC, TAC, TEP Internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, 473, 24-27.
- Scolari, C. A. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Serrano-Puche, J. (2020). Affect and the Expression of Emotions on the Internet: An Overview of Current Research. In J. Hunsinger, L. Klastrup, & M. Allen (Eds.), *Second International Handbook of Internet Research* (pp. 529-547). Springer.
- Serrano-Puche, J. (2015). Emociones en el uso de la tecnología: un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles. *Observatorio*, 9(4), 101-112.
- Shank, D. B. (2014). Technology and Emotions. In J.E. Stets, & J.H. Turner (Eds.), *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 511-528). Springer.
- UNESCO Inst. for Education (Ed.) (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. <http://bit.ly/2mg2vk1>
- Van-Laar, E., van-Deursen, A.J.A.M., van-Dijk, J.A.G.M., & de-Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Voogt, J., & Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>







## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Medios digitales emergentes en el medio rural. El caso de Aragón (España)

**Dra. Ana Segura-Anaya**

Universidad de Zaragoza (España)  
asegura@unizar.es

**Dra. Isabel Iniesta-Alemán**

Universidad de Zaragoza (España)  
ineista@unizar.es

**Dra. Carmen Marta-Lazo**

Universidad de Zaragoza (España)  
cmarta@unizar.es

#### Resumen

La progresiva implantación de Internet en zonas rurales, las iniciativas públicas y privadas de alfabetización mediática y las posibilidades que otorga la red para el desarrollo de nuevos proyectos con inversiones mínimas están propiciando el nacimiento de medios locales e hiperlocales emergentes en zonas rurales abandonadas por los medios tradicionales por la falta de rentabilidad. Los nuevos medios, nacidos en Internet, que usan software libre y plataformas gratuitas, consiguen mediante plantillas muy ajustadas o unipersonales, la venta de publicidad y acciones complementarias, mantener el modelo de negocio ofreciendo a los habitantes de la zona información de proximidad. En este sentido, se nutren de colaboraciones desinteresadas de vecinos, agentes sociales y asociaciones de la zona, que obtienen la mayor parte de sus ingresos de pequeños anunciantes y campañas institucionales. El presente estudio analiza cómo nuevos medios digitales están sustituyendo en algunas zonas rurales de la España interior a los periódicos cerrados y las emisoras de radio clausuradas en la época de la crisis económica y consiguen desarrollar un nuevo modelo sostenible. Mediante el estudio de caso presentamos algunas experiencias de éxito en zonas rurales con perfiles económicos y sociológicos muy diferentes, las comarcas aragonesas en España. Estos pequeños medios emergentes cumplen una indudable función social, garantizar la información de proximidad y servicio público en zonas muy poco pobladas y abandonadas por los medios tradicionales y los grandes proyectos de comunicación.

#### Palabras clave

Medio rural, alfabetización mediática, publicidad, desarrollo sostenible, información, servicio público.

---

## 1. Introducción

La revolución que Internet ha supuesto en el mundo de la comunicación va mucho más allá de la mera distribución de contenidos, dando paso a las necesidades de alfabetización mediática de la ciudadanía en relación con el modo en el que las personas acceden a información relacionada con su entorno próximo. Alcanza a los propios contenidos, a las empresas periodísticas, a las nuevas empresas de distribución surgidas de Internet, a los consumidores y en general, a las relaciones que se establecen entre todos ellos. En este sentido, entendemos la alfabetización mediática como el ejercicio de “interacciones en la dimensión receptiva y creativa, así como en sus múltiples zonas de intercambio, entre cada uno de los coautores o mediadores” (Marta-Lazo & Gabelas, 2016: 27). En este escenario, los medios locales facilitan más que otros de mayor alcance la interacción constante con sus convecinos, para que resulten medios próximos, con carácter de pertenencia. Por ello, la participación de la audiencia en la programación es una característica propia.

En un contexto de auténtica revolución tecnológica y crisis económica, observamos dos tendencias en el escenario de los medios de comunicación: la concentración en corporaciones o grupos multimedia cada vez más grandes y diversificados, que controlan todo el proceso de producción, desde la idea hasta el dispositivo a través del que se accede al contenido y el nacimiento de nuevos medios, muy pequeños y con redacciones y costes de producción muy ajustadas, que nacen en Internet y se aprovechan del progresivo abaratamiento de los recursos.

Respecto al primer grupo, algunas de las empresas periodísticas que han sobrevivido a la crisis, han vivido procesos de convergencia que ha supuesto cambios en la propia estructura empresarial, la organización de los recursos humanos, los perfiles profesionales y el propio producto. Las redacciones de estos medios han incorporado nuevos perfiles profesionales vinculados al desarrollo y uso de la tecnología, al tiempo que los redactores y editores han necesitado adquirir nuevas competencias para asumir tareas propias de la producción de contenidos adaptados a los soportes y formatos de distribución de la información. Por su parte, la propia información ha roto los límites que hasta ahora se asociaban a cada soporte para hacer convivir texto, imagen y video y abrirse a nuevas e infinitas posibilidades tecnológicas. En último lugar, la facilidad para producir, publicar y distribuir contenidos informativos en Internet ha cuestionado la figura del editor como supervisor del contenido informativo y garantía de veracidad.

En el otro extremo, Internet ha facilitado el nacimiento de nuevos medios que surgen impulsados por la reducción de costes que el soporte digital implica, no solo en la propia producción y distribución de los contenidos, que ya no requieren del papel o de una licencia de emisión en FM o TDT, sino también por el progresivo abaratamiento del material y los recursos informáticos necesarios para producir y distribuir los contenidos. A ello se suma una nueva generación de periodistas, nativos digitales que entienden su trabajo como un proyecto multimedia y cuentan con los recursos y la formación que les permite ejecutarlos con eficiencia.

## 2. Objetivos

En esta contribución, nos proponemos como objetivo analizar los nuevos modelos en un entorno concreto, el medio rural en Aragón, que hasta ahora en muy pocas ocasiones había contado con medios de comunicación propios que atendieran la necesidad básica de una información de proximidad, con fines de cubrir el servicio público esencial. La aparición de nuevos medios de comunicación en Internet es relevante, en este escenario, por varios motivos:

En primer lugar, porque por primera vez se crea una estructura de medios locales, cercanos a los habitantes

---

de los pueblos y comarcas, que centran sus contenidos en el servicio público y la información de proximidad y que garantizan el derecho fundamental a la información de comunidades y zonas geográficas habitualmente desatendidas por los medios masivos o incluso los autonómicos y provinciales. Estos medios, a su vez, son accesibles universalmente, con lo que se crea una vía de conexión con aquellos que han tenido que abandonar sus lugares de origen y siguen la actualidad de esos lugares desde la distancia, favoreciendo así, en cierta medida, el mantenimiento de un vínculo. En tercer lugar, estos nuevos medios ofrecen una posibilidad de empleo o autoempleo a jóvenes periodistas, muchos de ellos titulados universitarios, que optan por trabajar y vivir en el territorio, una apuesta relevante en un momento en el que la lucha contra la despoblación encabeza las agendas políticas y los movimientos sociales en España. En cuarto lugar, estos medios están siendo una oportunidad laboral también para periodistas de largo recorrido que han visto como crisis económica traía consigo despidos masivos en los medios.

Los medios de comunicación nacidos en Internet en el medio rural en Aragón son el objeto de estudio de este trabajo, en el que realizaremos un mapa de los que existen, su tipología, los recursos con los que cuentan y las dificultades a las que se enfrentan. Entendemos que conocer cómo son estos medios y su modelo de negocio y funcionamiento es especialmente importante por la implicación que su presencia tiene en el nuevo mapa de la comunicación, cada vez más polarizado en dos ejes, las grandes corporaciones multimedia y los pequeños proyectos hiperlocales.

### 3. Metodología

Como metodología, llevamos a cabo un análisis descriptivo, con su consiguiente sistematización de datos en cuanto a las características territoriales de la zona objeto de estudio y llegamos a elaborar un mapa de medios hiperlocales y locales en Aragón (España).

La comunidad autónoma de Aragón es la cuarta más extensa y una de las más despobladas de España. Con una orografía muy variable a lo largo de sus 47.720 kilómetros cuadrados (de los que el 40% son montañosos) que van desde la alta montaña hasta el desierto de los Monegros, pasando por el Valle del Ebro o la sierra turolense, donde se ubica el municipio español a mayor altitud, Valdelinares, Aragón concentra más de la mitad de su población total (1.308.728 habitantes) en Zaragoza y el resto en un elevado número de pequeños, en ocasiones minúsculos municipios, con una densidad media 26,6 habitantes por kilómetro cuadrado, muy por debajo de la media nacional de 87,2 habitantes y la europea que se sitúa en 116 habitantes por kilómetro cuadrado<sup>1</sup>.

Precisamente con el fin de facilitar la prestación de servicios el Gobierno de Aragón inició en 1993 el proceso de Comarcalización de Aragón, que pretendía reorganizar la administración local y los garantizar los servicios en cabeceras de comarcas, que ha concluido con la constitución de 33 comarcas. En ellas, la cabecera de comarca ejerce como núcleo administrativo y comercial, donde se concentran los medios locales que adquieren un carácter comarcal.

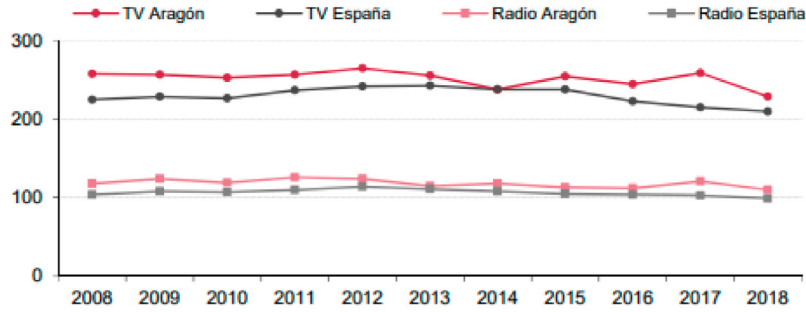
En Aragón no existe una estructura urbana equilibrada. De los 731 municipios, solo 20 registran más de 50.000 habitantes y 526 tienen menos de 500 habitantes. De hecho, el 45% de los municipios de Aragón, no alcanza los 200 habitantes, una tendencia a la despoblación que, lejos de remediarse, no deja de aumentar. A las dificultades de la vida en el medio rural se suman las de una geografía abrupta que en ocasiones limita las posibilidades de buenas comunicaciones y prestación eficaz de los servicios básicos.

### 4. Resultados

En los últimos años se ha avanzado tanto en la implantación de servicios básicos de telecomunicaciones

**Figura 1. Evolución del consumo de radio y televisión**

Unidad: promedio minutos por persona y día.



Fuente: Instituto Aragonés de Estadística con datos del Marco General de los Medios en España. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC).

80,1% tienen algún tipo de ordenador y el 84,1% acceso a Internet, de estas la conexión del 99,7% es por banda ancha. De las 956.955 personas de 16 a 74 años que hay en Aragón, el 96,4% usa teléfono móvil, el 86,84% ha utilizado alguna vez el ordenador, el 88,8% ha utilizado alguna vez Internet y el 61,16% ha comprado por este medio<sup>2</sup>.

Respecto al mapa de los medios de comunicación en Aragón, conviven medios convencionales y digitales. En el caso de la televisión, Aragón TV es la Televisión Autónoma de Aragón que tiene delegaciones en Huesca y Teruel. También TVE cuenta con una delegación en Zaragoza y corresponsalías en Huesca y Teruel y entre las televisiones nacionales, tanto Telecinco como A3Media, así como la agencia EFE tienen personal propio delegado en Aragón. Respecto a las televisiones puramente locales podemos citar Calamocha TV, Canal 25 TV Barbastro, Canal Blanco Benasque, Canal Local TV Gallur, Huesca Televisión, La Tele TV Aragón, Televisión Comarcal del Jalón en Calatayud y Televisión Local Graus.

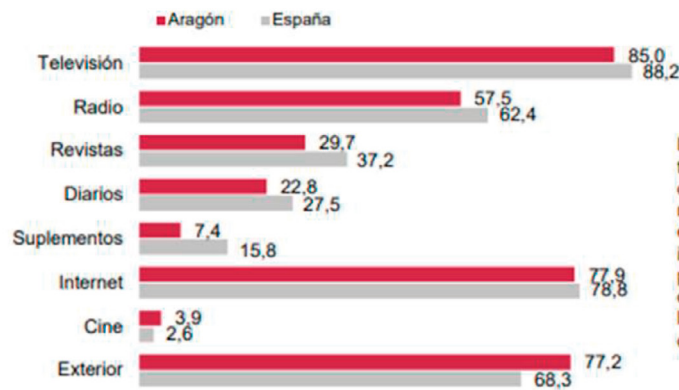
En lo que se refiere a la radio, Aragón Radio es la Radio Autónoma de Aragón, con una cobertura territorial del 99,4% de la comunidad y delegaciones en Huesca y Teruel. También tiene presencia en Zaragoza, Huesca y Teruel con estudios propios RNE, mientras las cadenas nacionales SER, COPE, ONDACERO y más recientemente ES Radio,

han tejido una red en el territorio a través de distintas concesiones de frecuencias y acuerdos con municipios que ceden sus frecuencias municipales. Finalmente, algunos municipios han decidido explotar sus radios municipales, bien con acuerdos con

en todo el territorio aragonés como en las campañas de alfabetización mediática, sobre todo entre la población de mediana edad y más envejecida. Según los últimos datos estadísticos publicados, el total de viviendas en Aragón que tienen algún miembro entre 16 y 74 años, el

**Figura 2. Penetración de los medios en Aragón. Año 2018**

Unidad: porcentaje de población de 14 años y más que consume medios de comunicación.



Las audiencias de televisión y radio son diarias, la de cine se refiere a al menos una vez en la última semana, la de internet es sobre las personas que lo usaron el día de ayer, y el exterior a lo visto en publicidad el día de ayer.

Fuente: Instituto Aragonés de Estadística con datos del Marco General de los Medios en España. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC).

emisoras comerciales, públicas o gestión integra mediante la explotación en régimen de concesión. Como podemos apreciar en la Figura 1, el consumo de radio y televisión en Aragón, aunque a la baja, apenas ha cambiado en los últimos diez años y, en cualquier caso, se mantiene por encima de la media de España.

Finalmente, en el caso de la prensa escrita, en Aragón hay dos grandes cabeceras autonómicas, Heraldo de Aragón, que tras diversas adquisiciones, entre ellas el oscense Diario del Alto Aragón, en septiembre de 2016 anunciaba su transformación en el grupo Henneo con 1.300 trabajadores, cuatro áreas de negocio y una facturación que le convertía en el séptimo grupo español por volumen de negocio<sup>3</sup> y El Periódico de Aragón, dependiente de El Periódico de Cataluña. Además, el Diario de Teruel propiedad de la Diputación de Teruel y el Periódico La Comarca del grupo del mismo nombre en Alcañiz. Como curiosidad, aunque hablamos ya de un semanario, El Pirineo Aragonés, el periódico más antiguo de Aragón, que desde 1882 sigue publicándose con muy pocos cambios, en Jaca o el Cruzado Aragonés, que lleva 115 años fiel a su cita con los barbastrenses. Los aragoneses, según los datos del Instituto Aragonés de Estadística que se reflejan en la Figura 2, ven sobre todo

la televisión, consultan Internet y escuchan la radio. Pero, ¿qué ha ocurrido en los últimos años con los medios de comunicación digital en la comunidad autónoma aragonesa? El Grupo GICID de la Universidad de Zaragoza publicó en 2014 un análisis sobre la Comunicación Digital en Aragón coordinado por Marta-Lazo (2014). En el trabajo, se apuntaban experiencias incipientes en radio digital vinculadas a medios públicos,

centros educativos o proyectos solidarios, se analizaba el tejido del mercado televisivo en Aragón y se reseñaban las agencias de comunicación activas y su presencia en Internet. Además, en un capítulo dedicado a prensa digital, se presentaban diez cabeceras que compartían marca en papel y digital y se registraban hasta diecisiete medios digitales.

Sin embargo, un análisis actual, de esas cabeceras, con los criterios de medio de información general, independiente de cualquier medio convencional, nativo digital y con un ámbito de interés local o comarcal, deja la muestra reducida a tan solo tres proyectos que perviven en la actualidad: Pirineodigital.com, Rondasomontano.com y Ejeadigital.com. El resto, o son proyectos fallidos como AragonSport.com, Arredol.com, CronicadeAragon.es y Aragonliberal.es, o bien no se adecúan a los criterios al tratarse de páginas vinculadas a medios que existían con anterioridad, ser páginas corporativas de instituciones, empresas o proyectos del tercer sector o ser blogs que en ningún caso pueden considerarse diarios informativos.

Entre los proyectos que no sobrevivieron el perfil es bien distinto. AragonSport.com fue un diario puramente deportivo, Arredol.com publicaba la información en aragonés, CronicadeAragon.es aspiraba a ser un periódico generalista, pero cerró por dificultades de financiación al igual que aragonliberal.es, un proyec-

Medio	Activo	Ámbito	Naturaleza
aragondigital.es	Si	Autonómico	Agencia de Noticias
redaragon.com	Si	Autonómico	Portal de ocio de El Periódico de Aragón
radiohuesca.com	Si	Provincial	Portal web de Radio Huesca
aragonradio2.com	No	Autonómico	Radio digital de CARTV
gozazaragoza.com	Si	Local	Blog de ocio en Zaragoza
aragonsport.com	No	CERRADO	CERRADO
aragonmusical.com	Si	Autonómico	Especializado en música
arredol.com	No	CERRADO	CERRADO
aragonhoy.net	Si	Autonómico	Portal informativo del Gobierno de Aragón
diarioaragones.es	Si	Autonómico	Portal web de Radio Ebro
cronicadeAragon.es	No	CERRADO	CERRADO
diariodelcampo.com	Si	Autonómico	Especializado en agricultura y ganadería
revistaesposible.org	Si	Autonómico	Portal web de ECODES
pirineodigital.com	Si	Comarcal	Periódico digital
rondasomontano.com	Si	Comarcal	Periódico digital
ejeadigital.com	Si	Comarcal	Periódico digital
aragonliberal.es	No	CERRADO	CERRADO

Nota. Realización propia mediante la revisión y actualización de la propuesta Gobantes-Bilbao y Martín-Minguez (2014).



<b>Tabla 2. Medios independientes nativos digitales 2019</b>			
<b>Ambito comarcal/local</b>			
<b>Medio</b>	<b>Municipio</b>	<b>Comarca</b>	<b>Provincia</b>
Jacetania Express	Jaca	Jacetania	Huesca
Pirineo Digital	Jaca	Jacetania	Huesca
Desde Monegros	Sariñena	Monegros	Huesca
Cinca Medio Noticias	Monzón	Cinca Medio	Huesca
Sobrarbe Digital	L'Ainsa	Sobrarbe	Huesca
Cierzo Digital	Zaragoza	Zaragoza	Zaragoza
Bajo Aragón Digital	Alcañiz	Bajo Aragón	Teruel
Diario de Tarazona	Tarazona	Tarazona y el Moncayo	Zaragoza
Eco de Teruel	Teruel	Teruel	Teruel
Ejea Digital	Ejea de Los Caballeros	Cinco Villas	Zaragoza
Ejea Noticias	Ejea de Los Caballeros	Cinco Villas	Zaragoza
Mequinensa Digital	Mequinensa	Bajo Cinca	Zaragoza
Noticias Huesca	Huesca	Hoya de Huesca	Huesca
Ribagorzaonline.es	Benasque	Ribagorza	Huesca
Ronda Huesca	Huesca	Hoya de Huesca	Huesca
Ronda Somontano	Barbastro	Somontano de Barbastro	Huesca
Vivir	Huesca	Huesca	Huesca
Vivir	Barbastro	Somontano de Barbastro	Huesca
Zafarache	Quinto de Ebro	Ribera Baja del Ebro	Zaragoza
Hoy Cinco Villas	Ejea de Los Caballeros	Cinco Villas	Zaragoza
Sentir Huesca	Huesca	Hoya de Huesca	Huesca
Somos Litera	Binefar	La Litera	Huesca
La Litera Información	Alcampell	La Litera	Huesca
<b>Ambito autonómico</b>			
Aragón Digital	Zaragoza	Aragón	Autonómico
Ara Info	Zaragoza	Aragón	Autonómico
<b>Medios especializados</b>			
Cima Norte	Artieda	Jacetania	Huesca
Aragón Musical	Zaragoza	Aragón	Autonómico
Diario del Campo	Huesca	Huesca	Huesca
Extra Digital Aragón	Zaragoza	Aragón	Huesca

estos últimos ya aparecían en la revisión realizada en 2014, en concreto Aragonmusical.com, el medio dedicado a la música aragonesa y Diariodelcampo.es, un proyecto periodístico unipersonal que nace en Huesca y dedicado en exclusiva a la información agrícola y ganadera. A ellos se suman Cimanorte.com, un medio especializado en turismo de alta montaña con un importante listado de colaboradores expertos en alta montaña, escalada y espeleología que se gestiona desde el municipio de Artieda, en la comarca de la Jacetania y Extradigital, un medio especializado en información sobre los propios medios de comunicación aragoneses que en realidad es una franquicia desarrollada previamente en otras comunidades autónomas. Cabe destacar el caso de diariodelcampo.es, un proyecto unipersonal, que nace de un nicho de mercado muy concreto, en una comunidad autónoma con una importante población rural y dedicada al sector primario y que ha sabido mantenerse y evolucionar gracias a un modelo de negocio basado en la publicidad especializada.

Como se recoge en la Tabla 2, establecemos tres categorías para englobar a los medios nativos digitales. La primera, en la que se incluyen 23 medios, es la de los diarios nativos digitales, que se crean con una voca-

to colaborativo con una importante presencia de la opinión frente a la información.

En los cinco años transcurridos desde que se realizara el anterior trabajo, numerosos medios de comunicación nativos digitales, independientes y con una voluntad claramente local o comarcal han nacido en Aragón. Tras un exhaustivo trabajo de búsqueda, realizado a partir de los medios reseñados en la Agenda de la Comunicación de la Asociación de la Prensa de Madrid (2018) y completado con una investigación activa a través de buscadores y redes sociales, podemos localizar hasta 23 medios digitales locales o comarcales en la comunidad autónoma de Aragón, a los que se suman dos de ámbito autonómico y cuatro especializados. Es destacable que dos de

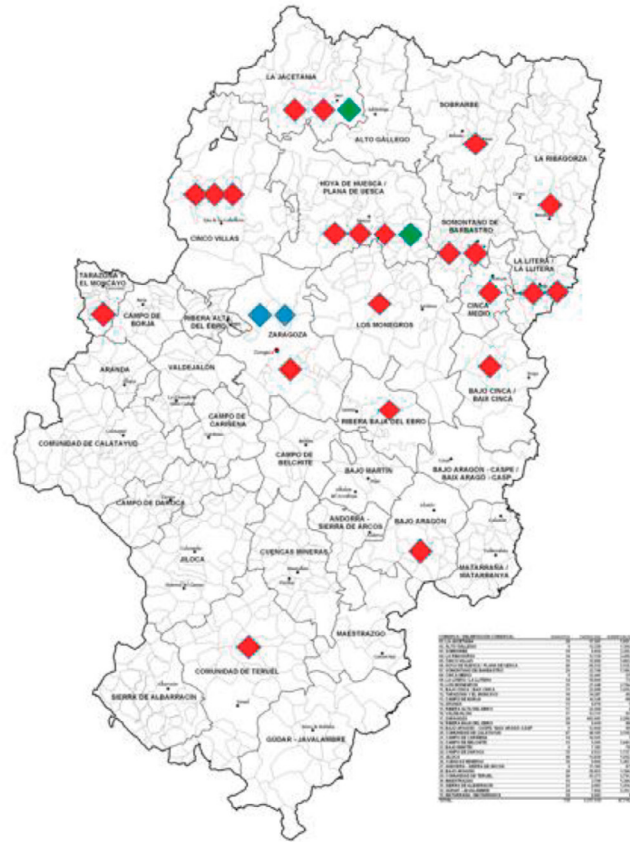


ción claramente local y comarcal. El segundo grupo, con dos entradas, corresponde a aquellos diarios nativos digitales que nacen con el objetivo de convertirse en medios autónomos. En tercer lugar, aquellos que, independientemente del ámbito geográfico de su interés o dedicación, destacan por su contenido especializado, en concreto en alta montaña, música, agricultura y comunicación.

Una segunda clasificación, que arroja datos muy llamativos es la que podemos hacer por provincias y que se muestra en la Figura 3. En este mapa comarcal de Aragón hemos marcado en color rojo los medios nativos digitales locales y comarcales, en azul la sede de los autónomos y en verde la de los especializados. Como puede comprobarse es muy destacada la concentración de medios en la provincia de Huesca, lo que puede achacarse a varias causas. En primer lugar, el desarrollo económico de algunas comarcas oscenses, por el turismo de montaña y nieve, por la agricultura, la agroindustria o la industria, que propicia cabeceras de comarca pobladas y desarrolladas económicamente, con un tejido comercial muy importante, fuente de ingresos publicitarios. En el caso de Zaragoza, el desarrollo se concentra en la capital y en zonas, como Caspe o Ejea de los Caballeros que son, precisamente, donde se crean medios digitales, al igual que ocurre en Teruel con la relevancia del foco económico que supone Alcañiz en el Bajo Aragón. El resto del territorio es un auténtico desierto, no solo demográfico sino también en lo que a presencia de medios se refiere.

Los medios de comunicación nativos digitales que se han creado en Aragón en los últimos años, son por lo general diarios digitales que centran sus contenidos en la información de proximidad y el servicio público, entendiendo como tal informaciones, notas y avisos de interés para el día a día de los vecinos y que en otros medios de mayor alcance difícilmente tendrían espacio. Muchos de estos contenidos proceden directamente de la publicación de notas de prensa que llegan desde las instituciones, tanto ayuntamientos como comarcas o la diputación provincial correspondiente. Son, además, textos muy sencillos habitualmente acompañados de una imagen y en muy pocas ocasiones incorporan vídeos o archivos sonoros. Cuando lo hacen, es en celebraciones o actos especiales, como las fiestas o alguna presentación o actividad especialmente relevante. La excepción es Sobrarbe Digital, con una web muy sencilla pero que apuesta por los formatos audiovisuales y Desde Monegros, que utiliza el vídeo como soporte publicitario en forma de publireportajes. Respecto a la publicidad, la practica totalidad incluye publicidad institucional (de ayuntamientos, la comarca o la diputación provincial) junto a algunas campañas de comercios y empresas locales, casi siempre en formato banner que enlaza con la web del anunciante. Solo Diario de Tarazona no muestra publicidad y en líneas generales, los diarios digitales que ofrecen información más cuidada, con más recursos y en mayor cantidad son también los que más publicidad muestran en sus páginas.

Figura 3. Mapa de los medios digitales en Aragón  
MAPA COMARCAL DE ARAGÓN



---

## 5. Conclusiones

La caída de los ingresos por publicidad, la necesidad de rejuvenecer, renovar y digitalizar las redacciones, la propia reconversión tecnológica de los procesos de producción de la información y la competencia de las plataformas y redes sociales que distribuyen contenidos informativos, muchas veces procedentes de medios que no reciben contraprestación económica, han puesto a las empresas de comunicación en una situación económica compleja. A ello no ayuda el contexto de ‘gratis total’ con el que muchos consumidores se mueven por Internet. Y, así, nacen medios digitales con contenidos atractivos que mueren a los pocos meses por falta de viabilidad económica. En Internet, los medios tradicionales convergen en proyectos multiplataforma con un concepto integrador que compite con plataformas que, ideadas en un principio como meras distribuidoras, ejercen de hecho el papel de editoras de contenidos: las redes sociales, los buscadores y las grandes empresas de distribución comercial, conocidos como GAFA (Google, Amazon, Facebook y Apple). Pero en paralelo, mientras las grandes corporaciones multimedia se hacen cada vez más grandes y poderosas, Internet está facilitando que, en el otro extremo, aparezcan pequeños medios de comunicación, algunos hiperlocales.

En Aragón (España), una comunidad autónoma muy extensa y poco poblada, se observa cómo en los últimos cinco años han comenzado a crearse un número importante de empresas periodísticas que tienen en común tres factores fundamentales que definen el nuevo tipo de medios objeto de nuestro interés: son medios que nacen en Internet, que cuentan con plantillas muy ajustadas cuando no unipersonales y que apuestan por la información puramente local o comarcal. Estos medios emergentes tienen una vertiente de alfabetización mediática, en el sentido de formar a los vecinos de su entorno próximo en la idiosincrasia del lugar y en dejarles participar de manera directa en su actividad, dotando de un claro servicio público a la ciudadanía.

En el mapa geográfico, los medios locales nativos digitales se crean en municipios y comarcas que cuentan con capitales de comarca fuertes, tanto en número de habitantes como oferta comercial y tejido industrial. Huesca es la provincia que concentra el mayor número de nuevos medios hiperlocales, que a su vez se localizan principalmente en la capital, pero también en la Jacetania, destino turístico principal y con una importante red de comercio y servicios; el Somontano de Barbastro, donde la industria agroalimentaria es un motor económico de desarrollo y las comarcas del Cinca y la Litera que concentran la industria pesada y las principales empresas agrícolas de la comunidad. Lo mismo ocurre en Zaragoza, con los focos industriales de Ejea de los Caballeros y Caspe y en Teruel con Alcañiz. Son medios emergentes, en su mayoría unipersonales, que se crean con herramientas y soportes gratuitos, se nutren de colaboraciones desinteresadas de vecinos, agentes sociales y asociaciones de la zona y que obtienen la mayor parte de sus ingresos de pequeños anunciantes y campañas institucionales. Garantizar la financiación que les permita sobrevivir es el principal reto de estos pequeños medios que cumplen una función social importante, garantizar la información de proximidad y servicio público a zonas muy poco pobladas y abandonadas por los medios tradicionales y los grandes proyectos de comunicación.

## Notas

<sup>1</sup> Datos del Instituto Aragonés de Estadística (2018). <https://cutt.ly/aeo415h>

<sup>2</sup> Instituto Aragonés de Estadística. Datos marzo 2019. <https://cutt.ly/Aeo7w65>

<sup>3</sup> Heraldo anunciaba su transformación en septiembre de 2016 con cuatro líneas principales de negocio. El editorial, servicios audiovisuales, empresa tecnológica y la impresión y distribución, área en la que es líder nacional. Más información en <https://cutt.ly/Leo7tiw>

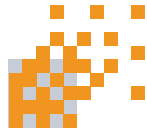
---

## Apoyos

Este proyecto está realizado por el Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID) de la Universidad de Zaragoza (España), reconocido como grupo de referencia, por el Gobierno de Aragón con el código S29\_20R (Núm. 62 del Boletín Oficial de Aragón, de fecha 26/03/2020), dentro del área de Ciencias Sociales y financiado por el Fondo Social Europeo de Desarrollo Regional, FEDER “Construyendo Europa desde Aragón”.

## Referencias

- AIMC (Ed.) (2018). *Marco general de los medios en España*. <https://bit.ly/2OkDqlg>
- Asociación de la Prensa de Madrid (Ed.) (2018). *Informe Anual de la Profesión Periodística*. <https://cutt.ly/EetudDb>
- Gobantes-Bilbao, M. & Martín-Mínguez, S. (2014). Periodismo digital em Internet: Um mapa del território. In C. Marta-Lazo (Ed.), *La comunicación digital en Aragón* (pp. 21-54). Comunicación Social.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. UOC Press.
- Marta-Lazo, C. (2014). *La comunicación digital en Aragón*. Comunicación Social.





## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Desencuentros de una televisión para la educación en España: El caso de la programación educativa durante el confinamiento por la COVID-19

**Dra. Rocío Collado-Alonso**

Universidad de Valladolid (España)  
rocio.collado@uva.es

**Dra. Susana De-Andrés-del-Campo**

Universidad de Valladolid (España)  
delcampo@hmca.uva.es

**Dr. Agustín García-Matilla**

Universidad de Valladolid (España)  
agustingmatilla@gmail.com

#### Resumen

La programación educativa para niños y jóvenes vuelve a ponerse de actualidad en un contexto de pandemia que evidencia las inmensas brechas existentes en un mundo aparentemente desarrollado y privilegiado. En plena crisis del Covid 19, la radiotelevisión pública española ha emitido una programación educativa diseñada en pocos días para ayudar a estudiantes sin recursos, en una acción pretendidamente compensadora. Se preparó una parrilla de programación de 300 horas en dos franjas horarias y en dos canales complementarios de la radiotelevisión pública estatal: Canal Clan y la 2 de TVE. Esta ponencia se plantea responder a las siguientes preguntas, ¿Tiene sentido una televisión para la educación en un contexto digital actual de producción multimedia y transmedia? ¿Podemos intuir cuál sería el papel de unos medios de comunicación que trabajaran en alianza con medios de comunicación y sistemas de información y comunicación públicos? ¿Qué lecciones podemos sacar de la reacción de profesionales de la educación y de las críticas vertidas en la primera semana de emisión por ciudadanos que reaccionan en las redes a esta propuesta educativa? Se hace una introducción al fenómeno de la televisión educativa, se valora su vigencia, se analiza la propuesta de programación de TV para la educación propuesta por el MEC español y por RTVE. El análisis de las opiniones de algunas asociaciones educativas y ciudadanía sirve para realizar un diagnóstico de la situación.

#### Palabras clave

Educación, comunicación, televisión, multimedia, transmedia, Covid 19.

---

## 1. Introducción

La programación educativa para niños y jóvenes volvió a ponerse de actualidad, de manera efímera, en un contexto de pandemia en el que se desvelan las inmensas brechas existentes en un mundo aparentemente desarrollado. Desde marzo de 2020, en plena crisis de la Covid 19, la radiotelevisión pública española a través de dos de sus canales, La 2 y Clan, emitió una programación educativa diseñada y lanzada a las parrillas de programación con pocos días de preparación. El título genérico de esta programación fue «aprendemos en casa». La motivación de la propuesta era, según fuentes de la propia Corporación RTVE, ayudar a aquellos estudiantes sin recursos, sin acceso a dispositivos como el ordenador, el móvil o la conexión a Internet. En esta ponencia se hace una introducción al fenómeno de la televisión educativa, se valora su vigencia, se analizan sintéticamente la historia y las propuestas de programación de TV para la educación propuesta por el MEC español y por RTVE, a la vez que se proponen temas para el debate.

¿Qué hemos aprendido en los más de sesenta años de experiencias de televisión para la educación?

¿Por qué las experiencias de televisión para la educación han tenido un tratamiento tan irregular y discontinuo en España?

¿Podemos intuir cual sería el papel de la educación en unos medios de comunicación que trabajaran en alianza con el conglomerado de sistemas de información y comunicación públicos?

¿Qué lecciones podemos sacar de la reacción de los profesionales de la educación y de las manifestaciones críticas vertidas tras las primeras emisiones del programa?

## 2. Planteamiento

### 2.1. Televisión y educación

El análisis de las relaciones de la televisión con la educación se remonta a más de 60 años. Las experiencias de televisión educativa son muy antiguas en el mundo. El Informe Marco sobre la Televisión educativa en España (García-Matilla et al., 1996) sitúa esas primeras experiencias en la década de los años 50 del siglo pasado con una progresiva aparición de iniciativas surgidas a lo largo de los años y hasta finales del siglo XX. En el caso español la televisión comenzó a emitir sus programas en octubre de 1956. En una primera etapa las emisiones educativas solo duraron entre 1961 y 1963 y reproducían por lo general el busto parlante del profesor ante las cámaras. En 1966 se produjo la primera colaboración entre el Ministerio de Educación español (MEC) y la radiotelevisión pública, RTVE, con una programación llamada Imágenes para Saber y posteriormente, Imágenes para Descansar. En 1969 se emitió Cita para septiembre, una emisión destinada a estudiantes que no habían conseguido superar los exámenes de junio. Entre 1970 y 1971 se emitió una programación para adultos.

Los primeros análisis realizados en España identificaron a la televisión con potenciales nuevos métodos de enseñanza (López-Riocerezo, 1966) o con posibilidades de adoctrinamiento (García-Jiménez, 1965 y Aguilera-Gamonedá, 1980). Esas primeras experiencias tuvieron un sesgo ideológico marcado por la dictadura y el régimen franquista. A pesar de este condicionante, esta programación tuvo hallazgos significativos como la incorporación del naturalista Félix Rodríguez de la Fuente al medio televisivo. La Fundación para el Desarrollo de las Comunicaciones (FUNDESCO) elaboró un informe sobre lo que había sido la televisión educativa en España hasta el final de la década de los años setenta (Fundesco, 1978).

La reflexión sobre lo que debía ser la televisión educativa llegó en 1980 cuando se presentó el Informe final del Grupo MEC-RTVE, primera iniciativa para conseguir una colaboración real entre profesionales de la educación y profesionales del medio televisivo. El proyecto subrayaba la necesidad de establecer grupos mixtos de trabajo entre educadores y comunicadores como una pieza fundamental para el funcionamiento

---

eficaz de la radiotelevisión educativa. El relevo político frustró el plan. La siguiente iniciativa llegó en 1992 con *La Aventura del Saber*. Colaboraron psicólogos, pedagogos, profesores y profesionales del medio. Lo más positivo fue la colaboración entre los profesionales de la comunicación y de la educación en sus diferentes vertientes. La experiencia fructificó en series de gran interés como *Del Clavo al Ordenador*, *El Universo Matemático*, u otras que tuvieron relevancia en la franja horaria a la que quedó relegado el programa *La Aventura del Saber*, a partir de 1997.

En 1996 el Informe Marco sobre la Televisión Educativa (García-Matilla et al., 1996), evaluó la trayectoria de esa programación y profundizó en una propuesta de Educación en competencia mediática para el conjunto de la población española que recogiera las mejores prácticas mundiales de televisión educativa. De nuevo, el cambio de gobierno volvió a abortar el proyecto.

*La Aventura del Saber* (Pérez-Tornero, 1994), se convirtió en la única programación dedicada a la educación dentro de la televisión pública estatal. Como proyecto Iberoamericano de televisión educativa es necesario citar la experiencia de la ATEI, la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que nació en 1992 y llegó a contar con 250 instituciones asociadas y 22 ministerios de toda Iberoamérica implicados (Ojeda, 2002).

Entre los años sesenta y hasta comienzos del siglo actual la televisión para la educación fue objeto de numerosos enfoques analíticos: sistemas de producción (Hancock, 1967); procesos de enseñanza aprendizaje (Korte, 1969; Doerken, 1983; Pierce, 1978; Lazar, 1988; Duncan, 1984); análisis históricos (Gordon, 1966), de modelo (Blakely, 1979), semióticos (Cebrián-Herreros, 1978; Pérez-Tornero, 1994); enfoques críticos de carácter ideológico (Kaplan, 1983; Masterman, 1980); perspectiva metacomunicativa para el análisis del medio (Fuenzalida, 1984); estudio y evaluación de procesos de aprendizaje (Bates, 1984); didáctica del medio (Albero, 1984); perspectiva de estudios culturales, cultural studies (Buckingham, 1986); análisis de modelos (Ferrés, 1986); educación para la recepción (Orozco & Charles, 1990; Orozco, 1998); análisis históricos y prospectivos de la televisión pública (Blumler & Hoffman-Riem, 1998; García-Matilla, 2003); programación infantil y violencia (García-Galera, 2000); la relación de padres y madres como mediadores (García-de-Cortázar et al., 1998; Pinto, 2000); interrelación de la televisión y TICS (Gutiérrez-Martín & Hottman, 2002); análisis de la programación para niños y jóvenes (García-Matilla et al., 2004; Pereira, 2007).

La televisión educativa se ha movido tradicionalmente entre el apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación formal reglada, con modelos como los seguidos por la televisión escolar japonesa a través de la *Nippon Hoso Kyoka* (NHK). La NHK fue el primer modelo de implantación de un sistema de seguimiento de las clases en las propias escuelas.

Se trataba de producir una televisión útil a la educación, en donde la experiencia paradigmática la constituyó el programa *Sesame Street*, en 1969. El programa recibió en los años setenta, diferentes críticas a su supuesto sesgo «colonialista» (Equipo Nueve y Medio, 1978). Como respuesta, los productores integraron a equipos de producción de todos los países que emitían el programa, con lo que se consiguió la adaptación a la idiosincrasia y características de las sociedades en las que se emitía. La CTW ha sido desde 1969 el taller de producción de formatos para niños y adolescentes más especializado en diseño de programas con contenidos educativos, con ejemplos como *3,2,1*, *Contact* o *Ghost Writer* (Lesser, 1974).

El canal público europeo con mayor inversión de recursos y de talento en su apoyo a la educación, ha sido sin duda la BBC británica. Programas como *Twennies*, *Telettubies*, o *Words and Pictures*, fueron sucesivamente éxitos de finales de los años noventa y principios de siglo XXI. Entre los años 1998 y 2001, se produjo una experiencia pionera de Máster en Televisión Educativa, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Se formó a tres promociones de titulados. Sus diseñadores quisieron socializar estos conocimientos editando un Libro Interactivo (Rivera et al., 2002) de difusión gratuita que llegó a distribuir 6.000 copias.



---

## 2.2. Cómo aprovechar el potencial de la televisión en un contexto educativo multimedia y transmedia

Una televisión pública útil para la educación exige crear equipos de diseño y producción e implica la colaboración de muchos profesionales que piensen de una manera coordinada. Las iniciativas de buena televisión para la educación que se han producido en el mundo han debido especializar a equipos compuestos por psicólogos, profesores de diferentes áreas, guionistas, realizadores y productores formados en este campo de especialización.

Las mejores experiencias de televisión para la educación han huido de la presentación del docente como «busto parlante», han aprovechado el lenguaje específico del audiovisual y del universo multimedia y han dado participación a los propios interlocutores, sirviéndose de las posibilidades de interactividad que promueven las redes sociales.

En el ámbito de los contenidos se trata de relacionar las diferentes áreas de conocimiento con aquellos contenidos más prácticos y útiles para la vida. En general las diversas pantallas se han utilizado para promover una alfabetización comunicativa o educación en competencia mediática y digital (Ferrés et al., 2012; Agueda & Romero-Rodríguez, 2018). También, en el actual contexto digital la educación en valores es prioritaria, para poner en contacto a los estudiantes con un contexto ético que requiere afrontar nuevos retos de educación para la democracia (De-Andrés et al., 2018). La educación para la incertidumbre en el mundo que viene y que ya está aquí (Aparici & García-Marín, 2017) y plantear esta educación desde una visión que tiene en el factor relacional una expectativa de cambio de paradigma (Marta-Lazo & Gabelas, 2016) y en el universo transmedia una realidad que requiere pensar la educación desde estrategias multipantalla (Jenkins, 2015). En marzo y abril de 2020, un equipo de RTVE fue encargado de preparar una parrilla de cinco horas diarias de programación en los canales Clan y La 2. El equipo partió del análisis de los fondos de la propia televisión española y se valió de la colaboración de editoriales que pusieron a su disposición fondos de su propia producción.

El proyecto se sacó adelante en cuatro días y con un equipo limitado a diez especialistas. Prepararon una parrilla de 300 horas de programación partiendo de materiales de muy variable calidad que sirviera de apoyo para los estudiantes, especialmente aquellos con menos recursos, confinados en sus domicilios. Desde producción propia procedente de programas como La Aventura del Saber o los Lunnis, a series realizadas con limitados recursos por profesores individuales o producciones generadas hace una década por algunas editoriales especializadas en libros de texto y materiales didácticos para la educación.

En la misma semana del comienzo de las emisiones surgieron las primeras críticas. El 17 de marzo de 2020, el diario El Mundo<sup>1</sup> publicó una noticia (San Martín, 2020) con el titular: Los matemáticos se quejan de los contenidos educativos de Isabel Celaá en televisión: Anacrónicos y desastrosos. A su vez, la noticia generó 148 comentarios de personas que se sintieron impelidas a hacer comentarios alusivos. La periodista citaba literalmente que los contenidos resultaban anacrónicos y desastrosos, incurren en errores de desarrollo y recogen contenidos que no se enseñan en el currículo. El titular reseñado cae en un sesgo que condiciona de por sí las opiniones que luego se verán recogidas y de alguna manera nos permite lanzar la pregunta de ¿hasta qué punto las noticias que aparecen en medios de comunicación sobre educación presentan de por sí un importante sesgo que condiciona la opinión de los lectores? La respuesta a esta hipótesis la podemos deducir del cuadro que se presenta posteriormente. El documento publicado por uno de los directivos de la Real Sociedad de Matemáticas exponía lo siguiente:

Entendemos que han hecho lo que han podido en ese tiempo y agradecemos mucho la intención, pero lo que se ha mostrado en esos vídeos contradice el currículo de Matemáticas. Por ejemplo, se

---

enseña a los alumnos cómo hacer la raíz cuadrada a mano, algo que no está contemplado desde hace décadas, o se trabaja con unidades de millones y billones en 1º y en 2º de Primaria, cuando no se contemplan estas cantidades (Luis J. Rodríguez, presidente de la Comisión de Educación de la Real Sociedad de Matemáticas de España, RSME).

El documento expuesto criticaba los contenidos de las clases por presentar explicaciones de las matemáticas mecánicas y rutinarias que se limitaban a cuentas, cálculos y mera memorización de números que en el escrito se juzgaba como lo contrario de lo que intentamos transmitir los matemáticos.

Onofre Monzó, presidente de FESPM, manifestaba que el modelo de los programas reflejaba un tipo de enseñanza tradicional de hace 40 años, en contraste con la enseñanza de competencias por la que había optado el Ministerio de Educación desde hacía años. Su crítica continuaba denunciando que los programas no pusieran las matemáticas en su contexto o que se enseñara con técnicas memorísticas. Además de las asociaciones citadas, las redes sociales recogieron las opiniones de los profesores de Matemáticas acusando a la parrilla de programación educativa de «improvisada», «carente de coherencia curricular» y «anacrónica». Las Sociedades Catalana y Balear de Matemáticas, entre otras, redactaron un manifiesto en defensa de una educación matemática y coincidían en reflejar que lo que se dio no es adecuado ni acorde con el currículo oficial y presenta una visión mecanicista y obsoleta. Sólo una de las instituciones resaltó que el propio archivo de RTVE tiene vídeos educativos muy buenos. Esto nos obliga a reflexionar por qué los responsables de RTVE y el MEC no han aprovechado los materiales útiles para la educación producidos en España. Los programas de matemáticas programados presentaban al docente ante la pizarra durante minutos interminables. A veces se intercalaban con segmentos de la serie Happy learning con semi animaciones bastante torpes. El sonido era bastante deficiente y todo demostraba la obvia improvisación, no exenta de la mejor voluntad. Ambos canales presentaban una programación armada con una cierta lógica, pero con calidades muy diversas, generalmente muy pobres. Imposible hacer algo mejor con las condiciones impuestas a un equipo de trabajo limitado de medios, de recursos materiales y humanos.

La parrilla de programación abordaba también contenidos de Música, Plástica, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y en ella se encontraban «perlas» sin duda útiles si hubieran respondido a una programación bien definida y armada, pero de utilidad muy limitada en un contexto de urgencias e improvisaciones. El análisis de la historia de la televisión para la educación en España refleja un permanente coitus interruptus, debido a la falta tanto de una política educativa como de un proyecto coherente. Esa falta de proyecto produce la desorientación, el desprestigio y la crispación de los integrantes de una sociedad que se deduce como poco educada al comprobar su participación en las redes sociales y una falta de criterio no muy diferente a la mostrada por los sucesivos gobiernos que actúan por impulsos, con improvisación y esperando al final de las legislaturas para aprobar proyectos relacionados con la utilización de los medios de comunicación en la educación. Antes hemos lanzado como hipótesis la posibilidad de que los medios de comunicación conduzcan la opinión de los lectores que ya tienen una opinión política preconcebida.

### 3. Análisis de las críticas a partir de la información sobre la programación educativa de TVE

A modo de cata, sin valor estadístico, hemos realizado el vaciado de las críticas que se deducen del chat surgido a partir de la noticia anteriormente comentada. De los 148 comentarios totales en la página del periódico digital, descontadas las intervenciones repetidas y las contestaciones de unos participantes del chat a otros, quedan 100 comentarios cuantificables. De ellos sólo un 15% tienen algún tipo de fundamentación razonada por haber visto al menos una parte del programa, mientras que el 85% se dedica a dar juicios de valor sobre

Figura 1. Críticas realizadas a la noticia recogida por el diario El Mundo



temas muy diversos, como se puede observar en la Figura 1. Es oportuno destacar la repetición de una especie de mantra que tiene que ver con la palabra «adoc-trinamiento» en varias inter- venciones pero que puede ilustrarse en dos de ellas: buscan aborregar a los estudiantes y adoctrinarlos.

Cuanto más dependientes del Estado, más votos tendrán ellos u otra que declara no haber visto el programa: «panfleto estalinista en la línea de Podemos». A este respecto es interesante citar una respuesta en tono irónico dirigida a quienes tan duramente critican a la ministra y al Gobierno: La raíz cuadrada de Celaá, seguro que tiene la intención de corromper ideológicamente a la juventud. Las críticas al sistema educativo se realizan desde argumentaciones tan genéricas como que la educación era mejor hace 40 años a otras en las que se intenta convertir la anécdota en categoría: estudiantes del último año de Ingeniería que no saben calcular el volumen de un cono; uno que tilda el programa de anacrónico aprovecha a la vez para criticar al profesorado: los profesores trabajan mucho perdiendo el tiempo, en lugar de prepararse las clases mejor. No faltan quienes hacen una disculpa laxa: Tampoco es para tanto para ser una improvisación, u otras con más conocimiento de causa: la idea de esta programación es una buena idea. Los expertos que seleccionaron esta programación acertaron en unos programas y en otros no; y como crítica a los críticos un argumento también genérico a los profesores de matemáticas: las matemáticas no se enseñan bien en muchos de los casos. Pero, quizás es una de las argumentaciones críticas al sistema en general la que de alguna forma más pone el punto en la llaga y hace pensar sobre una educación que no es capaz de formar ciudadanos creativos, capaces de aprender por si mismos en un entorno que exige autonomía intelectual. Podemos afirmar que las posibilidades educativas de la televisión se niegan también en el debate ciudadano y que se tiende a poner asimismo la educación como excusa para un enfrentamiento ideológico muy poco constructivo.

## 4. Conclusiones

La experiencia de televisión para la educación, producida por TVE para el MEC durante el confinamiento por la COVI-19, es como una imagen fractal del conjunto de experiencias frustradas producidas a lo largo de la historia de la radiotelevisión pública en nuestro país. Las críticas de las asociaciones, profesorado y ciudadanía, sirven de muestra de la confusión que existe en relación a las posibilidades de explotación educativa de la televisión. Es una realidad que en los tiempos actuales el medio tiene mayores potencialidades que en ningún otro tiempo, para el desarrollo de estrategias multimedia y transmedia de aprovechamiento

didáctico de la producción televisiva. Los profesionales de la información han de ser conscientes de la importancia de cuidar el trabajo informativo y realizar un tratamiento ponderado que contribuya a un debate social centrado en los grandes problemas de la educación y no refuerce una visión sesgadamente partidista. Los responsables políticos deben rendir cuentas de por qué la educación, y más concretamente la programación, supuestamente educativa, ha sido utilizada como coartada a lo largo de toda la historia de la televisión en España. A pesar de la experiencia parcialmente frustrada en lo que podríamos llamar televisión para la educación en tiempos de pandemia, lo que se demuestra es que una televisión pública habría de invertir en tiempo, recursos materiales, humanos y talento creativo, para poder ofrecer aquellos contenidos que le son más propios, al no ser ofrecidos por las empresas privadas.

En el actual contexto digital, no es justificable que la televisión y el Ministerio de Educación fueren a la improvisación a los profesionales, e incurran en prácticas que fueron superadas hace más de 50 años. Se requiere de un proyecto sólido, dotado de recursos económicos, materiales y humanos, y aproveche todo un fondo documental de calidad que existe en los archivos de la Corporación RTVE.

## Notas

<sup>1</sup> Véase <https://bit.ly/3bJXYgo>.

## Referencias

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L.M. (2018). *Competencias Mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación Social.
- Aguilera-Gamonedá, J. (1980). *La Educación por televisión. Un servicio público desatendido*. Universidad de Navarra.
- Albero, M. (1984). *La televisión didáctica*. Mitre.
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Bates, T. (1984). *Broadcasting in Education, an evaluation*. Constable.
- Blakely, R.J. (1979). *To serve the public interest. Educational Broadcasting in the United States*. Syracuse University Press.
- Blumler, J., & Hoffman-Riem, W. (1993). Nuevas funciones para la televisión pública. In J. Blumler (Ed.), *Televisión e interés público* (pp. 257-275). Bosch.
- Buckingham, D. (1986). *Educational television: Institution of ideology*. University of London.
- Cebrián-Herreros, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica*. Pirámide.
- De-Andrés, S., Moraes, R.M., & García-Matilla, A. (2018). Competencias éticas mediáticas en entornos digitales. In I. Aguaded, & L.M. Romero-Rodríguez (Eds.), *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes* (pp. 51-71). Comunicación Social.
- Doerken, M. (1983). *Classroom combat: Teaching and television*. Educational Technology Pubns.
- Duncan, J. (1984). *Broadcasting and School Education in Scotland*. HMSO.
- Equipo Nueve y Medio (Ed.) (1978). Manipule sonriendo. Ábrete Sésamo. Un programa infantil ni tan educativo, ni tan neutral. *Mensaje y Medios*, 2, 85-87.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión y educación*. Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española. Dificultades y Retos. *Revista Científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), 23-42. <https://doi.10.7195/ri14.v10i3.201>
- Fuenzalida, V., & Edwards, P. (1984). *Educación para la televisión*. CENECA.
- Fundesco (Ed.) (1976). *La televisión educativa en España*. Fundesco.
- García-De-Cortázar, M., Callejo, J., Del-Val, C., Camarero, L.A., & Arranz, F. (1998). *El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*. UNED.
- García-Galera, M.C. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Gedisa.
- García-Jiménez, J. (1965). *Televisión, educación y desarrollo de una sociedad de masas*. Consejo Superior de Investigaciones científicas, Instituto "Balmes" de Sociología.
- García-Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Gedisa.
- García-Matilla, A., Callejo-Gallego, J., & Walzer, A. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. MTAS.

- 
- García-Matilla, A., Martínez, L.M., & Rivera, M.J. (1996). *La televisión educativa en España, informe marco*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gordon, G.N. (1966). *Televisión educativa*. Uteha.
- Gutiérrez-Martín, A., & Hottmann, A. (2002). *Democracy. Multimedia Literacy and Classroom Practice*. Mondial Verlag.
- Hancock, A. (1967). *Producing for educational mass media*. Longman.
- Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor de una cultura en red*. Gedisa.
- Kaplan, E.A. (1983). *Regarding television: Critical approaches - An anthology*. University Publications of América.
- Korte, D.A. (1969). *La televisión en la educación y la enseñanza*. Paraninfo.
- Lazar, J. (1988). *La Télévision: Mode d'emploi pour L'école*. Les éditions ESF.
- Lesser, G.L. (1974). *Children and Television. Lessons from CTW, Sesame Street*. Random House.
- López-Riocerezo, J.M. (1966). *La televisión, nuevo método de enseñanza*. Studium.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-Elacional*. UOC.
- Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. MacMillan.
- Ojeda, G. (2002). La Televisión Educativa Iberoamericana. In M.J. Rivera, A. Martínez, & A. García-Matilla (Coords.), *Libro Interactivo Educación para la comunicación, Televisión y Multimedia*. Corporación Multimedia, UNICEF y Máster en Televisión Educativa y Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad Complutense de Madrid.
- Orozco, G. (1998). *La televisión entra en el aula. Guía del maestro de educación básica*. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- Orozco, G., & Charles, M. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas.
- Pereira, S. (2007). *A mina TV é um mundo. Programação para crianças no era do ecrã global*. Universidade Do Minho.
- Pérez-Tornero, J.M. (1994). *El Desafío educativo de la televisión*. Paidós.
- Pierce, Ch.M. (1978). *Television and Education*. Sage Publications, Inc.
- Pinto, M. (2000). *A televisao no Quotidiano das crianças*. Afrontamento.
- Rivera, M.J., Martínez, L.M., & García-Matilla, A. (Coords.) (2002). *Libro Interactivo Educación para la comunicación, Televisión y Multimedia*. Corporación Multimedia, UNICEF y Máster en Televisión Educativa y Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad Complutense de Madrid.
- San Martín, O.R. (2020). Los matemáticos se quejan de los contenidos educativos de Isabel Celáa en televisión: Anacrónicos desastrosos. *El Mundo*. <https://bit.ly/2ZI8YZg>



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Un mundo percibido a través de pantallas interconectadas

Dr. Ciro-Néstor Novelli

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

cnnovelli@gmail.com

#### Resumen

Los medios audiovisuales, a través de cualquier soporte, son una enorme interconexión de contenidos de libre o fácil acceso, con fuertes intereses comerciales, ideológicos y políticos. Hoy los flujos de información, pero también de cualquier contenido, incluso la ficción, son diseñados y administrados por un grupo muy acotado de grandes empresas multinacionales, más poderosas (incluso con PBI superiores) a la mayoría de naciones del mundo. Desde ese lugar se podría decir que poco se ha avanzado desde que en 1964 el informe Mac Bride diera cuenta de las asimetrías del mundo comunicacional y acuñara el concepto de «derecho a la información». Grandes sectores sociales y políticos están pensando los desafíos de las nuevas sociedades, asumiendo un capitalismo en crisis que pone en juego incluso el futuro del planeta. Los medios de comunicación se crearon con el fin principal de sostener este modelo. Entonces ya no se trata del acceso a la información, sino de ser capaces de pensar un modelo comunicativo que impacte de lleno en la transformación del mundo: contenidos y medios para cambiar, para participar, para involucrarse, para transformar la sociedad en la que vivimos. Dejar de solo percibir el mundo y vivirlo. No hay mundo posible, sin mejores medios, más comprometidos en potenciar una forma de vivir solidaria y en armonía con lo que nos rodea.

#### Palabras clave

Pantallas, cambio, solidaridad, derecho a la información, acceso a la información, acceso al conocimiento.

---

## 1. Ponencia completa

Un juego sencillo para comenzar. Un ejercicio de gamificación con algunos de los principios que sostienen la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil en Iberoamérica ligadas a la comunicación.

Observe y lea atentamente estos principios para una comunicación democrática. Mentalmente marque en verde aquellos que considera que se cumplen, en amarillo los que lo hacen parcialmente y en rojo los que no se cumplen o están lejos de ser alcanzados

Respeto a los derechos humanos. Cualquier iniciativa de democratización de los medios de comunicación debe guiarse por el respeto a los derechos humanos, para garantizar y promover la libertad de expresión, el derecho de acceder y de emitir información y el derecho de acceder y de producir cultura para todos los ciudadanos sin exclusión. Rol democratizador del Estado, un Estado que no tendrá potestad de imponer ningún tipo de censura, como tampoco lo tendrá ningún grupo humano o económico. Ondas electromagnéticas. Las OM que surcan la atmósfera, al igual que Internet, son de todos y de nadie. Impulsar la asignación de frecuencias de radio y televisión por concurso y renovables, en función de cumplimientos específicos. Convivencia equitativa de tres tipos de medios de comunicación: comerciales, públicos, comunitarios. Independencia de los medios y de los trabajadores. Diversidad y pluralidad, una comunicación democrática promueve y asegura el acceso a los medios a los más diversos grupos sociales que conforman la sociedad, fomenta la equidad entre hombres y mujeres, el respeto a las diferencias étnicas y religiosas, y a las opciones sexuales. Protección e integración de los más vulnerables, en particular para las minorías, las personas con discapacidad y los niños, niñas y adolescentes. Límites a la concentración de la propiedad, ya que coloca en riesgo a la democracia, la libertad de expresión, el derecho a la información, y supone limitaciones a la diversidad y el pluralismo.

Industria nacional, trabajo digno y genuino. Promoción de la producción nacional, local e independiente. ¿Los marco...?

Tiene claros los pro y contras, a partir de su propia experiencia y conocimiento, en esta lista corta de derechos ciudadanos. Ahora los invito a profundizar el análisis y entrecruzar su propia experiencia con dos documentos fundacionales sobre derechos a la información internacional El informe MacBride (1980) y la Resolución final de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2003-2005). Entendemos que pueda no venir del mundo de la comunicación, por eso compartimos los link del análisis del Informe MacBride a 25 años de su lanzamiento<sup>1</sup> y de los documentos de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información<sup>2</sup>.

Ninguno de estos documentos es nuevo, aunque son referencias ineludibles, por lo menos, en las carreras de comunicación social o ciencias de la información de América Latina. Podríamos decir, cayendo en algún lugar común, que mucha agua ha pasado bajo el puente desde su publicación y que, a mediados del 2020, pandemia mediante, estas ideas están cada vez más disociadas de la realidad, de las estrategias de comunicación de los medios masivos y las grandes empresas del sector audiovisual y redes.

Estos documentos analizan y plantean una serie de reivindicaciones históricas similares, sin embargo, estos postulados están cada vez más disociados de la realidad de los medios de comunicación internacionales, pero sobre todo hay un abismo entre la industria audiovisual, las redes y la explosión de contenidos, de todo tipo, a través de múltiples pantallas y tiempo real, con los deseos de la sociedad civil y una ciudadanía comunicativa plena. Mientras los grandes jugadores de la industria audiovisual y del entretenimiento abordan conceptos ligados al mercado mundial y superan el PBI de la mayoría de los países del mundo donde están presentes, la sociedad civil intenta sistemáticamente sostener una serie de conceptos que parecen escritos para escenarios sociales inexistentes y que desde la llegada de la pandemia (marzo 2020) tienen a desaparecer: cine de autor e independiente, televisión regional, pro consumidores, derecho a la expresión,



diversidad, pluralidad, etc. Presentamos los números de los grandes jugadores mundiales en medios y redes, llamado actualmente sector tecnológico. Son cifras previas al COVID19 y las cuarentenas decretadas en las mayorías de los países del mundo, lo que hace sospechar que estas cifras serán aún mayores:

«El gigante de e-commerce Amazon aparece en la cima del ranking de compañías que más ganancias generaría en 2020, con US\$ 333,8 billones. En el segundo puesto de la tabla aparece el fabricante tecnológico estadounidense Apple, con ingresos previstos por US\$ 284,9 billones. El podio se completa con el gigante estadounidense Google, que ganaría este año US\$ 190,9 billones. En el cuarto lugar, aparece el gigante Microsoft, con ingresos previstos por US\$ 142,4 billones. La lista la completan, la red social Facebook, con US\$ 85,7 billones; la compañía de entretenimiento Disney, con US\$ 81,3 billones. La firma de contenidos vía streaming Netflix, en tanto, cierra el listado con ganancias previstas por US\$ 24,4 billones. La suma de los ingresos previstos por todas estas compañías asciende a US\$ 1,2 trillón» (Infotechnology, 2020).

"Debemos pensar desde lo público, gobiernos, universidades, centros de investigación, medios, instituciones como los institutos de cines de cada país, museos, entre otros, nuevas directrices de trabajo fortaleciendo el acceso masivo y gratuito a la información y el conocimiento para nuestros ciudadanos".

Cómo compatibilizar los intereses privados con los intereses ciudadanos. La necesidad de los capitales trasnacionales de ganar y sostener esas ganancias año tras año con la libertad, la diversidad, la pluralidad de opiniones e ideas. El Estado y sus políticas públicas deben equilibrar el enorme desequilibrio entre las grandes empresas y la sociedad civil. Asegurando no solo el acceso sino la participación en condiciones de igualdad de todo el mundo, donde las posibilidades de expresión no sean coartadas por la masividad unidireccional de estos monstruos de la comunicación. Cómo hacerlo hoy, porque es claro que una cantidad de planteos sobre participación y democracia comunicacional han quedado, desde hace décadas, en agua de borrajas. Estados cada vez más débiles, y lo serán mucho más a partir de la pandemia que afrontamos, frente a enormes multinacionales productoras de contenidos de todo tipo y miles de millones de personas recibiendo encerradas en sus casas todo esto, sin la posibilidad del ágora pública, sin una sociedad civil activa, sin poder participar desde lo colectivo para enriquecer lo que reciben y viven en el ámbito privado, o sin poder asistir a universidades y escuelas (educación formal o informal) para socializar esa información y confrontarlas con otras experiencias y conocimientos.

Los puntos fuertes del informe Mac Bride, donde imperaba una idea de solidaridad internacional y de igualdad en el acceso a la información, son:

- Eliminación de los desequilibrios y desigualdades entre el tercer mundo y los países desarrollados.
- Erradicar los efectos negativos que se producen por la creación de monopolios.
- Garantizar la pluralidad de las fuentes y los canales de la información.
- Aumentar la capacidad de los países del tercer mundo para mejorar la situación, el equipamiento y la formación profesional de los periodistas.
- Respetar la identidad cultural y el derecho de cada país de informar a los ciudadanos del mundo de sus aspiraciones y sus valores, tanto sociales como culturales.
- Respetar el derecho de todos los pueblos del mundo a participar en los flujos de información internacionales.
- Respetar los derechos de los ciudadanos de acceder a las fuentes de información y de participar activamente en el proceso de comunicación.

Vuelvo a proponerle que marque en verde, amarillo y rojo lo logrado, en lo que se está trabajando y lo que queda por hacer.

---

Casi 25 años después la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (Ginebra, 2003), se incorpora además la idea de eliminar los desequilibrios ya no solo en la información, sino también en el acceso al conocimiento. Quiero compartir aquí solo uno de los párrafos de la Declaración de Principios:

**"Pensar y desarrollar conocimientos expandidos y en red, de forma solidaria y cooperativa, es el gran desafío de la actualidad".**

Nuestro desafío es encauzar el potencial de la tecnología de la información y la comunicación para promover las metas de desarrollo de la Declaración del Milenio, a saber, erradicar la extrema pobreza y el hambre, lograr una educación primaria universal, promover la igualdad de género y la habilitación de las mujeres, reducir la mortali-

dad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sustentabilidad ambiental y forjar alianzas mundiales en favor del desarrollo para lograr un mundo más pacífico, justo y próspero.

Vuelvo a la pregunta: ¿cómo se combinan los intereses de las grandes empresas de medios (cada vez más grandes, concentradas y con sus casas centrales en EE.UU.) con los intereses de la sociedad en general, plasmados en los documentos históricos presentados, en temas como la comunicación y la educación? No sin antes decir que existe un dejo de ingenuidad en estos documentos, apoyados por la enorme mayoría de países a través de UNESCO que asumen, esperanzados, que el futuro será más luminoso.

Y entonces, ¿dejamos librado al azar la suerte de la sociedad y el deseo de un futuro mejor para todos? Hemos sido derrotados, por el mercado y la ley de la selva, aquellos que creemos en una sociedad más justa, donde la comunicación y la educación aporten dosis importantes para esta sociedad igualitaria.

Quizás la pandemia mundial que atravesamos, mientras escribimos estos documentos, nos permita asumir la necesidad de Estados fuertes, de una sociedad civil activa y participativa (sin dudas que será sumando nuevas formas y canales de participación), de políticas públicas que permitan potenciar y profundizar cambios plurales y democráticos en las áreas que nos competen. Es cierto que esta crisis mundial deja Estados empobrecidos, con empresas de medios cada vez más grandes y fuertes económicamente, a partir de la cuarentena mundial y la necesidad de la gente de consumir contenidos de todas las plataformas existentes, mientras permanecen en sus hogares, para trabajar, para estudiar o solo para entretenerse.

Pero algo importante también ha traído la pandemia, la necesidad de discutir el papel del Estado y la certeza que donde el estado de bienestar existe, la crisis ha sido menor (traducido esto en el número de muertes o infectados). Un estado presente pudo utilizar sus aviones para buscar a sus ciudadanos en el mundo, pudo atender de forma eficiente, digna y sobre todo humana a sus enfermos, pudo establecer una información veraz, pudo mantener algunos pisos mínimos de enseñanza en redes.

Debemos pensar desde lo público, gobiernos, universidades, centros de investigación, medios, instituciones como los institutos de cines de cada país, museos, entre otros, nuevas directrices de trabajo fortaleciendo el acceso masivo y gratuito a la información y el conocimiento para nuestros ciudadanos. Cómo hacerlo es la pregunta que nos convoca en este mundo percibido, cada vez más, a través de pantallas interconectadas. Seguramente no hay un solo camino, pero aquí propongo algunas ideas en línea con algunos pensadores iberoamericanos destacados que exceden la comunicación, para no solo percibir el mundo, sino vivirlo con intensidad:

Maristella Svampa, plantea algunos horizontes posibles, desde abajo y en clave política, social y ecológica. En su último trabajo Reflexiones para un mundo post-coronavirus, dice "En lo inmediato, y aún en este contexto horroroso, necesitamos un Estado activo con una batería de políticas públicas

---

que implique una redistribución del poder social. Es importante revitalizar y rescatar experiencias que hace tiempo vienen creciendo desde abajo, al calor de las resistencias. Algo interesante para pensar hoy es que la crisis pone en evidencia la importancia del paradigma del cuidado, algo que las eco feministas y los feminismos populares han subrayado en los últimos años. Cuando hablamos de paradigma del cuidado colocamos en el centro la idea de cuidado, de respeto, de reciprocidad, de complementariedad. Es decir, que el ser humano no es autónomo, sino que depende de los otros y su vínculo con la naturaleza (Svampa, 2020: 2).

Otro elemento que plantea son las dimensiones globales de las intervenciones que tendrán que encarar los Estados. Hoy en día, por ejemplo, es central el debate sobre el ingreso universal ciudadano. Una propuesta impulsada por organizaciones como la CTA (Central de Trabajadores de Argentina) que antes parecía poco viable en su instrumentación, y que hoy surge con visos de verosimilitud o necesidad para responder a la crisis que se viene. Es decir que, por el solo hecho de existir, alguien tenga derecho a percibir un ingreso independiente al salario. Un derecho a la vida por fuera de la retórica. Mientras reviso este texto, una mañana fría, pero soleada, de mayo, España acaba de aprobar este ingreso universal ciudadano y EE.UU. ha aprobado un bono de U\$S 1.000 dólares para la mayoría de sus ciudadanos.

Cuando hablamos de modificar la matriz productiva y energética estamos pensando en un cambio en el sistema de relaciones sociales donde la forma en que circulan y se consumen bienes también debe ser diferente. Con un nuevo modo de habitar el territorio, vincularse con la naturaleza y construir una historia por fuera de las grandes ciudades (Svampa, 2020: 4).

Es fundamental pensar nuevas formas de circulación y de consumo para los contenidos y los conocimientos, más allá de las plataformas ya instaladas, redefinir al Estado, y todos los actores sociales, para asegurar plataformas con contenidos que potencien la solidaridad, lo colectivo, lo plural, lo distinto y que apuntalen siempre la idea de una sociedad de todos y todas. Incorporando nuevos temas, a los ya conocidos, como el feminismo, la agroecología, la economía circular, el territorio, temas que se mueven a la sombra de estas grandes plataformas comerciales de contenidos, fuera de lo conocido y que son vitales para plasmar nuevas sociedades.

Entre lo positivo, Svampa destaca algo que desde nuestras instituciones debemos rescatar y organizar que es el papel de la tecnología y redes para asegurar el acceso a la información. En el mundo actual las problemáticas son complejas.

Es preocupante la forma en que vamos dejando rastros y engrosando estas gigantescas plataformas digitales privadas. Pero al mismo tiempo nos permite comunicarnos y dar una dimensión social a esto que vivimos, y así construir una esfera pública sobre estos problemas. Por estos días muchos han leído o releído «La peste» de Albert Camus. En una parte del texto, cuando declaran la peste en la ciudad de Orán (Argelia) se prohíbe la comunicación entre personas, inclusive por carta. Nosotros estamos lejos de ese escenario: estamos comunicándonos y sobre comunicándonos a través de plataformas de video llamadas y redes sociales (Svampa, 2020: 4).

Sin embargo, esta globalización, con todos sus aspectos negativos, permitió que podamos mantener una conversación pública que, de otro modo, se hubiera quebrado. Esta globalización e intercomunicación también permitió la rápida difusión de la pandemia. En este sentido, creo que el mundo que se avizora va a ser diferente en cuanto a la forma de gobernar: por ejemplo, creo que mucha gente va a empezar a replantearse si es necesario o no hacer esos grandes traslados de una punta a otra del planeta, a tomar conciencia

---

de la huella de carbono que deja la aviación (equivalente al 3% de las emisiones globales). Va a cambiar la forma de trabajar, con un teletrabajo y condiciones de mayor flexibilidad que habrá que poner en discusión desde abajo.

El sociólogo portugués Boaventura de Sousa habla de la sociología de las ausencias y las emergencias: «Aquello que no se cuenta, que no se nos cuenta, parece que no existiera», dice. Pero existe. Y mucho. Cuando se habla de una realidad, esta emerge: «Solo a través de la justicia cognitiva global habrá justicia social global» (Boaventura-de-Souza, 2006: 32). Es una cosa simple. Para el modelo dominante el conocimiento verdaderamente válido es el conocimiento científico. Cada persona que no domine la ciencia es un ignorante. Pero una persona ha vivido, tiene experiencias de vida, tiene su trabajo, su familia, su sociedad, su comunidad en la que ha trabajado y pareciera que este conocimiento no cuenta.

A todo esto, no para complejizar más el trabajo, sino para echar luz sobre algunas ideas que considero vitales en un futuro cercano sumamos el pensamiento de Eduardo Rinesi que suele prologar sus estudios presentando a la tragedia como una herramienta útil para pensar lo frágil y precario de la vida en común y anunciando que se sirve de ella para decir sobre la vida entre los seres humanos lo que la ciencia política, por cierto, no alcanza ni a pensar. Nuestro continente sabe de tragedias, pero también de lucha, de resistencia. Derrida, sostiene Rinesi:

Sugería tener un oído atento a las voces que nos llegan de los restos espectrales del pasado, corresponde también –sobre todo en este tiempo– tener una mirada preparada para captar las partes des-hechas, los despojos que solo son aceptables como partes invisibles de la sociedad. Estos restos y desechos, dentro de la tragedia, son los rasgos que distinguen la coherencia de un modelo de creación y de pensamiento que nos ayuda imaginar que, a pesar de todo, todo puede ser más justo (Rinesi, 2003: 90).

Entonces, podríamos pensar todo lo que queda por fuera de las grandes redes: mucho de lo que producimos las universidades, los medios públicos, los realizadores independientes; como una comunicación de las ausencias, como restos espectrales: partes invisibles de la sociedad.

A partir de estos conceptos e inquietudes quisiera realizar una serie de aportes a la acción, a rescatar organizadamente los miles de experiencias ricas, potentes, movilizadoras de nuestros países y de toda Iberoamérica, para que, desde una serie de políticas públicas, coordinadas desde organismos internacionales como UNESCO, OEIA, Banco Interamericano de Desarrollo, etc. y con la participación de la sociedad civil, en todos sus estratos; podamos anteponer al enorme caudal de contenidos de las grandes empresas: repetitivos, lleno de estereotipos que apuntan a un pensamiento (contenido) único reversionando a Ignacio Ramonet, algunos proyectos Iberoamericanos que convierten la ausencia en emergencia y sostener, para fortalecerlos, lo frágil y precario de la vida en comunidad:

- Organizar a través de IBERMEDIA, con la cooperación de todos los institutos nacionales de cine, un portal de contenidos audiovisuales Iberoamericanos, con acceso libre y gratuito, para centros de estudios, escuelas de cine, universidades y público en general. Este portal podría «competir» con plataformas de contenidos audiovisuales y asegurar, en primer lugar, la existencia de un audiovisual iberoamericano, generar una pluralidad de temas, contenidos, escenarios, historias, personajes hoy ausentes de las narrativas masivas.
- Generar nuevas, y potenciar las que ya existan, redes de canales públicos de televisión (nacionales, provinciales, universitarios) que compartan contenidos audiovisuales o diseñen estrategias de colaboración para desarrollar nuevos contenidos, de forma directa y sobre temáticas no abordadas por los grandes medios: diversidad, educación sexual, etnias, feminismos, ecología.
- Generar una serie de nuevos contenidos digitales de acceso libre como Posca y audiolibros, sobre temáticas fundamentales para pensar nuestros países y las sociedades que nos toca habitar, pero también

---

la gran literatura iberoamericana, que encuentra nuevos canales de socialización en estos soportes.

- Organizar una serie de conferencias (audiovisual, audio, texto) o realizar una serie de entrevistas de forma directa y para este fin, de los grandes intelectuales iberoamericanos en todas las áreas, en lo que nos convoca por lo menos de la comunicación y educación (por ejemplo, por citar algunos conocidos y que se harán presentes en Alfamed: Aguaded, Kaplún, Orozco, Matilla, pero además los que he mencionado en este trabajo Svampa, Boaventura de Sousa, Rinesi, Rincón y muchos otros. Estas conferencias serán realizadas bajo las mismas lógicas conceptuales y estéticas similares.

Estas pocas conferencias, complejas, pero de enorme impacto positivo, si pudieran organizarse es una manera de pensar nuestra historia como un espacio colaborativo y siempre en construcción; compartiendo en un aula abierta el pensamiento iberoamericano sobre comunicación, cultura, economía, ecología. Un reservorio abierto, dinámico, que sea utilizado de forma sistemática por todas las universidades, el sistema educativo y de medios en general de nuestros países.

Existen una enorme cantidad y calidad de contenidos producidos en todo el mundo, también en los países de habla hispana, pero es difícil acceder a todo esto de forma organizada. Por lo tanto, ayudaría incorporar una serie de solapas en las páginas de cultura, universidades, centro de investigación que visibilice estos contenidos y los comparta.

Es cierto que esto debe ir acompañado de una gran estrategia de publicidad y marketing internacional, contactado y presentando la existencia de este material y la posibilidad de acceder a él, de forma sencilla, amplia y gratuita, compitiendo en igualdad de condiciones con otras redes internacionales comerciales.

Pensar y desarrollar conocimientos expandidos y en red, de forma solidaria y cooperativa, es el gran desafío de la actualidad. Un desafío que haga honor al título de esta convocatoria: «Redes Sociales y Ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado» y genere una diversidad de contenidos y miradas que parecen ausencias y espectros en un mundo dominado con los contenidos (conceptos e ideas) que proponen los grandes jugadores internacionales con fines puramente económicos.

## Notas

<sup>1</sup> [https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-05/Q21\\_incom\\_ES.pdf](https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-05/Q21_incom_ES.pdf).

<sup>2</sup> <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/themes/>.

## Referencias

Infotechnology (Ed.) (2019, May 3). *Las 8 empresas que juntas ya valen más que el PBI argentino*.

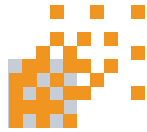
<https://bit.ly/3e2RUBC>

UNESCO (Ed.) (2003). *Declaración de principios CMSI. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Ginebra.

Svampa, M. (2020). *Reflexiones para un mundo post-coronavirus*. In *La Fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.

De-Sousa-Santos, B. (2006). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes*. Clacso.

Rinesi, E. (2003). *Política y tragedia: Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Colihue.





## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### El periodismo especializado en desarrollo en el marco de la Agenda 2030. Una mirada hacia España

Dr. Óscar Toro-Peña

Grupo Investigación Ágora, Universidad de Huelva (España)  
otorofreelance@gmail.com

#### Resumen

El periodismo especializado en desarrollo tiene la oportunidad de ocupar un espacio relevante en el marco de la implementación de la Agenda 2030, a pesar de la escasa importancia que esta hoja de ruta internacional da a los procesos comunicativos e informativos. La Agenda, firmada en 2015 por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de las Naciones Unidas, supone un compromiso internacional para hacer frente a los retos sociales, económicos y ambientales de la globalización. Retos que se han hecho más evidentes tras la crisis de la pandemia global originada por la Covid-19. Hay que regresar a los planteamientos iniciales propuestos de fortalecer la Agenda y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible como escenario de un pacto global. Hay que recuperar el discurso en el que se propone un marco de interpretación y una narrativa que amplíe sus límites, y que facilite la interrelación de multiactores con capacidad activa para generar el cambio necesario, sin dejar a nadie atrás. La Agenda 2030 supone un cambio de actitud individual y colectivo hacia el desarrollo. Para alcanzarlo será necesaria una comunicación e información transformadora. De ahí que se proponga recuperar el espíritu del Informe MacBride, las levas conquistas comunicativa de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS) y apostar por iniciativas periodísticas como la del Desalambre (eldiario.es), Planeta Futuro (el País) y 5W (Colectivo5W).

#### Palabras clave

Periodismo, información al desarrollo, agenda 2030, ODS, Planeta Futuro, desarrollo sostenible.



---

## 1. Introducción

La Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovida por las Naciones Unidas, y firmada el 25 de septiembre de 2015 por los jefes de Estado y Gobierno miembros de este organismo internacional, nace como la oportunidad de generar un nuevo modelo de desarrollo humano sostenible global. Una propuesta para contribuir al bienestar y al progreso de los territorios, situando a las personas y al planeta en el centro de las políticas de desarrollo. La llegada y expansión del virus de la Covid-19 por el mundo, convertido en pandemia global tras su declaración por la Organización Mundial de la Salud (Sevillano, 2020) hace templar las posibilidades de consecución de los ODS en los distintos países, incluida España. Según Barcena (2020), por citar un ejemplo, para alcanzar las metas establecidas en el ODS 1, relativo a la pobreza mundial, hubiera sido necesaria una fuerte redistribución de ingresos y un alto crecimiento del PIB de los países, algo que, seguramente, no será posible tras los efectos de la pandemia en las economías de los países. Sin embargo, la autora del mismo informe manifiesta que las políticas para implementar la Agenda 2030 son más imprescindibles que nunca, y que en este nuevo escenario mundial en tiempos del coronavirus se refuerza la necesidad de acciones urgentes. En esta misma línea se encuentra el posicionamiento que han venido defendiendo, y adquiriendo más sentido si cabe en estos momentos de alarma sanitaria, de Sanahuja y Tezanos (2016) al hablar de la Agenda 2030 y los ODS como una propuesta cosmopolita de pacto global para el desarrollo. Para los autores «puede interpretarse, por ello, como un marco de gobernanza del desarrollo «multinivel», de carácter global, pero asumiendo el principio de subsidiariedad, sin el que sería difícil movilizar la acción colectiva en un mundo «westfaliano» (o southfaliano) de Estados soberanos, de multilateralismo poco desarrollado y de normas internacionales con reducida imperatividad» (Sanahuja & Tezanos, 2016: 551). El cambio que proponen los autores, y que están reclamando expertos, entidades sociales y ecologistas, y organismos internacionales como UNICEF o el PNUD, es precisamente, intensificar la implementación de la Agenda 2030 como medida para salir de esta crisis. Igualmente, la europarlamentaria socialista y catedrática de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad Pablo Olavide (Sevilla, España), Lina Gálvez (Gálvez & Fernández, 2020), hace una llamada de atención al compromiso personal. Gálvez insiste en que lo que «hacemos por nuestra cuenta, y por los demás, tiene que ser distinto a lo que habitualmente hemos venido haciendo, ya que el comportamiento individual, ya sea por omisión u acción, también tiene que ver con lo que está ocurriendo». De algún modo, Sanahuja et al. (2016) lo que proponen es un cambio de mentalidad y de actitud personal para lograr el compromiso colectivo para alcanzar unos objetivos que significan construir global y localmente un desarrollo humano sostenible. Para alcanzarlo, instrumentos transversales como la educación, la comunicación y la información adquieren gran relevancia. Martínez-Oses y Martínez (2015) ya venían apelando a la necesidad de construir o de reconstruir nuevos marcos de interpretación, de narrativas que sirvieran para interactuar de forma diferente, para llegar a cambios reales. Si se regresa a la antesala de la Agenda 2030, a los conocidos por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015), en las que ya había voces, como la Díaz-Bordenave (2012), que reclamaban la necesidad de otra comunicación posible si el objetivo era alcanzar «otro mundo posible» (lema que inspiraba los distintos foros sociales mundiales celebrados en el marco de los ODM) y se recogía, evidenciando su importancia, aunque fuera desde el papel de las TIC, que información y comunicación son parte del desarrollo (Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011; UE, 2006). Sin embargo, en la actual Agenda 2030, como advierte Sala-Valdés (2017), son irrelevantes. La experta evidencia que se da poca importancia a los procesos comunicativos, no se hace mención a la comunicación para el desarrollo (a pesar de que se incorporaron en los ODM gracias a las aportaciones y propuestas de foros internacionales como las cumbres de la Sociedad de la Información celebradas en Ginebra en 2003, en Túnez en 2005, y los congresos Mundial de la Comunicación para el Desarrollo de Roma en 2006 y en el

General de la UNESCO en 2013), y se mantiene una visión de la información asociada a la producción de los grandes medios. Aún con este escenario no favorable, al ser imprescindible trabajar en el cambio de actitudes individuales y colectivas si se quiere implementar los ODS como propuesta de hoja de ruta para el desarrollo de los territorios, la comunicación e información con vocación transformadora adquieren una posición importante. Este trabajo, además, quiere destacar la oportunidad para el periodismo especializado al desarrollo a través de compartir las iniciativas españolas: «el Desalambre» (eldiario.es), «Planeta Futuro» (El País) y la «revista 5W» (del Colectivo 5w).

## 2. Objetivos

Los ODS tienen una visión limitada de la comunicación, ya que queda reducida a su concepción más instrumental vinculada a las TIC (tal y como se expresa en el ODS 9, referente a la Industria, Innovación e infraestructura). De hecho, su objetivo es reducir la brecha digital, ya que, como afirman las Naciones Unidas, más de 4 millones de personas no tienen acceso a Internet. El 90% de ellos están en el mundo desarrollado. Mientras que la meta 16.10 (localizada en el ODS 16: Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas) dice literalmente: «Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales». En ambos casos, es un posicionamiento en el que prevalece la tecnología frente a la comunicación, donde se diluye la idea de la comunicación como derecho, y la información se limita como garantía para la existencia de los medios de información. En buena medida, el enfoque de las Naciones Unidas camina en una línea fina que confunde, mezcla, intercala la comunicación y la información como si fueran prácticas iguales. Ferrer (1997) decía que la comunicación servía para organizar la información, mientras que Wolton (2007: 384) considera que «la información tiene por objeto dar forma al mundo, dar cuenta de los sucesos, de los hechos y contribuir directamente al funcionamiento de secciones complejas, es inseparable de la comunicación». Por lo tanto, si la finalidad es poner el foco en la vocación transformadora de la Agenda 2030, habría que ir distanciándose del periodismo tradicional, que, como recuerda Ramonet (1998), ve el mundo en desarrollo como un espectáculo o como protagonista de innumerables desastres. E, incluso, invertir la crítica que realiza el profesor Taibo (2007) al decir que los medios no suelen incluir la pobreza y el desarrollo en su agenda informativa. Además, habrá que avanzar y contextualizar el propio modelo de periodismo especializado en desarrollo que propuso, por primera vez, Alan Chalkey en el foro de periodistas económicos organizado por la Fundación Thomson en Filipinas en 1960, hacia una práctica acorde con los retos globales de este siglo XXI. Así como hacia un modelo cuyo tratamiento de los contenidos tengan en cuenta la calidad, la profundidad de las informaciones, las nuevas narrativas en sus presentaciones y los nuevos públicos, lectores o seguidores, algo que ocurre en los casos seleccionados: «Desalambre», «Planeta Futuro» y «5w». Las tres son iniciativas informativas que nacen en contextos de crisis (económica, del sector de la cooperación internacional, del propio modelo convencional del sector periodístico etc...), sin apenas experiencias previas en el panorama informativo español sobre estas temáticas de desarrollo (se podría tomar como referencia la aparición del suplemento «Mestizaje de Diario 16» en el año 2000 como la primera sección fija, organizada en un medio nacional que hablaba de solidaridad, ONG, ecologismo y que afloró como consecuencia a la demanda colectiva que reclamaba con acampadas en las calles de las ciudades destinar el 0,7% del PIB español a la cooperación al desarrollo) y con claros cambios, tanto en el tratamiento de los contenidos como en su presentación (muy relacionados con la revolución que ha supuesto lo digital) para reforzar la conexión con su público.

"La tecnología al servicio de la información, y no a la inversa. El contenido es lo relevante. Las propuestas aprovechan los recursos tecnológicos para promover nuevas narrativas en las que se hibridan textos, audios, imágenes e infografías".

### 3. Metodología

La metodología empleada para la elaboración de este artículo es de corte cualitativo.

La selección de la muestra responde de forma genérica al hecho de tratarse de referentes en el campo del periodismo español especializado en desarrollo, y que comparten los siguientes elementos comunes:

- Coincidencia temporal en su aparición/nacimiento.
- Medios de tirada nacional.
- Diseñado y desarrollado en entornos digitales.
- Un enfoque de periodismo en desarrollo, defensa de los derechos humanos, interés informativo por la Agenda 2030.

"La Agenda 2030 y sus 17 ODS en estos tiempos de crisis, e incluso en un escenario post-Covid-19, se presenta por muchas voces e instituciones como la hoja de ruta necesaria para lograr un desarrollo justo, inclusivo y sostenible. Ahora bien, el éxito, asociado a que se produzca un cambio de actitud y comportamiento por el conjunto de actores, pasa por la comunicación y la información".

Igualmente, se incorpora para este texto la revisión y análisis de las entrevistas realizadas durante 2016 y 2017 a los responsables de estas secciones. Estas entrevistas semiestructuradas sirvieron para recabar datos y valoraciones de información general, sobre el diseño de los contenidos, su organización y la proyección a futuro de este modelo de periodismo. Para este artículo se han revisado, prestando especial atención a las aportaciones relativas al origen y objetivos de las secciones/medios, y al interés y prioridad de los contenidos que publican.

Por otro lado, con el objeto de contextualizarlo la situación temporal del presente artículo, se ha estado examinando, a partir de la declaración del coronavirus como pandemia las informaciones publicadas sobre la Covid-19 y sus efectos. Es decir, aproximadamente desde mediados de marzo hasta finales de mayo del presente año.

### 4. Resultados

De algún modo, el camino emprendido, inicialmente, por el diario «The Guardian» con su suplemento «Global Development», en el que se incluye el blog «Poverty Matters», especializado en analizar las causas y consecuencias de la pobreza, sirve de referencia para la puesta en marcha de la sección «Planeta Futuro» del diario «El País» en 2014. Ambas propuestas informativas coinciden en su enfoque y tratamiento en cuanto a los contenidos, en la prioridad de contar los retos y evolución de los ODS, en hacer un seguimiento del interés por las informaciones que hablan de pobreza, desigualdad, salud, etc. y en contar con el respaldo financiero de la Fundación Bill y Melinda Gate.

Un año antes, en 2013, «eldiario.es», un medio nacido en el entorno digital y de tirada nacional, pone en marcha un blog con el título de «Desalambre» sobre migraciones y derechos humanos. Este blog, al poco tiempo, se convierte en la sección específica del diario para abordar de forma general los temas de desarrollo, el trabajo de las ONG, y, por supuesto, para seguir profundizando en las temáticas identitarias de este espacio especializado.

Mientras que el caso de la revista «5w», nacida entre 2016 y 2017, surge como medio transmedia, combinando una cuidada edición en papel, un espacio web y podcast para reivindicar un periodismo de calidad que responda en profundidad a las 5W clásicas de la profesión: who, what, when, where, why (quien, qué, cuándo, dónde y por qué). Las tres propuestas como explican Toro, Hernando y Contreras (2018) tienen elementos comunes:

- Son propuestas exitosas gracias a la implicación de periodistas convencidos en este tipo de información y en este modelo de periodismo. Es el caso de Lola Huete Machado en «el País». Una profesional con una larga trayectoria, y que venía mostrando un especial interés por hablar del continente africano fuera de estereotipos en su blog «África no es un país». Actual directora de «Planeta Futuro». Juan Luis Sánchez, subdirector de «eldiario.es», quien comenzó con el blog «Desalambre» para dar paso a la sección, siguiendo su trayectoria inicial «periodismohumano.com» (una propuesta que estaría a caballo entre la clasificación de periodismo solidario que hace Álvarez (2009) al referirse a los medios que hablan de las entidades y sus causas y la que realiza Cytrynblum (2009) al referirse al periodismo social como aquel que se interesa en profundizar en las causas). Mientras que, 5W, es el fruto colectivo de corresponsales de prensa como Xabier Aldekoa y Agus Morales, entre otros, convencidos en la necesidad de generar informaciones en profundidad para entender lo que acontece en el mundo y que van más allá del espacio reservado en los medios convencionales.

Para las tres propuestas la especialización, la calidad, la profundidad en el tratamiento de los temas son elementos imprescindibles para conectar con un público que, como propone Manfredi (2015) sea parte del medio, formando comunidad.

La tecnología al servicio de la información, y no a la inversa. El contenido es lo relevante. Las propuestas aprovechan los recursos tecnológicos para promover nuevas narrativas en las que se hibridan textos, audios, imágenes e infografías. Sirve para conectar con la comunidad, ya que, como apunta Santiago Justel (2012), se tiene un conocimiento preciso y de las preferencias de sus públicos. Se usan las redes para viralizar las noticias. En definitiva, coinciden con el planteamiento que «las TIC son herramientas imprescindibles, pero herramientas, al fin y al cabo» (Casals, 2006: 70).

Igualmente es importante destacar que la actual situación de pandemia global ha sido la temática preferente de las noticias e informaciones de estos medios. Han abundado noticias, crónicas, reportajes, opiniones cuyo foco principal ha sido el análisis de los efectos de la Covid-19 desde un punto sanitario, económico o social en cualquier lugar del planeta. También han destacado las piezas informativas que han tenido como protagonistas los colectivos más vulnerables: inmigrantes, desempleados, mayores.

En relación a los medios seleccionados, se podría decir que «Desalambre» ha ampliado los trabajos periodísticos relacionados con la repercusión de la Covid-19 en migrantes, refugiados o personas en los umbrales de la pobreza, dejando los temas de actualidad (sanitaria, política, institucional, etc.) a las páginas centrales del diario. Caben destacar, por ejemplo, varios reportajes sobre la situación laboral y desempleo de las personas migrantes como: «Migrantes sin papeles, sin poder salir a trabajar y sin ayudas del Gobierno: Pedimos una regularización» (14/04/2020) o «Sin acceso a agua ni posibilidad de aislarse: los temporeros que viven como si no hubiera pandemia» (18/5/2020). Sus informaciones se han caracterizado por dar voz a las personas implicadas y a los colectivos y organizaciones sociales que trabajan con estos colectivos.

La revista «5W», por ejemplo, ha incorporado especiales sobre la incidencia del coronavirus en España como «Soledades de Mayores» (25 de mayo 2020), una crónica sobre la situación de las residencias de mayores en Cataluña. La revista inauguró los trabajos sobre esta temática con la crónica titulada «Manual chino para derrotar al coronavirus» (17 de marzo del 2020). El reportaje destaca las medidas tomadas en China para frenar el virus y su objetivo de volver a cierta normalidad a finales del mes de marzo. Posteriormente, han publicado trabajos que cuentan lo acontecido en lugares tan distintos como Egipto o Venezuela, mientras que, en «Planeta Futuro», destacan una mayor presencia de informaciones que han tenido de fondo la Agenda 2030. Esta sección de «El País» ha dado mucha relevancia a las opiniones de expertos tanto para el análisis inmediato de las consecuencias del virus, como en un escenario post-Covid-19. En este sentido, cabe destacar la tribuna titulada «¿Dónde quedaron los ODS y la Agenda 2030?» (22 de mayo 2020). Hay que señalar que han incorporado el apartado denominado «La crisis del coronavirus» bajo el que han ido colgando sus informaciones.

---

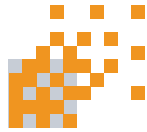
## 5. Conclusiones

La Agenda 2030 y sus 17 ODS en estos tiempos de crisis, e incluso en un escenario post-Covid-19, se presenta por muchas voces e instituciones como la hoja de ruta necesaria para lograr un desarrollo justo, inclusivo y sostenible. Ahora bien, el éxito, asociado a que se produzca un cambio de actitud y comportamiento por el conjunto de actores, pasa por la comunicación y la información. Por lo tanto, la comunicación y la información no pueden estar relegadas. Ni siquiera tener una influencia menor. Ni mucho menos, tener un carácter meramente instrumental vinculado a las TIC si se pretende contribuir a generar una ciudadanía crítica y comprometida con un cambio de modelo de desarrollo que busca situar a las personas y al medio ambiente en el centro del progreso. Si unos de los fines de la Agenda 2030 es alcanzar un pacto global, nuevas alianzas (ODS17: Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible) entre multiactores para abordar colectivamente los retos (Covid-19 u otras pandemias, cambio climático, desigualdades, etc.) que tenemos como sociedades en una nueva globalización, habrá, necesariamente, que situar a la comunicación e información para el desarrollo en el lugar que se merecen. Por ello y para ello, será oportuno recuperar el espíritu y las recomendaciones del Informe MacBride (UNESCO, 1970) en el que se reconocía la importancia de democratizar las comunicaciones y trataba de evitar el sometimiento de la información y de la comunicación a la lógica del mercado. Por ende, hay que seguir trabajando en el empeño de garantizar el derecho a la información como elemento que fortalece las democracias. Hay que recuperar espacio y presencia en la Agenda 2030 para garantizar el enfoque de la comunicación y la información como claves para el desarrollo. Una estrategia híbrida donde la comunicación y la información pasen de ser consideradas como transmisores de mensajes, a procesos generadores de cambio social. Por eso tiene sentido la existencia de sesiones y medios especializados como los ejemplos citados. Estas propuestas informativas tienen que servir para ganarse el apoyo y respaldo social que garantice medios y trabajos periodísticos de calidad para que contribuyan desde el conocimiento a promover un comportamiento y actitud crítica de una ciudadanía cualificada. Que sirvan para demostrar que las TIC son instrumentos que ofrecen multitud de opciones para generar nuevas narrativas y nuevos contenidos, pero que tienen que estar al servicio de la información y de la comunicación, y no a la inversa. En definitiva, para ser piezas imprescindibles para alcanzar los objetivos y metas que pretenden ofrecer alternativas reales de un progreso equilibrado entre el capital social y el capital ambiental.

## Referencias

- Álvarez, D.A. (2009). Periodismo social, una nueva mirada a la realidad [Ponencia]. *I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de la Laguna.
- Casals-Carro, M.J. (2006). La enseñanza del periodismo y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 12, 59-70. <https://bit.ly/37CEf1T>
- Cytrynblum, A. (2009). *Periodismo social: Una nueva disciplina*. La Crujía.
- Barcena, A. (2020). *Coyuntura, escenarios y proyecciones hacia 2030 ante la presente crisis de la Covid-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://bit.ly/37qSh6t>
- Díaz-Bordenave, J. (2012). La comunicación y el nuevo mundo posible. *Commons*, 1(1), 6-13. <https://doi.org/10.25267/commons.2012.v1.i1.02>
- Ferrer, E. (1997). *Información y comunicación*. Fondo Cultura Económica de España.
- Gálvez, L., & Fernández, P. (2020, May 24). El mundo post-COVID, un reto también personal. *Eldiario.es*. <https://bit.ly/3cXY8Br>
- Justel, S. (2012) Transformación en la audiencia, transformación en los medios: un marco para el estudio de los retos y estrategias de las empresas periodísticas. *AdComunica*, 4, 21-38. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2012.4.3>
- Manfredi, S.J.L (2015). Innovación y Periodismo: emprender en la Universidad. *Cuadernos Artesanos de la Comunicación*, 74. <https://doi.org/10.4185/cac76>

- 
- Naciones Unidas para el Desarrollo (Ed.) (2011). *Comunicación para el Desarrollo: Fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas. Oficina de Políticas para el Desarrollo Grupo para la Gobernabilidad Democrática*. <https://bit.ly/3d0Ie9e>
- Sanahuja, J.A., & Tezanos-Vázquez, S. (2016). Del milenio a la sostenibilidad: Retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54(2), 1-23. <https://doi.org/10.5209/poso.51926>
- Sala-Valdés, C. (2017) *Repensar los objetivos de desarrollo sostenible desde la comunicación* [Ponencia]. Encuentro Comunicando para un Desarrollo SOSTenible. UPV/EHU.
- Sevillano, E. (2020, March 11). La OMS declara el brote de coronavirus pandemia global. *El País*. <https://bit.ly/3hjITWV>
- Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Temas de Debate.
- Taibo, C. (2007). *Los efectos de la globalización en la era de la comunicación* [Conferencia]. Universidad, Medios de Comunicación y Solidaridad. II Edición Periodismo Solidario, UAM Madrid.
- Toro-Peña, O., Hernando-Gómez, A., & Contreras-Pulido, P. (2018). Planeta Futuro, Desalambre y 5W, la consolidación de un periodismo especializado en desarrollo en España. *Sphera Publica*, 1(18), 66-82. <https://bit.ly/2XWXW0P>
- Wolton, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Prometeo Libros.
- UE (Ed.) (2006). *Informe sobre los medios de comunicación y el desarrollo*. Comisión de Desarrollo. <https://bit.ly/2Yz9zu2>







## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Medios UNED y alfabetización mediática en regiones rurales de Costa Rica

Dr. Sebastián Fournier-Artavia  
Onda UNED (Costa Rica)  
sfournier@uned.ac.cr

#### Resumen

En Costa Rica, existe un modelo desregulado y fuertemente amenazado de medios regionales, dependientes en su mayoría de cableoperadoras regionales o páginas de Facebook para su difusión con escaso acceso a frecuencias de radio y televisión. Al mismo tiempo, existe una amplia difusión de internet en las regiones rurales, pero con planes de datos que favorecen mayoritariamente el consumo de redes sociales. Con una transformación digital rápida que no ha sido acompañada de procesos sostenidos de alfabetización mediática, se ha llegado a una situación preocupante referente a la producción, acceso y consumo de medios de comunicación en las regiones rurales de Costa Rica. Al mismo tiempo, surge la oportunidad sin precedentes de la liberación de 24 MHz o hasta 12 canales de televisión dentro del marco de la transición a la Televisión Digital Terrestre. El aprovechamiento de esta oportunidad para crear un modelo robusto de medios regionales resulta vital. La Universidad Estatal a Distancia, una institución pública de formación superior a distancia con presencia en 34 sedes regionales plantea el aprovechamiento de su presencia local para la fundación del proyecto transmedia de radio y televisión universitarias en 2021, con la inclusión de un eje de alfabetización mediática popular y acompañamiento a medios regionales. Esta presentación explora la propuesta para el uso de Medios UNED para dicho acompañamiento a medios regionales y la alfabetización mediática en regiones rurales de Costa Rica.

#### Palabras clave

Medios regionales, alfabetización mediática, comunicación para el desarrollo, televisión digital, medios educativos, transmedia.

---

## 1. Introducción

Históricamente, los flujos de información en el mundo han estado planteados desde grandes centros de producción hacia la periferia. Ya desde los años 80 se discutía desde los máximos foros mundiales la necesidad de generar flujos de información diversificados en los que las regiones periféricas pudieran fungir como generadoras de contenido (International Commission for the Study of Communication Problems, 1980).

En el caso costarricense, el viejo orden de los medios de comunicación llevó a una fuerte concentración mediática y a una generación de contenidos concentrada en el Gran Área Metropolitana (GAM), lugar donde se ubica la capital San José, en detrimento de los medios regionales (Chinchilla Alvarado, 2013; Fournier Artavia et al., 2017). Más del 92% de las frecuencias del país están concesionadas para emitir desde el GAM y un modelo excluyente de distribución del espectro radioeléctrico llevó a que las regiones rurales del país se vieran expuestas a una doble discriminación en la cobertura mediática. Por una parte, los grandes medios de comunicación no cubren con su señal las regiones rurales o lo hacen de forma ineficiente, al mismo tiempo que no se les permite a personas de esas regiones rurales crear sus propios medios de comunicación, y los únicos que han logrado hacerlo se han visto forzados a hacerlo desde la clandestinidad.

Si bien existen una serie de medios regionales de antena en el país, en su mayoría corresponden a la Pequeñas Emisoras Culturales del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER). 14 estaciones que poseen coberturas modestas en diversas regiones del país. Se plantearon como un proyecto de alfabetización por radio en los años 70 y 80 que además permitiera la participación de las comunidades en su contenido, pero en la práctica muchas de estas emisoras fueron empleadas como herramientas propagandísticas o evangelizadoras, ya fuera desde la Iglesia Católica en algunas comunidades indígenas, como desde el gobierno especialmente en el contexto de la guerra fría en la década de los años 80 (Fournier Artavia, 2018; Gaupp-Berghausen, 2014). Por su parte, existen algunas televisoras y emisoras comerciales de antena, pero su porcentaje de participación en el espectro radioeléctrico es aún bajo y su cobertura limitada. Mayoritariamente se trata de medios de orientación comercial y con poca o nula participación de la población en la generación de contenido (Granados et al., 2016).

Este escenario contrasta con un rico ecosistema de medios de comunicación regionales que operan en los sistemas de cable y plataformas de transmisión por internet, especialmente por Facebook Live. Una investigación para 2018 denota que existían al menos 56 iniciativas de televisión regional en todo el país. Entre ellas, el 54% de esos canales regionales dependen de pequeñas y medianas cableras locales (al menos 30) y el 29% dependen de Facebook Live para emitir su señal a su comunidad. Solamente el 16% de esos medios posee frecuencias para emitir su contenido (Fournier Artavia & Alarcón, 2018). Esto denota una realidad abrumadora: en esas comunidades el acceso a la libertad de expresión y derecho a la comunicación no son dependientes de un recurso demanial como lo son las frecuencias del espectro radioeléctrico, ese acceso está mediado por redes privadas como empresas de cable o proveedores de internet que podrían el día de mañana optar por cerrar el acceso a ciertos contenidos o a medios de comunicación completos en coyunturas políticas o económicas delicadas. Y la historia denota que ese acallamiento de voces ya ha ocurrido con anterioridad. Solo en 2017 dos iniciativas participativas generadas por grupos comunitarios en diferentes emisoras de la Zona Norte fueron cerradas y la amenaza no se ha desvanecido (Barwick, 2018).

Por su parte, los medios públicos podrían igualmente dar una voz a la ruralidad. Históricamente, el Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART), medio público oficial del Estado costarricense ha tenido un rol más bien centralista y muy apegado a las políticas del gobierno de turno sin ejercer un verdadero rol independiente en su programación (Méndez Sandi, 1997). Si bien, en las últimas semanas el SINART realizó un esfuerzo para lanzar un noticiero regional en su programación con notas generadas desde los medios rurales (Vásquez, 2020), nada garantiza que este esfuerzo se sostenga en el tiempo más que la voluntad de

las autoridades de turno en el canal. Por el momento, es una iniciativa en el buen camino pero que debe reforzarse para garantizar una voz a la ruralidad en el largo plazo.

Finalmente, es importante apuntar que no necesariamente la existencia per sé de una serie de iniciativas regionales de televisión privadas garantiza una pluralidad de voces real en el espectro mediático. Sin mecanismos de participación comunitaria reglados y establecidos, estos medios pueden fungir como portavoces de la visión de mundo de sus dueños dentro de la región y no necesariamente los portavoces de un colectivo plural y diverso en la región. Es por ello por lo que es necesario aún establecer formas de garantizar un ecosistema plural de medios de comunicación tanto en el Gran Área Metropolitana como en la ruralidad costarricense.

Dentro del proceso de transición a la Televisión Digital Terrestre iniciado en el año 2017, se reservaron 24 MHz o 4 canales de televisión físicos (capaces de transmitir hasta 12 señales de televisión por región geográfica) para el establecimiento de medios regionales en todo el país.

Bajo este escenario, es necesario que el Estado establezca procesos para formar a las comunidades para el aprovechamiento de estas frecuencias y ofrezca una infraestructura pública accesible para que estos medios no comerciales puedan llevar señal a sus comunidades (Fournier-Artavia & Alarcón, 2018; MICITT, 2016).

Es en ese contexto que surge la necesidad de generar un proceso de acompañamiento a los medios regionales y de generación de alfabetización mediática que pueda apoyar en la construcción de un ecosistema mediático plural en todo el territorio nacional. Para ello es necesario considerar el respaldo de una institución independiente que pueda brindar formación en todo el país, pero con una contextualización en cada región y desde un proceso sistémico de formación. Un esfuerzo tan grande de formación requiere un respaldo institucional robusto.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) es una institución de educación superior con 43 años de experiencia y con una presencia en todo el territorio nacional a través de 36 sedes universitarias. A pesar de ofrecer formación a distancia, su vinculación con cada territorio es profunda y su presencia tan cercana a las comunidades es ideal para concebir un proceso de formación a esa escala.

Su constitución como entidad también brinda sustento a esta iniciativa. El artículo 1 de su Ley de Creación la define como una universidad mediática.

Artículo 1°: Créase la Universidad Estatal a Distancia (UNED) como una institución de educación superior especializada en enseñanza a través de los medios de comunicación social (República de Costa Rica, 1977).

Igualmente, en el año 2008, se le otorga a la UNED mediante otra ley el acceso a una frecuencia de radio y una de televisión «(...) para el cumplimiento de su objetivo fundamental de llevar la educación y la cultura a toda la población nacional, mediante los medios de comunicación social» (República de Costa Rica, 2008).

En este escenario, surge el proyecto Medios UNED 2020-2030, y es dentro de ese marco que se procura aprovechar el lanzamiento de esos nuevos medios de comunicación pública y la misión de la UNED de democratizar la educación y la cultura en todo el territorio nacional con especial énfasis en los grupos más vulnerables de la población, para aprovechar este conjunto de posibilidades y crear un proceso de alfabe-

"La alfabetización mediática históricamente ha tomado diversas formas a lo largo del mundo. En América Latina destaca la conciencia sobre la relevancia del empoderamiento de la ciudadanía a través de la gestión de medios comunitarios y la relación de estos medios con los procesos de educación popular liberadora".

---

tización mediática en dos vías: formar y acompañar la producción de los medios regionales con presencia local desde la Universidad y alfabetizar a la población estudiantil en todo el territorio nacional, grupos organizados y población en general en la producción y consumo de medios de comunicación.

"El generar un proceso liberador y de intercambio de experiencias podrá ser la única oportunidad de sacar a los medios regionales de un rol de reproductores de los modelos hegemónicos de comunicación, hacia un rol de producción de contenidos socialmente transformadores".

## 2. Objetivos

En un escenario en que existe una ruralidad históricamente ausente del gran discurso mediático que está comenzando a asumir una voz en el contexto del crecimiento de las nuevas tecnologías es necesario proponer un modelo para la alfabetización mediática y acompañamiento a medios regionales rurales por parte del Proyecto Medios UNED de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

Para dar un espacio a esta propuesta se requiere primeramente generar una propuesta para la creación de centros de producción audiovisual regionales que aprovechen la narrativa transmedia como herramienta para contar historias regionales de forma participativa. No se puede iniciar la alfabetización mediática a las comunidades sin tener un lugar para generar esta capacitación primero. En segunda instancia, resulta necesario proponer un proceso formal de educación abierta en la alfabetización de medios y en la generación de narrativas transmedia. Estos dos primeros objetivos pueden construirse de manera paralela y estar listos para iniciar el tercero y más importante. Finalmente, es necesario explorar la producción de contenidos en conjunto con estudiantes, miembros de la comunidad y medios regionales como herramientas para la alfabetización mediática. Es muy importante que el eje de todo este esfuerzo sea no únicamente la generación de competencias para emplear las tecnologías, si no el proceso crítico y reflexivo que implica la verdadera alfabetización mediática.

## 3. La alfabetización mediática como salida

La alfabetización mediática históricamente ha tomado diversas formas a lo largo del mundo. En América Latina destaca la conciencia sobre la relevancia del empoderamiento de la ciudadanía a través de la gestión de medios comunitarios y la relación de estos medios con los procesos de educación popular liberadora (Freire, 2011; Prieto, et al., 2008). Dentro de ellos se concibe la toma de la palabra de la ciudadanía para el ejercicio del poder popular y de la transformación social. Para proponer formas de trabajar la alfabetización mediática, es necesario primero definirla en sus dimensiones. En una extensa investigación de más de 240 proyectos y 107 organizaciones dedicadas a la alfabetización mediática en Brasil, se definen tres dimensiones en las cuales se enmarcan las acciones de las diversas organizaciones mencionadas: producción de contenidos, comprensión crítica y acceso y uso de medios de comunicación (Pegurer-Caprino & Martínez-Cerdá, 2016).

Para generar procesos verdaderos de alfabetización, la nueva producción generada desde esos medios no puede ser una mera reproducción de los modelos ni los medios hegemónicos. Debe ser una verdadera práctica de construcción colectiva y liberadora. Es por ello por lo que no puede gestarse un proyecto de comunicación que únicamente enseñe herramientas tecnológicas a las personas participantes. Debe haber un proceso generador de una conciencia crítica verdadera. Desde la UNED ya existe desde el 2008 un proyecto denominado Onda UNED que genera contenidos de radio educativa. Si bien esta práctica es común en otras universidades a distancia, cabe destacar que Onda UNED involucra a estudiantes en todas las etapas

---

del proceso de producción. Así, los 2 o 3 estudiantes por cuatrimestre que realizan sus horas estudiantes en el proceso adquieren competencias mediáticas y se forman críticamente en el ámbito de los medios de comunicación (Sebastián Fournier-Artavia, 2019). Si bien es aún un esfuerzo modesto, es un buen primer paso con miras a escalar el proyecto a una escala mayor.

La UNED siempre ha tenido históricamente una vinculación muy importante con todas las regiones del país a través de sus Sedes Universitarias. En un contexto en que las regiones se encuentran constantemente excluidas de la discusión nacional, la generación de espacios de formación en alfabetización mediática se convierte en una importante forma de acompañar los procesos de desarrollo de las comunidades mediante la formación en comunicación a personas que no necesariamente cursan estudios superiores en ese ámbito. En un mundo donde las habilidades blandas son cada vez más importantes para la vida, un proceso de alfabetización mediática como el propuesto podrá respaldar la generación de una conciencia crítica en la ciudadanía sobre el consumo de medios de comunicación. Quien ha generado contenidos de comunicación, entenderá las dinámicas de la producción y estará menos expuesta a creer o difundir noticias falsas o en ser acrítico de las autoridades durante su participación en los procesos democráticos. Es por ello que se propone la creación de un proceso de formación que permita crear grupos que puedan aprovechar las narrativas transmedia para contar historias y dar voz a sus comunidades. La generación de relatos poderosos desde las comunidades es un paso fundamental para la transformación de realidades concretas (García-López & Simancas-González, 2016).

Un proceso como el descrito puede reforzar las habilidades del estudiantado para comunicarse, herramientas muy necesarias en el mundo laboral. Igualmente, estos procesos de formación también pueden desarrollar liderazgo, participación política, emprendedurismo, autodidaxia y conciencia social. Igualmente, al hacer partícipes a los medios rurales de estos procesos de formación, se procurará el acercamiento de las comunidades y los medios que les cubren. Se parte de la premisa de que estos espacios de intercambio promoverán comunicación y construcción colectiva de contenidos regionales entre los medios y la ciudadanía. Si bien la UNED se concibe como una universidad a distancia, eso no limita que existan diversas opciones presenciales de vida estudiantil. Las Sedes UNED cuentan con grupos recreativos y deportivos estudiantiles, entre los cuales destacan grupos de diversas disciplinas deportivas, así como grupos ecológicos y de promoción cultural. Dentro de ese marco se propone como una de las acciones estratégicas la creación de grupos estudiantiles interesados en la producción y en la discusión de problemas nacionales para la generación de contenidos transmedia.

En general, la propuesta de alfabetización mediática propuesta se compone de tres etapas: La generación de centros de producción transmedia, el establecimiento de un proceso de formación abierta en la producción y la alfabetización mediática y la generación de grupos de producción y de productos audiovisuales concretos en las regiones.

## 4. Implementación

Para implementar un proyecto de alfabetización de producción transmedia desde la UNED, se procurará el cumplimiento de las tres dimensiones de la alfabetización mediática mencionadas por Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá: producción de contenidos, acceso y uso de medios de comunicación; y comprensión crítica (Pegurer-Caprino & Martínez-Cerdá, 2016). En ese sentido, para iniciar la producción de contenidos la primera etapa es establecer capacidades en las Sedes de la UNED para generar contenidos que cuenten historias mediante narrativas transmedia. En esta primera fase se reconvertirán las instalaciones denominadas Salas Tecnológicas en cada sede universitaria y serán reconvertidas en centros de producción. Actualmente, estas salas consisten básicamente en aulas con pupitres y el acceso a un equipo de videoconferencias para uso educativo. Con el reemplazo de las salas de videoconferencia tradicional por las plataformas de videocon-

---

municación personales, resulta idóneo reconceptualizar estos espacios para la alfabetización mediática. De simples espacios receptores de información a generadores de contenido. Tomando en cuenta que la UNED está pronta a contar con medios de cobertura nacional, esta reconversión también permitirá la generación de contenidos que puedan ser transmitidos a escala nacional y dar una visión alternativa y liberadora de la realidad rural gestada desde la ruralidad y no mediada por la capital. Este proceso implicará inicialmente la capacitación de los funcionarios de las Sedes Universitarias para generar contenido local. La generación de este proceso de capacitación a funcionarios dará pie a la segunda dimensión de la alfabetización mediática: el acceso y uso de medios de comunicación. En esta etapa se invitará a tres grupos adicionales a formar parte de la participación en gestar contenidos: estudiantes mediante la generación de grupos recreativos de producción, productores de actuales medios regionales en cada zona y ciudadanía en general interesada en la producción de contenidos.

Para iniciar este proceso, la primera etapa será la generación de dos procesos de formación. El primer proceso consiste en un proceso de aula abierta sobre producción audiovisual. Se llevarán a las diversas regiones capacitaciones sobre producción audiovisual y web que incorporarán de manera transversal el eje de generación de conciencia crítica. La idea es ir poco a poco generando una comunidad de personas interesadas en la generación de contenidos regionales. En este sentido siempre se procurará que el trabajo de cada capacitación se vuelque en productos audiovisuales tangibles que puedan ser difundidos a la comunidad a través de los medios regionales y de las plataformas de la UNED que correspondan. Este primer proceso de formación deberá sostenerse en el tiempo y dará pie a la generación de una segunda etapa. Deberá crearse un técnico en comunicación rural con una duración de dos años. Este proceso buscará atraer a personas que deseen asumir estos procesos como una profesión a largo plazo. Será un proceso diferenciado de las carreras de periodismo o producción en su orientación regional y en su énfasis en capacitar a la persona para asumir todos los roles de la producción audiovisual de forma crítica y con una orientación de facilitar el desarrollo local. Conforme avance el proceso del grado técnico, se considerará la implementación de grados universitarios superiores. Es importante destacar que tras investigaciones previas se pudo notar que prácticamente ninguna persona que trabaja en medios regionales en Costa Rica posee grados de periodismo o comunicación, por lo que esta es una necesidad básica para profesionalizar los medios regionales.

Finalmente, el quehacer en la generación de contenidos devenida de la interacción de estos grupos busca permitir la construcción de una conciencia crítica sobre el consumo y la producción de medios de comunicación, en resumen: la alfabetización mediática. La creación de esta red nacional de generación de contenidos será la base también para generar producciones colaborativas interregionales. La idea es no solamente poner a la ruralidad a conversar consigo misma en cada región, si no generar contenido colaborativo desde diversas regiones y que se vuelque en contenidos que sean emitidos a nivel nacional. En ese sentido, se procurarán intercambios y encuentros de los diversos grupos en todo el país.

## 5. Conclusiones

Si bien en una etapa de desarrollo incipiente, el proceso de realización de una red de centros de producción participativa en todo el territorio costarricense resulta prometedor como forma de generar un impacto inicial en la alfabetización mediática de la ruralidad costarricense. La estrategia de aprovechar la capacidad creada de la UNED de gestionar sus Sedes Universitarias para este fin puede hacer la diferencia en democratizar el acceso en la formación para la generación de contenido audiovisual. Será probablemente un reto poner a trabajar en conjunto a estudiantes, comunidad y a los productores audiovisuales (en su mayoría empíricos) de los medios regionales del país. Se requerirá un abordaje preciso de las necesidades y expectativas de ambos grupos para poder generar un intercambio de experiencias y una comunidad que pueda trabajar en conjunto de forma efectiva. El propiciar una colaboración en producción a tan gran



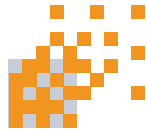
escala sin duda presenta grandes retos logísticos y será necesario brindar un acompañamiento robusto para garantizar, en especial, que el proceso trascienda de la mera reproducción de formatos vigentes. No debe quedar limitado a un aprendizaje técnico, si no a un proceso de aprendizaje con conciencia crítica. Solo un proceso de producción que permita el cuestionamiento del estatus quo mediático podrá ser también liberador. Se parte de la premisa de que el poder mezclar en un mismo lugar a productores audiovisuales locales con grupos comunales que no necesariamente interactúan con ellos regularmente permitirá intercambiar experiencias y abrir la visión de mundo de ambas partes para poder llegar a acuerdos en la generación de narrativas para la comunidad. El generar un proceso liberador y de intercambio de experiencias podrá ser la única oportunidad de sacar a los medios regionales de un rol de reproductores de los modelos hegemónicos de comunicación, hacia un rol de producción de contenidos socialmente transformadores.

Este documento apenas resulta por ahora en una carta de intenciones, será necesario un análisis paso a paso conforme se comience a ejecutar en la práctica el proceso para determinar si estos planteamientos funcionan en una realidad compleja. Partiendo de que la conciencia crítica es uno de los retos más difíciles de alcanzar en la práctica educativa. Al menos, se parte de la premisa de que ya solo acceder al poder de la palabra en los medios para cualquier persona resulta en una experiencia potencialmente transformadora, máxime si se trata de comunidades que históricamente han estado alejadas de este derecho.

## Referencias

- Barwick, M. (2018). *Con Voz en la Radio*. UNED.
- Chinchilla Alvarado, L. (2013). *El mundo de la radiodifusión en Costa Rica: Lo que dice la ley y lo que sucede en la realidad*. San José.
- Fournier-Artavia, S. (2018). *Medios de comunicación y desarrollo en la Zona Norte*. Congreso Humanidades y Sociedad de la Región Huetar Norte - COHUSO.
- Fournier-Artavia, S. (2019). *¿Cómo se concibe la pedagogía liberadora de Paulo Freire a través de la radio educativa?* Seminario sobre Paulo Freire.
- Fournier-Artavia, S., & Alarcón, A.X. (2018). *La televisión regional en Costa Rica: A las puertas de la digitalización de la señal*. Universidad Estatal a Distancia.
- Fournier-Artavia, S., Jiménez-Alvarado, O., & Ochoa-Chavez, L. (2017). Concentración y Transnacionalización de medios en Costa Rica: Caso Albavisión. In PROLEDI (Ed.), *Primer Informe del Estado de la Libertad de Expresión en Costa Rica* (pp. 135-172). Universidad de Costa Rica.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Sort.
- García-López, M., & Simancas-González, E. (2016). La lucha está en el relato. Movimientos sociales, narrativas transmedia y cambio social. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 15, 139-151. <https://doi.org/10.6035/clr.2016.15.10>
- Gaupp-Berghausen, V. de A. (2014). *Georg von Gaupp-Berghausen y las pequeñas emisoras culturales*. ICER.
- Granados, M., Boza, G., Alvarado, A., & Fournier, S. (2016). *Situación de Costa Rica sobre libertad de expresión, pluralidad y diversidad de la radiodifusión*. San José.
- International Commission for the Study of Communication Problems. (1980). *Many voices, one world*. Generalitat de Catalunya Department de Salut. International Commission for the Study of Communication Problems.
- Méndez-Sandi, J.G. (1997). *La Crisis de la Televisión Pública en Costa Rica* [Thesis Dissertation].
- MICITT (Ed.) (2016). *Modelo de referencia televisión digital en Costa Rica*. San José.
- Pegurer-Caprino, M., & Martínez-Cerdá, J.F. (2016). Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education. *Comunicar*, 49, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>
- Prieto, I., Durante-Rincón, E., & Ramos, M.A. (2008). Experiencia educativa de la radio en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 63-72.
- Ministerio de educación (Ed.) (2008). *Ley para hacer efectiva la Educación Estatal a Distancia por medios de Comunicación Televisiva y Radiofónica*.
- Vásquez, D. (2020). *Costa Rica Noticias Regional*. <https://bit.ly/2zyF1QC>







## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Percepción del programa Wawa kuna TV en la población infantil del cantón Latacunga

Mg. Juan-Pablo Toro-Bravo

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)  
juan.toro@utc.edu.ec

Lcda. Stephany-Tatiana Núñez-Aguilar

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)  
stephanytity@gmail.com

Lcda. Iveth-Alexandra Molina-Mena

Universidad Técnica de Cotopaxi (Ecuador)  
ivethmolina217@gmail.com

#### Resumen

En la ciudad de Latacunga, provincia de Cotopaxi, se encuentra el primer canal comunitario del Ecuador, Tv Micc Canal 47. En la pantalla chica encontramos un sinnúmero de ofertas para elegir; en la pantalla nacional y regional los productos educativos tienen presencia fragmentada, principalmente, los que promueven mantener su idioma autóctono. Este trabajo analiza la percepción del programa Wawa kuna tv en la población infantil del cantón Latacunga, la producción televisiva puede ser una estrategia para llegar a los menores con mensajes a través de diferentes temáticas. Para fomentar el idioma quichua a través del juego en la televisión, el programa es un vínculo entre la educación y la sociedad, lo audiovisual es aprovechado como un medio para impartir valores y educar. Con la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y las fichas de observación, se conoce la planificación de los espacios, la técnica del dibujo, permite ver el sentir de los niños que participan en el canal y de los infantes que vieron por primera vez la transmisión, dibujando lo que aprendieron. La segunda infancia del cantón Latacunga considera que Wawa kuna tv elabora los contenidos para cada emisión tomando en cuenta su criterio, al ser un segmento con bloques de participación, aprendizaje y de fácil comprensión, buscan reforzar el conocimiento adquirido por los niños en sus hogares o escuela, promoviendo la interculturalidad.

#### Palabras clave

Ecuador, percepción, Wawa kuna TV, niños, educación, interculturalidad.

---

## 1. Introducción

Los contenidos emitidos en el programa Wawa kuna tv dirigidos al público infantil del cantón Latacunga y la percepción de los menores son el eje central de esta investigación, llevando a cabo una indagación sobre el contenido y la manera en la que este es interpretado por los niños, teniendo como principal problema la falta de medios de comunicación que garanticen contribuir a la vida de los infantes. Aran et al. (2001) indican que no se trata de preguntar qué es lo que la televisión hace a los niños, sino de plantearse qué uso hacen los niños y niñas de la televisión y qué significados tienen para ellos los programas que ven.

Miles de programas han sido creados y orientados para el entretenimiento y no para la formación educativa que ayude al crecimiento de los televidentes infantiles. Es conveniente tener claro que existen diversos factores acumulados en la percepción de los niños, entre ellos: una mala información difundida por el medio, mala interpretación, abundancia de programas tóxicos, extensas horas dedicadas a la televisión para ver programas enlatados y falta de la compañía de una persona adulta al observar un programa. «No podemos ni debemos olvidar que el objetivo final para el que se creó el medio televisión fue para entretener, como tampoco podemos pasar por alto el papel educador y transmisor de valores que representa este medio» (González, 2005: 3).

La utilidad de esta investigación radica en conocer la importancia que tiene abordar el tema de la educación dentro de un programa infantil y de qué manera aporta a la formación de los niños y niñas. Chacón (2005: 71) comenta que «la participación en el proceso es la mejor forma de educación y de dar la voz a los más jóvenes, por lo tanto es también la mejor forma de hacerse partícipe de esta iniciativa».

Desde corta edad, los niños desarrollan su derecho a elegir, de ahí la importancia de un programa que transmita valores y los ayude a enfrentar las diferentes situaciones de la vida de una manera asertiva sin hacerse daño ni dañar a los demás. Por tanto, es conveniente saber cómo los niños interpretan los vínculos existentes en el programa Wawa Kuna TV y qué repercusión tendrá en los infantes.

## 2. Objetivo

El objetivo de la investigación es determinar la percepción del programa Wawa kuna tv en la población infantil del cantón Latacunga, dentro del ámbito de la comunicación, existe el derecho de educar a los seres humanos, motivo por el cual es necesario saber cómo los receptores decodifican los mensajes difundidos por los programas infantiles, recalando que estos deben ser netamente educativos para contribuir al desarrollo de los niños, además de examinar cómo los niños visualizan su participación en la construcción de contenidos del programa Wawa kuna TV al ser protagonistas del mismo. Ante esto Fuenzalida (2006: 19) dice que los nuevos programas muestran a los niños en un rol activo y protagónico, «la televisión puede ser una herramienta» de educación, formación y aceptación en la segunda infancia.

## 3. Metodología

Para el proyecto de investigación, denominado Percepción del programa Wawa kuna tv en la población infantil del cantón Latacunga, es conveniente ejecutar dentro de la metodología un diseño no experimental-transversal y un enfoque cualitativo, dado que se requiere conocer los puntos de vista que tienen los infantes sobre el programa.

Al respecto, Liu (2008) y Tucker (2004) citado en el artículo de Hernández, Fernández y Baptista (2014: 154) afirman que:

---

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como «tomar una fotografía» de algo que sucede.

Los niños que participan en el programa o lo visualizan obtienen nuevas ideas, conocimientos, actitudes, entre otros aspectos que resultan conveniente profundizar a través de un diálogo o seguimiento a los involucrados, dando a conocer el aporte del programa infantil.

Por otra parte, el enfoque que se le da a este estudio será cualitativo en vista del interés que se tiene sobre los puntos de vista de los infantes referentes al programa Wawa Kuna Tv. En este sentido, Ramirez y Zwerg (2012: 100) indican que «el diseño cualitativo de investigación social brinda la posibilidad de integrar múltiples perspectivas y estrategias de análisis en el estudio de una realidad social cada vez más compleja». Este diseño permitirá trabajar con niños y niñas que asisten al programa, con una parte de su audiencia y aquellos infantes que no sintonizan el segmento siendo esta la característica que hará posible establecer lo significativo que es el programa para la segunda infancia de la ciudad de Latacunga.

Martínez (2012: 614) menciona que «lo que se pretende obtener, a partir de la muestra, es la información más amplia posible sobre los valores del parámetro estudiado en la población de la que esta se extrajo».

Por ello, se ha tomado en cuenta directamente a quienes son los responsables de la producción del medio de comunicación, del programa y los niños, desarrollando como primer punto una entrevista a la directora y presentadora del programa Wawa Kuna Tv, Lilia Cofre. Como segundo punto se realizó la Técnica del dibujo, que consistió en presentar un programa pre-grabado de Wawa kuna tv en el quinto año de educación básica de la Unidad Educativa Ana Páez, trabajando con los infantes para conocer su impresión ante actores infantiles que tienen una edad de 4 a 12 años. Por otra parte, se realizaron fichas de observación con los infantes que participan dentro del programa para evidenciar la actuación y participación de las y los niños dentro del segmento y finalmente se ejecutó un grupo de discusión en el cual se dialogó con 6 infantes participes del programa y la presentadora.

## 4. Análisis de los resultados

### 4.1. Entrevista

Lic. Lilia Cofre, directora y presentadora del programa Wawa kuna tv. Cada uno de los aspectos tomados en cuenta corresponde a la dimensión educación, participación y vínculos. La entrevista se realizó el 7 de mayo de 2018, con una duración de 25 minutos. Cada punto tiene sus respectivas interpretaciones.

#### 4.1.1. Dimensión-Educación

Uno de los elementos que se destacó la directora y presentadora del programa Wawa kuna tv es que «en febrero del 2016 inicia las primeras emisiones del programa, con el fin de que los derechos de los niños y niñas sean visibilizados así como también las obligaciones». Wawa kuna tv se da a conocer a partir de la importancia que los niños deben tener sobre sus derechos y obligaciones, los mismos que no deben ser vulnerados. Otro aspecto relevante es que «Wawa kuna tv realiza comunicación comunitaria». El programa infantil educativo tiene todos los días algo nuevo para enseñar, partiendo desde la diversión, alegría y emoción. Por otro lado, es necesario indicar que «Educar mediante la lengua materna fortalece la cultura e identidad». La lengua materna quichua es la raíz de los ecuatorianos, debe ser impartida en las escuelas y en la televisión, dado que, si esta llega a ser olvidada, poco a poco se perderá su identidad.

Es necesario que «el programa sea entretenido teniendo en cuenta que los niños son un público lúdico». Los programas que son dirigidos al target infantil, deben conocer las características de los menores, para

captar la atención necesaria. Por otro lado, saber el punto de vista que tiene la audiencia sobre el programa contribuye a que Wawa kuna tv vaya mejorando y aporte la necesidad que tiene el niño por conocer diferentes temas.

#### 4.1.2. Dimensión-participación

«En los espacios de la televisión se pasan promos invitando a niños y niñas, también se les entrega tarjetas para que visiten el programa». La participación que tienen los infantes en Wawa kuna tv es opcional. En la idea «Se buscan temas en los cuales estén enfocados los niños». En el Lenguaje, las dinámicas son adecuadas para su edad, se presentan contenidos de fechas conmemorativas de una forma interesante y dinámica. Por otro lado, a «los niños y a las niñas se les da un compromiso y un mensaje». Se evidencia que comprometer a los niños es un método efectivo para que pongan en práctica lo aprendido. Para contar con la presencia de los infantes en el set es importante «el compromiso con los padres para cuidar la integridad del niño». Se hace un llamado a los padres para que envíen a los niños al programa dado que si los progenitores muestran interés los niños también lo harán.

#### 4.1.3. Dimensión-vínculos

Las primeras emisiones de Wawa kuna tv tuvieron más aceptación.

El incremento de robo, violaciones a menores, han hecho que el programa pierda intensidad, motivo por el cual se ha pensado en cambiar el programa a los fines de semana, en vista de que de lunes a viernes los niños asisten a clases y por las tareas no pueden visitar Tv Micc.

Para motivar a que los niños participen en el programa eligieron tres alternativas «los fines de semana se les da alguna fruta, chocolates, productos reciclados u objetos obsequiados por el Plan Internacional». Con estos incentivos los niños reflejan felicidad lo que les motiva a seguir visitando el programa.

«Aprendamos nuestra lengua materna». El programa busca rescatar el quichua enseñando números, nombres de los animales, colores, saludos mediante canciones, juegos, bailes, etc. «Si ellos no vienen hacia nosotros, nosotros vamos hacia los niños». Si los niños no pueden asistir por la distancia, se les facilita el transporte, además se visita a las instituciones educativas para que envíen a los niños.

Segmentos	Contenido	Niñas	Niños
Conversación	Saludo	1	
Educación - Valores	Cantar	6	6
Idioma	Quichua	2	1
Educación - Matemáticas	Suma	3	
Juegos	Tingo- Tango La tiritita Adivinanza	4	5
Cuentos	Las gallinas gordas y flacas	2	
Total		18	12

#### 4.2. Técnica del dibujo

Este método de análisis permite definir la percepción de los niños en cuanto al programa Wawa Kuna Tv, mediante un gráfico comparten lo aprendido en el programa educativo tomando en cuenta que Antezana (2003), citado en el texto de Jiménez y Manciana (2008: 21-22), menciona:

El dibujo de un niño refleja el conjunto de su mundo imaginario, lo que quizá no puede decir ni explicar de sus ideas, sus sueños, sus emociones en las situaciones concretas y que si lo indica por medio de su dibujo.

Son 30 niños de la segunda infancia del cantón Latacunga que expresaron sus ideas, pertenecen al quinto grado de educación básica de la Unidad Educativa Ana Páez. En cada dibujo el infante plasma lo que entendió del programa con el fin de establecer cómo los niños interpretan los segmentos de Wawa Kuna TV. Cada gráfico fue realizado en un tiempo máximo de 10 minutos. Los niños escucharon la instrucción e inmediatamente dibujaron la parte que más les agrado del programa, mientras dibujaban se podía apreciar seguridad e interés por la actividad, descubriendo aspectos que con un diálogo pudo haber sido difícil hallar. En el gráfico realizado por Digna Lutuala se refleja feliz interactuando con el prójimo, saludar es uno de los hábitos más importantes (Figura 1).

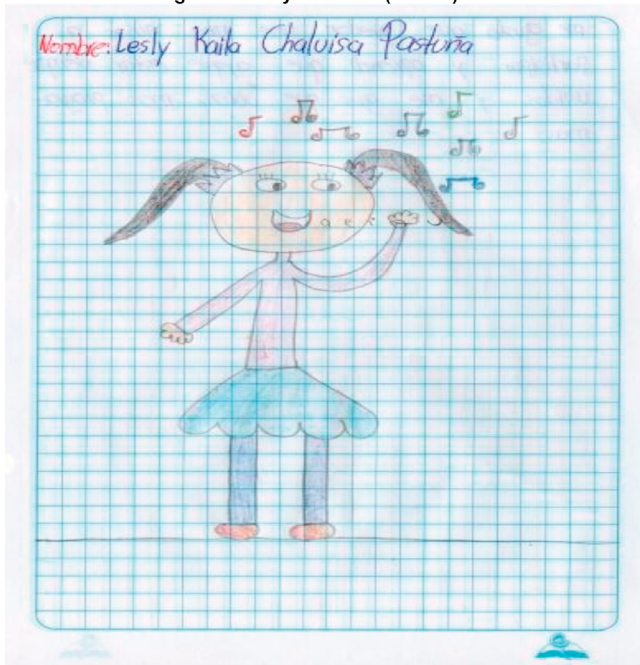
Figura 1. Digna Lutuala (10 años)



#### 4.2.1. Educación-Valores

La imagen denota el aprendizaje a través de una canción siendo esta la fuente que más agrado a los menores, puesto que los educan en el ámbito escolar y humano (Figura 2).

Figura 2. Lesly Chaluisa (9 años)



#### 4.2.2. Idioma

La siguiente imagen refleja que la televisión es un medio eficaz para la enseñanza, debido a que los 10 números escritos en quichua fueron contenidos del programa transmitido (Figura 3).

#### 4.2.3. Educación-Matemáticas

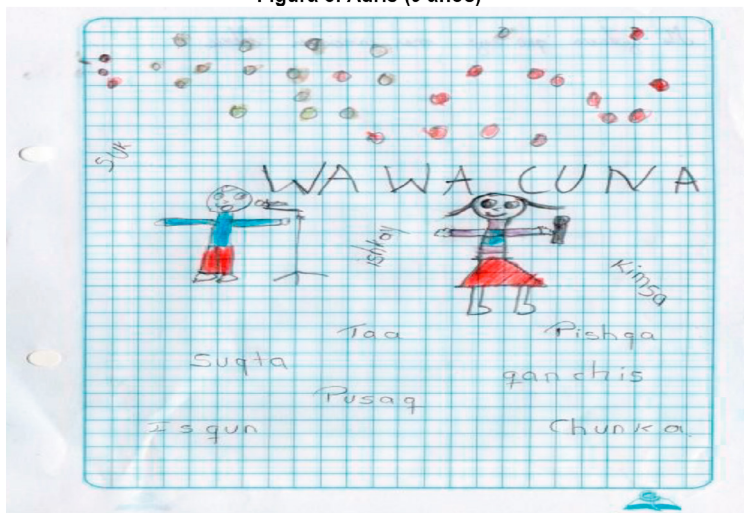
La técnica del dibujo permitió observar que a 3 niñas les gusta aprender matemáticas a través del canto, reflejando lo divertido que es aprender los números (Figura 4).

#### 4.2.4. Juegos

4 niñas y 5 niños aprenden a desarrollar sus destrezas al cantar la «tiritita, tingo tingo tango» pues permite conocer el nivel de retención que tienen los niños, siendo este un método que refuerzan los temas tratados en el set (Figura 5).



Figura 3. Adris (9 años)



#### 4.2.5. Cuentos

Del grupo de 30 infantes que observaron Wawa Kuna Tv, 2 niñas indicaron que disfrutaron de un cuento que deje una moraleja (Figura 6). Dentro de cada ilustración se encontró la educación de valores con más índice de aprendizaje. Estos aspectos se suman a lo que dice Toro et al. (2019: 219) al afirmar que «la televisión comunitaria se expone como una propuesta emancipadora de los pueblos, que abre canales comunicacionales para el diálogo social, cultural, político o económico».

### 4.3. Fichas de observación

Para su elaboración se trabajó con tres dimensiones: educación; participación y vínculos.

#### 4.3.1. Dimensión educación

El indicador «los contenidos emitidos aportan a la educación de los niños» recibió una calificación de «excelente» en un 75% de las fichas de observación. En estos programas los niños aprendieron palabras en quechua, como saludos y verbos, además de realizar manualidades con materiales reciclables. Mientras que un 25% restante, equivalente a «muy bueno», corresponde a programas donde se refuerza lo aprendido en las escuelas. En el siguiente indicador «Se ve a la televisión como herramienta de educación», se ha calificado «excelente» un 75%, en Wawa kuna tv se evidencia un contenido educativo, y un 25% «bueno», al abordar temas de valores.

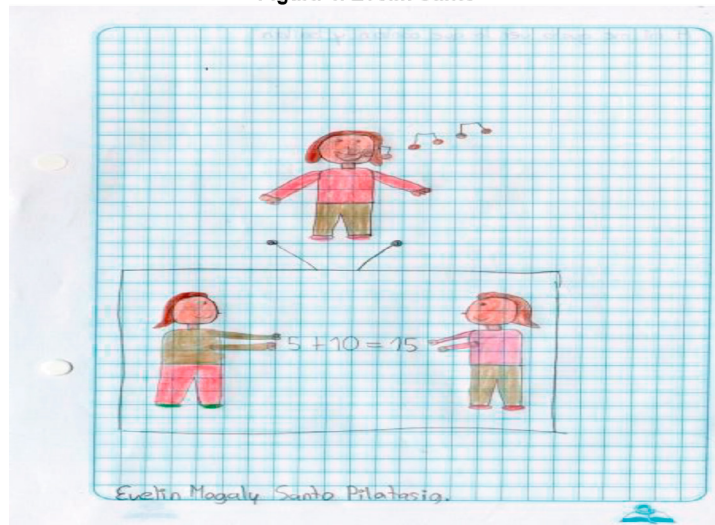
Por otra parte, respecto a la «Presencia de contenidos educativos», el programa maneja contenidos de: conversación, valores, idioma, matemáticas, juegos, reciclaje, cuentos, etc., evaluándolo de «excelente» al 100%.

En relación al indicador «Presencia de lenguaje adecuado para el infante», el lenguaje es apropiado para el niño, la presentadora usa un vocabulario amable y gentil, por ello ha sido calificado de «excelente» en un 100%.

#### 4.3.2. Dimensión participación

Según el indicador «Dentro del programa participan niños y niñas», en un

Figura 4. Evelin Santo





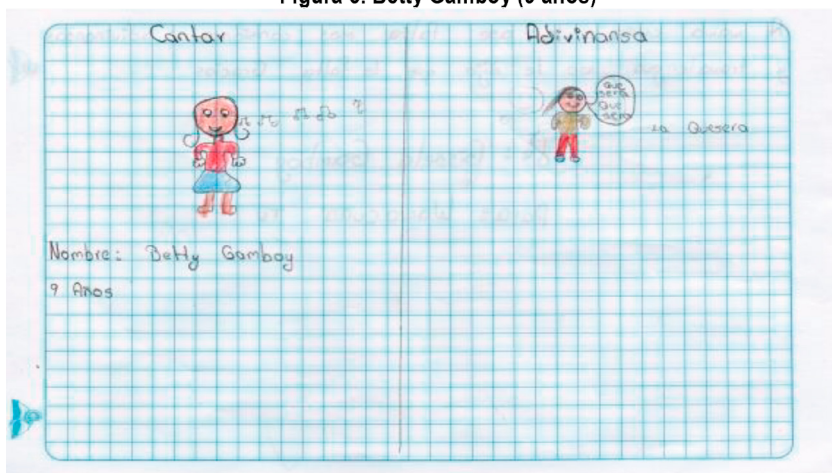
25% estuvieron presentes los dos géneros, mientras que en un 75% asiste un solo género.

En el aspecto «Existen concursos dentro del programa», se constató que el 75% del programa Wawa kuna tv se basa en concurso.

Otro de los indicadores fue «Cómo son los métodos de participación», donde se evidenció que un 75% asistió de manera recurrente, motivo por el cual se ha calificado de manera «excelente», mientras que un 25% se calificó de «muy bueno» puesto que, asistieron por primera vez.

En el indicador «Se toma en cuenta la opinión de los niños al elaborar los contenidos de los próximos programas», al culminar el programa los niños dejan sus comentarios en una hoja de papel esperando que sean considerados, motivo por el cual se ha calificado de manera «muy buena» al 100% de los programas.

Figura 5. Betty Gamboy (9 años)

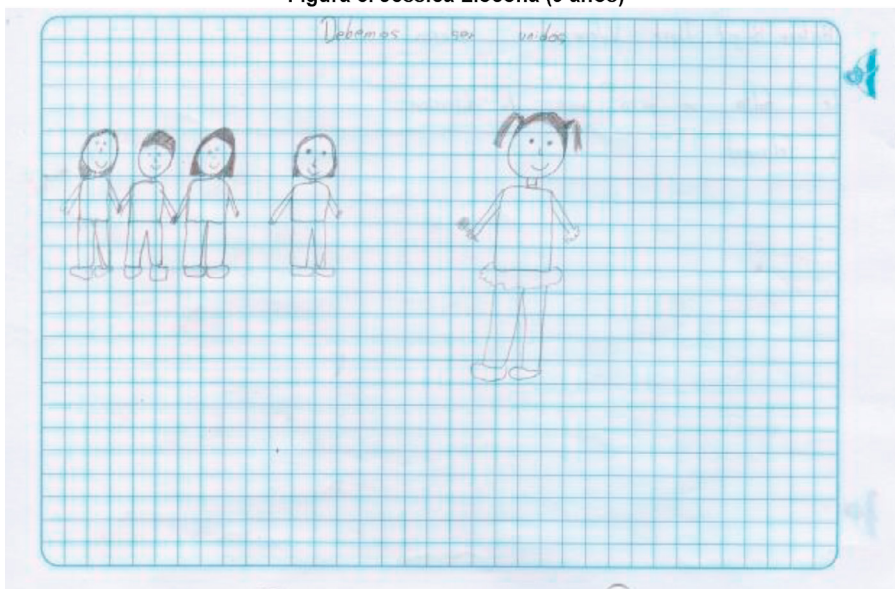


#### 4.3.3. Dimensión vínculos

El indicador «Al iniciar el programa los niños se motivan inmediatamente», es decir, muestran emoción, alegría de estar en el set, sus rostros deslumbraban felicidad al participar en los programas, motivo por el cual se ha calificado «excelente» a un 75%, mientras que un 25% fue evaluado de manera «muy buena», debido a que careció de estos factores. En el aspecto «Dentro del programa existe una relación amena (entre los participantes y presentadores)», se observó que la presentadora contagia espontaneidad, dando pie a que los participantes se sientan tranquilos por ello, se calificó de manera «excelente» a un 75%, mientras que se evaluó de «muy bueno» al 25% dado que faltó interacción por parte del infante.

Para finalizar, «El contenido mantiene entretenido a los participantes (es decir al tema tratado se lo complementa con: juegos, cuentos, música)», el programa resulta ser divertido para los infantes puesto que

Figura 6. Jessica Llocona (9 años)



---

lo aprendido en las aulas se refuerza con juegos, la música es utilizada para que los participantes se distraigan, el cuento permite comprender la reflexión sobre la historieta, evaluándola de manera «excelente» a un 75%, mientras que el 25% corresponde a «muy bueno».

#### 4.4. Grupo de discusión

Antes de empezar se dialogó con los niños y niñas para que tomaran confianza. Minutos después, al abordar el significado de la televisión, interactuaron de una manera rápida. Al respecto, Melany, Dennis y Naomi, concordaron en que la televisión sirve para informar, mientras que Shirley, manifestó que «sirve para ver novelas».

Al preguntar sobre educación, los niños se quedaron mirándose el uno al otro. Dennis comentó: «es lo que aprendemos valores», evidentemente los valores son parte de la formación educativa del infante, y Dennis lo tiene muy claro, por otra parte, Kenia, indicó «no botar basura», este aspecto llamó la atención de los demás niños.

Otro de los puntos mencionados es el aprendizaje que brinda Wawa kuna tv, los niños se emocionaron y dijeron que el programa les educa, por otro lado, Dennis, dijo: «también aprendemos a obedecer».

En cuanto a las actividades que se emplean en el programa para mantener la participación, la presentadora con seguridad y tranquilidad, respondió: «hoy no apliqué mucho los juegos, porque los niños cooperaron, pero hay veces que necesito también dinámicas o el cuento, es algo que a ellos les llama la atención, donde les voy preguntando y ellos van participando», mientras que una de las niñas con un rostro de insatisfacción interrumpió a la presentadora y comentó: «antes habían títeres» (Maoly).

##### 4.4.1. Dimensión participación

Con respecto a la motivación en asistir al programa, los niños plantearon diferentes cuestiones. Por ejemplo, Shirley, señaló como elemento de motivación el «aprender» y conocer nuevas cosas. Paúl dijo «hacer nuevos amigos»; Kenia se mostró muy sonriente y manifestó «para estar feliz», lo que evidencia que el programa es muy divertido y llena sus expectativas.

Al hablar sobre el segmento preferido de los niños y niñas, manifestaron sonrientes su opinión. Melany y Dennis concordaron en su respuesta, ya que a los dos les gusta el segmento de las manualidades, mientras que Maoly y Kenia coincidieron en el segmento del baile, y, Paul y Shirley, optaron por el cuento.

Se les preguntó a los niños si estarían dispuestos a participar nuevamente en el programa, todos respondieron que sí porque les gustan mucho las actividades que realizan.

##### 4.4.2. Dimensión vínculos

Comenzamos por preguntar al grupo «¿Se toma en cuenta la opinión de los niños para elaborar los contenidos del próximo programa?». Los niños respondieron que sí. Lily Cofre señala que los temas elegidos son basados en metodologías de educación y del programa educativo Educa. Dennis mencionó «me gustaría aprender acerca de autores de libros, presidentes, de personas importantes, una canción de números». Los niños tienen formado ya un criterio y están en la capacidad de elegir lo que prefieren observar en un medio televisivo.

Ante la interrogante «¿Cuál es el interés del programa por contar con niños dentro del segmento?», la presentadora respondió que se trata de «El interés porque los niños vengan es que aprendan», coincidiendo con la opinión de Melany: «para educarnos y divertirnos un poco». Por otro lado, Maoly indicó: «porque me gusta mucho bailar y para responder las adivinanzas»; Dennis comentó: «para tener un poco de tiempo libre, divertirnos y aprender»; Paul dijo: «para aprender a bailar»; y Shirley mencionó: «para jugar, diver-

---

tirnos y hacer buenos amigos». Con respecto a la duración del programa, los niños consideran que faltó tiempo para más segmentos porque les hubiese encantado aprender más aprovechando su tiempo libre, como indicó Dennis.

## 5. Conclusiones

El proyecto identificó la necesidad de contar con una televisión de calidad y los habitantes del cantón Latacunga lo demuestran al acoger a Wawa kuna tv, permitiendo que sus hijos asistan al programa.

Los niños perciben al programa como un complemento divertido para su aprendizaje, a pesar de los diferentes problemas sociales que han debilitado la asistencia de los menores. La calidad del programa Wawa kuna tv ha permitido que siga presente en la vida de los infantes.

La educación es el eje central de Wawa kuna tv al preocuparse por el conocimiento de los niños en diferentes temáticas, tanto escolares como humanitarias.

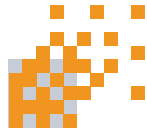
El programa demuestra ser un vínculo entre la sociedad y la educación, utilizando la televisión como un medio de entretenimiento donde, a través de la diversión y el aprendizaje, buscan recuperar la lengua del quichua.

La segunda infancia del cantón Latacunga considera que Wawa kuna tv elabora los contenidos para cada programa tomando en cuenta su criterio, al ser un programa con segmentos de participación, aprendizaje y fácil comprensión, para la edad de los participantes, Wawa kuna tv, pretende reforzar el conocimiento adquirido por los niños en sus hogares o escuela, motivando a la colaboración de los padres de familia e instituciones educativas.

El análisis ha permitido evidenciar que los niños son conscientes del valor de su participación dentro y fuera del programa por ser los protagonistas de cada entrega, reflejan la alegría de estar en Wawa kuna tv al mantenerse activos durante la emisión televisiva, congeniando con la presentadora y los demás niños participantes, transmitiendo emoción, respeto y ganas de seguir aprendiendo en este espacio intercultural.

## Referencias

- Aran, S., Barata, F., Busquet, J., Medina, P., & Moron, S. (2003). Infancia, violencia y televisión: Usos televisivos y percepción infantil de la violencia en la televisión. *Quaderns del CAC*, 17, 23-31. <https://bit.ly/319yQhr>
- Chacón, A. (2005) La infancia ante los nuevos medios: La televisión. *Etic@net*, 4, 66-84.
- Fuenzalida, V. (2006). Los niños y la televisión. *Chasqui*, 93, 40-45. <https://bit.ly/3fUYJps>
- González-Díaz, C. (2005). Children's programming: Between education and entertainment. [Programación infantil: Entre la educación y el entretenimiento]. *Comunicar*, 25. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-119>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México.
- Jiménez-Yañez, C., & Mancinas-Chávez, R. (2008). Influencia de la televisión en los niños. Análisis a través del dibujo infantil. *Comunicación*, 17(2), 20-26. <https://bit.ly/3hXz40W>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>.
- Ramírez Atehortúa, F., & Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 20, 91-111. <https://bit.ly/2MWgkRu>
- Toro-Bravo, J.P., Mullo-López, A., & Hinojosa-Becerra, M. (2019). La televisión comunitaria en la región central de Ecuador, TV MICC y PURUWA TV. *Chasqui*, 140, 215-230. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3929>





## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Proyecto «Ver TV» 2016, 2017 y 2019: Desarrollando las competencias mediáticas en la ciudad de Concepción (Chile)

**Mg. Manuel Rivera-Careaga**

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)  
mrivera@ucsc.cl

**Mg. Mario Montaner-Bastías**

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)  
mmontaner@ucsc.cl

### Resumen

El proyecto «Ver TV», financiado en tres oportunidades por fondos de la Dirección de Extensión Académica y Servicios, y por la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; desde su origen, ha tenido por objetivo promover la reflexión sobre las Competencias Televisivas, implementando una metodología que incluyó visitas a colegios, trabajo práctico con estudiantes secundarios y universitarios, diseño de guías, material de estudio, capsulas de vídeo y programas de televisión, como un noticiero y un ciclo de entrevistas con académicos y profesionales de la televisión local dirigidos a estudiantes de educación secundaria, a sus profesores y padres, a través del primer portal de internet académico sobre esta temática en la región del Biobío, Chile. El presente trabajo describe los pormenores del extenso proceso desarrollado en cada año de ejecución, sus plazos, el equipo de trabajo, el formato y diseño de las piezas audiovisuales realizadas y los positivos resultados que se obtuvieron, no solo desde la retroalimentación con los estudiantes e invitados participantes, sino que además, por su amplia difusión en medios de comunicación locales, como prensa escrita y televisión, el patrocinio del Consejo Nacional de Televisión, la publicación de un artículo en una revista científica, participación en congresos internacionales, seminarios de educación y el reconocimiento de la comunidad académica de la propia universidad y de la ciudad.

### Palabras clave

Competencia televisiva, colegio, estudiantes, educación audiovisual, secundaria, universidad.

---

## 1. Introducción

Conocida es la alta penetración de Internet y la televisión en los hogares chilenos. Potencialmente, casi todo el espectro etario de la población en condiciones de poder relacionarse con dispositivos móviles o fijos, puede consumir contenidos por esta vía. En el caso de la infancia y la juventud, cabe preguntarse quién es responsable de la tutela, acompañamiento y formación para asegurar un inicio de camino adecuado en la relación con las TIC. Al respecto, en el primer estadio se encuentra la familia y según la IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet (SUBTEL, 2018) solo en el 53,7% de los hogares se establecen reglas que regulan el consumo de Internet entre menores de edad; 40,9% declaran ejercer supervisión o monitoreo en su uso y un bajo 30,4% señala como medida el educar a los niños sobre el uso seguro y apropiado de internet y la televisión. Dentro de las estadísticas un 19,5% de los hogares considera que la supervisión y el monitoreo de la actividad de niños en los medios de comunicación no es necesaria.

Los espacios destinados para niños y jóvenes en las parrillas programática de televisión abierta en Chile han decaído sostenidamente desde 2010, año en el que los contenidos, para ellos destinados, ocupaba un 13% del total de la programación, lo que contrasta con las cifras de 2017 en las que solo un 2% del total de los contenidos ofrecidos por este medio se orientó a rangos de edad de menores y adolescentes. De este 2% y en el rango etario comprendido entre los 6 y los 12 años, solo el 18,6% de los contenidos correspondió a los de tipo instruccional-formativo.

El resto se distribuyó entre películas, series y miniserias. Si pensamos que estos grupos se convertirán en adolescentes y posteriormente en adultos, los contenidos que ellos visionen, son claves al momento de atender su rol como ciudadanos en la sociedad, tanto desde sus trabajos como en sus entornos familiares que establezcan.

La ley chilena N° 18.838 estipula que «El público infantil corresponde a un segmento especial de la audiencia televisiva chilena, debido a la importancia de resguardar el respeto a la formación espiritual e intelectual de la niñez y la juventud» (BCN, 1989). Sin embargo y pese a este imperativo legal, el escenario demuestra que los menores de edad tienen predilección por contenidos destinados a adultos y emitidos en horarios para adultos. Según las cifras entregadas por el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) en el Anuario Estadístico: Oferta y Consumo de TV Abierta 2017 (2018: 36), el principal contenido consumido por niños y jóvenes corresponde a telenovelas con un 25,7%. Como ejemplo, la teleserie nacional «Perdona Nuestros Pecados», emitida en horario nocturno y con un alto grado de violencia física y psicológica, se situó entre las preferidas por los menores.

Las estadísticas en cuanto al consumo de Internet y la televisión en Chile emitida por entidades oficiales, presentan dicotomías, pues se advierte para el primer caso una alta penetración entre los habitantes, pero con bajos controles en cuanto al consumo, instrucción y acompañamiento por parte de adultos; en tanto que para el segundo caso, las cifras demuestran un retroceso en cantidad de contenidos diseñados para niños, los que están consumiendo productos para adultos emitidos en horario nocturno. Lo anterior puede permitir concluir que tampoco los adultos establecen normas de consumo televisivo como medida de resguardo educativa. En tal sentido, se tiende a pensar que, por estar en contacto permanente con las pantallas de televisión y sus contenidos, los escolares desarrollan un sentido crítico respecto de lo que consumen, lo que constituye un error (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012). En la misma línea Medrano (2005) llama a superar posiciones reduccionistas, pues es posible transformar a la televisión como una fuente de aprendizaje.

Ya se han descrito las estadísticas del país en cuanto al acceso y consumo de televisión e Internet, y en razón de esto, sería fácil suponer que su población es relativamente competente en el uso y manejo de Tecnologías de la Información por simple conjetura, sin embargo, no existen registros de los niveles de Competencia



Mediática presentes en su población, pues no se han realizado mediciones de esta. Podría pensarse que, si en 2006 el 92% de las escuelas públicas contaban con infraestructura y tecnología con acceso a Internet, la nueva generación de jóvenes beneficiados por tal empresa a 2018 deberían presentar grandes avances en su uso y manejo, pero finalmente no existen datos que así lo demuestren. Es tentador pensar que la educación en medios ha logrado un gran éxito, solo porque las nuevas generaciones presentan una mejor disposición para aprenderlas por su condición de nativos digitales, sin embargo, a los adolescentes amparados bajo este rótulo se les otorga una capacidad que no necesariamente poseen o han cultivado. Según Prensky, creador del concepto en 2001, «los jóvenes interactúan con los medios con un bajo nivel de preparación» (citado por Aguaded & Pérez, 2012: 25). En cuanto al consumo de pantallas de televisión, se tiende a pensar que, por estar en contacto permanente con estas, las audiencias desarrollan un sentido crítico respecto de lo que de ellas consumen, pero esto constituye un error (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

**"Las estadísticas en cuanto al consumo de Internet y la televisión en Chile emitida por entidades oficiales, presentan dicotomías, pues se advierte para el primer caso una alta penetración entre los habitantes, pero con bajos controles en cuanto al consumo, instrucción y acompañamiento por parte de adultos".**

En Chile, las estadísticas emanadas del Consejo Nacional de Televisión (CNTV), organismo del Estado encargado de velar por implementación de políticas institucionales que regulan el funcionamiento de la televisión chilena, señalan que en 2016 el consumo de televisión por persona promedió las 2,2 horas diarias. En lo que respecta a las audiencias más jóvenes –menores de 12 años- indicó que el 74,7% de lo que consumen corresponde al bloque horario para todo espectador, en el que predominan telenovelas, noticieros centrales y misceláneos. Trabajar con los públicos más noveles, ofrece la oportunidad de influir de manera positiva en la formación de audiencias con sentido crítico respecto a los contenidos que consumen y que están presentes en la oferta televisiva. Ferrés y Piscitelli (2012), en investigaciones asociadas a la Competencia Mediática, resaltan la exigencia que supone y la necesidad de que las personas desarrollen una capacidad crítica; para que esto suceda es necesario el involucramiento de profesores, padres y los propios escolares, como ya lo había expuesto Masterman (1993) quien los describió como actores relevantes en el asentamiento de las bases para la educación en medios. El objetivo, no debería ser otro que estimular la capacidad de aprovechar las herramientas del nuevo entorno comunicativo para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La formación en la Competencia Televisiva inserta en el proceso educativo, podría evitar que niños y jóvenes estén «desarrollando, sin control ni sistematización, unos procedimientos y habilidades para gestionar informaciones y contenidos que les proporcionan respuestas al mundo distintas a las de los adultos» (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

En base a estas importantes consideraciones, y a la inexistencia de una estrategia regional que involucre productos audiovisuales destinado a los escolares en la formación de competencias mediáticas, se detectó la oportunidad de poder intervenir directamente en la creación de contenidos con respaldo académico, que permitiera a los menores de edad, sus padres y familia, poder mejorar sus conductas frente al medio televisivo, y que reforzara aspectos positivos de responsabilidad social.

## 2. Metodología: Proyecto «Ver TV»

La Dirección de Extensión Académica y Servicio (DEAS) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, convoca una vez al año a los fondos concursables FAE (Fondo de Apoyo a la Extensión) de forma



---

abierta para todos los académicos. Los proyectos deben tener por objetivo la resolución de una necesidad detectada (económica, social o educativa) en la comunidad externa, o el fortalecimiento del Aprendizaje-Servicio, y por ello se debe respaldar mediante indicadores de un estudio previo, o a través de la necesidad declarada por alguna institución que se beneficiará directamente de la actividad o intervención

"El proyecto de intervención pedagógica Ver TV permitió la efectiva creación de contenido audiovisual referente a las Competencias Mediáticas y Televisivas, y fue reconocido como una iniciativa modelo a nivel local, ya que desarrolló un trabajo mancomunado entre estudiantes de colegios, alumnos de educación superior, profesores, padres, medios de comunicación, académicos y profesionales audiovisuales".

(Lavín-Novoa, 2019). Si bien la invitación se extiende directamente a la planta docente, se sugiere participar además con estudiantes que puedan aportar sus experiencias en la ejecución de las iniciativas.

El monto máximo de dinero que se puede adjudicar una idea, es de 800.000 pesos chilenos, cifra cercana a los 1.000 dólares como referencia, y el tiempo completo de desarrollo puede alcanzar hasta un año. Posterior a ello, se entrega un informe con las evidencias de los logros y el detalle de los gastos en que incurrió el proyecto.

Ver TV fue adjudicado en tres oportunidades (2016, 2017 y 2019) y estuvo liderado por los profesores Manuel Rivera Careaga y Mario Montaner Bastías. Se enmarca dentro la línea temática de «Proyectos de impacto social y educativo» y su primer objetivo fue crear guías

y material audiovisual que permitieran el aprendizaje y reflexión sobre la construcción televisiva en estudiantes de enseñanza media. Posteriormente su finalidad se amplió al trabajo con profesores y los padres de los estudiantes, así como la realización de capsulas y programas televisivos, como una forma de entregar continuidad al proceso. Cabe mencionar que el año 2018 no se postuló al fondo de apoyo.

El proyecto se propuso como:

El primer portal de Internet académico dirigido a los estudiantes de enseñanza media de la región del Biobío, que permita orientar y reflexionar respecto a las competencias televisivas necesarias para los jóvenes. Este aprendizaje, permitiría la reflexión sobre los contenidos que la TV local y nacional emite, produciendo una formación de audiencias crítica y con conocimientos básicos sobre este medio de comunicación, conducente a un rol social positivo (Ver TV, 2016).

A continuación, se describe el proceso metodológico de los tres años ejecutados, comenzando por las características que tienen en común las tres temporadas:

Junto a ambos profesores a cargo de la coordinación de la iniciativa, se destaca el comprometido aporte que tuvo la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, representada a través de su Decano y de los profesionales audiovisuales que apoyaron desde lo técnico y lo logístico. Este trabajo también se considera dentro de los aportes económicos que realiza la Facultad, ya que se deben monetizar. La ejecución de Ver TV estuvo a cargo de la carrera de Dirección Audiovisual y Multimedia, con el apoyo de sus profesores y estudiantes. Cada año, fue en aumento el número de participantes directos en la realización de los contenidos. Cabe mencionar que el año 2017, se convocó también a estudiantes de la carrera de Periodismo, quienes trabajaron el formato de prensa para realizar un informativo escolar. El proyecto se pudo finalizar de buena forma, en los plazos convenidos y con excelente factura técnica, a pesar de diversas situaciones que fueron parte de la situación educativa y social en que se vio afectada la universidad y posteriormente, el país. El promedio de tiempo en la realización efectiva de cada temporada, alcanzó los ocho meses de trabajo, desde la escritura de los primeros guiones, hasta su lanzamiento en medios y la ceremonia de entrega de los productos a las autoridades de la DEAS. Cada estudiante de colegio y de la carrera de Dirección

---

Audiovisual que fue parte de la intervención, tuvo la oportunidad de ser encuestado sobre la incidencia del proyecto como variable de control, y se le entregó un certificado a modo de constancia de participación.

### 3. Resultados

Los productos de creación audiovisual y los resultados de difusión en cada versión realizada fueron los que se mencionan a continuación. Temporada 2016:

- Diseño y materialización de elementos de difusión: Cápsulas de micrófonos, afiches, DVD impresos, gigantografías para fotografías, entre otras. Las que se utilizaron hasta la tercera versión del proyecto.
- Página web oficial ([www.ver.tv.cl](http://www.ver.tv.cl)) en la que se alojan los contenidos.
- Creación de cuentas en YouTube y redes sociales de Facebook e Instagram (@aprendoavertv, en ambos casos).
- Realización de 12 materiales educativos para descarga desde el portal y utilizado en las capacitaciones.
- Realización de 5 cápsulas televisivas con diferentes académicos y profesionales audiovisuales.
- Cuatro estudiantes de audiovisual en el equipo realizador.
- Acuerdo con Patrocinio del Consejo Nacional de Televisión (CNTV) desde su dirección regional
- Alianzas de difusión con los tres canales de televisión regional.
- Dos entrevistas en programas de TV juveniles
- Tres notas y entrevistas en diarios escritos regionales.
- Temporada 2017:
  - Intervención directa de tres sesiones en el colegio Instituto de Humanidades Concepción, a estudiantes del plan humanista de su último año de enseñanza secundaria, y capacitación previa a sus profesores. Luego de ello, los estudiantes participaron de un taller práctico en el estudio de televisión de la universidad.
  - Diez alumnos participantes en el equipo realizador: 6 audiovisuales y 4 de Periodismo.
  - Seis capítulos de noticiero juvenil.
  - Diez académicos y profesionales de los medios de comunicación, entrevistados.
  - Ponencia en el II Congreso Internacional sobre Competencias Mediáticas, desarrollado en la Universidad Federal de Juiz de Fora (Brasil),
  - Artículo académico publicado en la revista «Communication Papers», de la Universitat de Girona, España.
- Temporada 2019:
  - Seis alumnos de Dirección Audiovisual y Multimedia como parte del equipo realizador.
  - Charla interna en la universidad, sobre el proyecto, a estudiantes de primer año.
  - Cinco programas de entrevistas generados
  - Charla inaugural sobre el proyecto, en el 1er. Seminario Birregional de Comunicación y Educación, de la Universidad del BioBio, sede Chillán.
  - Ponencia en el V Congreso Internacional Alfamed
  - Dos entrevistas en televisión regional sobre el proyecto.

### 4. Conclusiones

El proyecto de intervención pedagógica Ver TV permitió la efectiva creación de contenido audiovisual referente a las Competencias Mediáticas y Televisivas, y fue reconocido como una iniciativa modelo a nivel local, ya que desarrolló un trabajo mancomunado entre estudiantes de colegios, alumnos de educación

---

superior, profesores, padres, medios de comunicación, académicos y profesionales audiovisuales. Entre sus logros destaca la gran cantidad de capítulos de programas televisivos realizados, el número y la diversidad de entrevistados y la consistencia académica de cada temática desarrollada.

De igual forma, no solo pudo concretar durante tres temporadas importantes capsulas televisivas, sino que también permitió realizar otros productos y acciones educativas tales como: publicación de artículo en revista académica, alianza de patrocinio con el Consejo Nacional de Televisión, participación en congresos internacionales de Educomunicación, trabajo de tutorías teórico-prácticas en colegios de la ciudad, trabajo asociado entre profesores y estudiantes de Dirección Audiovisual y Periodismo, difusión en medios de comunicación (prensa escrita y televisión), etc. Lo que corrobora que el esfuerzo y el trabajo metódico permiten ampliar los alcances de un proyecto educativo. La excelente respuesta que tuvieron los estudiantes, profesores y padres, con la revisión del material de estudio, el visionado de los capítulos y el trabajo en los talleres de intervención práctica, dan cuenta en las encuestas de evaluación, del muy buen resultado de aprendizaje en la adquisición de las competencias mediáticas. Es de esperar, que los grupos intervenidos sean conviertan en referentes y promotores relevantes de la educación en medios entre sus cercanos. La rotación en el equipo de trabajo, es decir, que los estudiantes audiovisuales que han participado, hayan sido variables en cada oportunidad se examina como una ventaja, ya que permitió conjugar experiencias diferentes, capacitar a un mayor número de jóvenes como monitores y realizadores e impactar de mayor intensidad en su formación académica. Dentro de las debilidades a corregir, se observa en primer término, la necesidad de un financiamiento regular para el proyecto. También la dependencia en la apertura del proyecto y la espera de su posterior adjudicación, establece una importante fragilidad al momento de asegurar una continuidad en el tiempo y un efecto aún mayor. El respaldo institucional es importante y el equipo a cargo, agradece enormemente las posibilidades que ha tenido, pero la dependencia exclusiva a fondos de financiamiento, repercute en la inseguridad para extender el proyecto. Se considera a modo de proyección, incorporar aportes externos o una probable recepción de colaboración privada.

Otro aspecto que también se sugiere mejorar, es un trabajo de asociatividad directa con los medios de comunicación regionales, que permitan, por ejemplo, la proyección del material audiovisual realizado o la reflexión permanente en entrevistas o capsulas dentro de sus espacios televisivos. Esto permitiría llegar de mejor forma a los hogares, compartiendo espacio con el trabajo directo en colegios o visitando el portal web oficial de Ver TV como un repositorio de información a consultar.

## Referencias

- Aguaded, I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25, 51-55. <https://doi.org/10.3916/c25-2005-007>
- Aguaded, J., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: Competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New approaches in educational research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- BNC (Ed.) (1989). *Ley de Creación del Consejo Nacional de Televisión N° 18.838*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/2Y48xHi>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/c38-2012-02-08>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. De la Torre.
- Medrano, C. (2006). El poder educativo de la televisión. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 93-107. <https://bit.ly/2MYb1kv>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. [From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Subtel (Ed.) (2018). *Informe final IX Encuesta Acceso y Usos Internet 2017*. SUBTEL. <https://bit.ly/3d2ltSC>
- Lavín-Novoa, S. (2019, January 3). *Deas apoya postulación a fondos concursables 2019*. UCSC.
- Ver TV (2016). *Proyecto VerTV. Universidad Católica de la Santísima Concepción*. <https://bit.ly/2C5ZeOF>



## VI. Medios de comunicación alternativos para un nuevo mundo

### Tecnologías disruptivas en la educación. Visión Dominicana

D<sup>a</sup> Zoraima Cuello

Consejo Nacional de Competitividad (República Dominicana)  
zoraimacuello@gmail.com

#### Resumen

Los desafíos para la economía del planeta cambiaron en casi todos los aspectos que la componen. Debemos preguntarnos si los indicadores que conocíamos para dirigirnos hacia un norte competitivo, seguirán conformándose a partir de los mismos componentes, o, por el contrario, si se hace necesario disponer de aún más medios para determinar las vías para el desarrollo. ¿Le bastará a los Estados el marco legal que rige su actuación en la actualidad? ¿Cómo deberán distribuirse los presupuestos? ¿Cuál debe ser la proporción de recursos que debe dedicarse a las tecnologías? ¿Debe re-inventarse el sistema educativo? ¿Cuál debe ser el nuevo rol del docente? ¿Cómo preparar a docentes y estudiantes para que en corto tiempo los países puedan responder a estos nuevos retos? ¿Cómo las empresas influirán en el diseño de un nuevo modelo educativo? ¿Cuál debe ser el nuevo diseño formulado por las naciones, para que se promueva el acceso a las tecnologías en un esquema de servicio universal?

#### Palabras clave

Sistema educativo, tecnologías disruptivas, educación, desarrollo, estrategia, transformación.

## 1. Los mejor preparados

Cifras como las presentadas cada año en el Índice de Competitividad Global publicado por el Foro Económico Mundial (World Economic Forum, 2018), cuya estructura se compone de unos 12 pilares, han sido un referente tanto para los países de grandes economías, como Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Italia, Alemania; como para los países de Latinoamérica que a lo largo de los años, hemos tenido que lidiar con catástrofes naturales, las migraciones, el deterioro de nuestros recursos naturales, la desarticulación entre la visión de futuro de algunos líderes y la necesidad de conectar con las necesidades actuales, en medio de limitados presupuestos.

La competitividad global, medida de manera igualitaria, mas no proporcionalmente entre más de 130 Estados, nos invita a mirar más de cerca a países de la región, compararnos con sus logros, al ser más parecidos en temas de políticas públicas, gobernanza y desarrollo. Así, no resulta extraño, que nos comparemos con países como Uruguay, Chile, Costa Rica, Brasil, que han tenido un notable avance en los temas de educación pública y trámites gubernamentales, mediante el uso de las nuevas tecnologías.

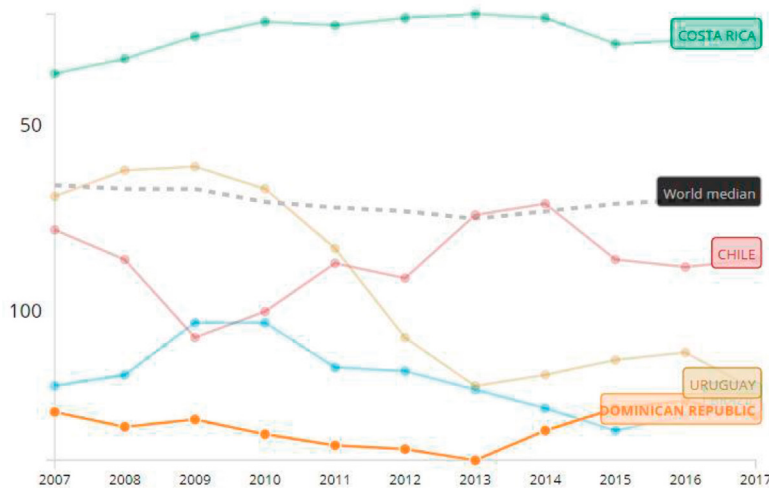
Pero, ¿son las nuevas tecnologías el principal factor para decir cuáles países están mejor preparados? ¿Hacia qué diana hay que apuntar?

### 1.1. Una mirada a Latinoamérica

Veamos, por ejemplo, en una vista panorámica, solo algunos de los resultados levantados por el Foro de Davos de 2017 y hechos públicos por el Banco Mundial para cinco países de Latinoamérica. Los indicadores son: 1) Calidad del sistema de educación; 2) Calidad en la educación primaria; 3) Porcentaje neto de inscripción en educación primaria; 4) Pensamiento crítico en la enseñanza; 5) Disponibilidad de las últimas tecnologías; 6) Acceso a Internet en las escuelas; 7) Índice Global de Competitividad, para Brasil, Costa Rica, Chile, Uruguay y la República Dominicana.

Calidad del Sistema de Educación. En este indicador, de los países comparados, solo Costa Rica se encuentra en una posición considerable por encima de la media mundial con posición 27 de 137 países (The World Bank, 2017), en comparación, la República Dominicana se encontraba en 2017 en la posición

Figura 1. The World Bank, 2017



128 de 137, como puede apreciarse en el gráfico a continuación (Figura 1).

A pesar de ello, los resultados del diagnóstico aplicado en 2018 del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, del inglés), indican que a pesar de las reformas curriculares del Ministerio de Educación Pública (MEP), la capacitación docente y recursos invertidos, el rendimiento de los estudiantes sigue en caída, de acuerdo con

las pruebas realizadas cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Cerdas, 2019).

Calidad en la educación primaria. Similar al indicador anterior, Costa Rica se encontró en posición superior a la media mundial, con un crecimiento promedio de 2,02% durante el período 2007-2017. De los comparados más abajo, la República

Dominicana obtuvo el mayor crecimiento del promedio año por año, con una tasa del 3,62%, mientras que Uruguay tuvo un crecimiento negativo de 0,52%. En el caso de Brasil su tasa de crecimiento fue de 1,84%. A continuación, se muestra el gráfico correspondiente.

Cabe destacar que, para la República Dominicana, es coincidente estos resultados, con la aplicación de la tanda extendida en los centros educativos públicos, la provisión de alimentos para estudiantes y docentes, así como el inicio de la capacitación de docentes en las tecnologías para la educación, en el marco del programa República Digital (Figura 2).

Figura 2. The World Bank, 2017

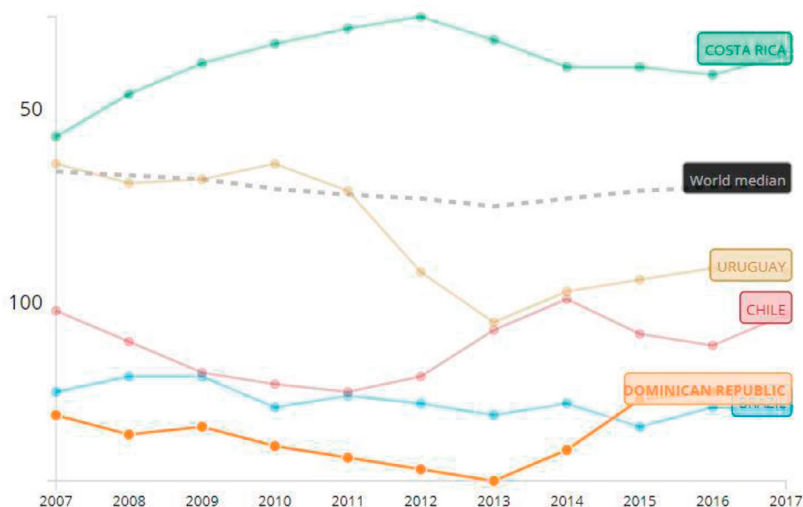
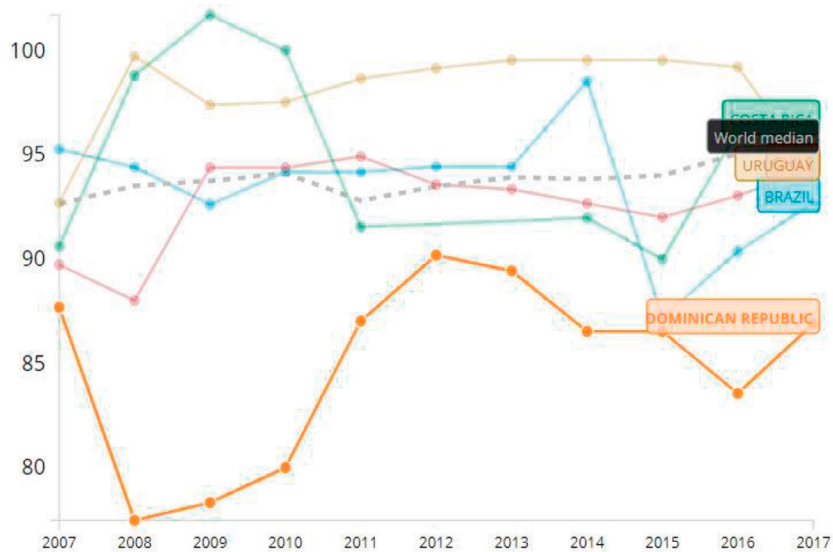


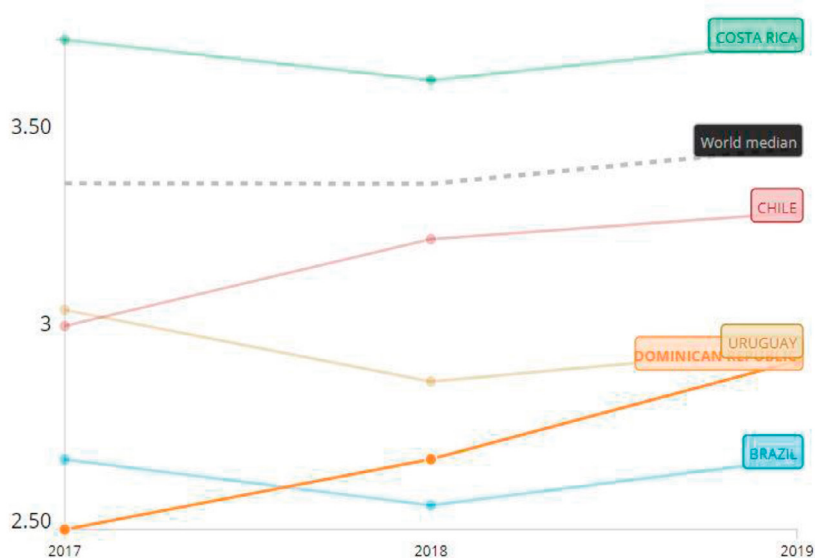
Figura 3. The World Bank, 2017



Porcentaje neto de inscripción en educación primaria. En este indicador, son Uruguay y Costa Rica los de mejor desempeño, por encima de la media mundial, entre los cinco países comparados. Uruguay descendió 18 posiciones. En el ranking, la República Dominicana descendió 24 posiciones quedando en el puesto 113 de 134 (Figura 3). Pensamiento crí-



Figura 4. The World Bank, 2019



tico en la enseñanza. Es Costa Rica el de mejor desempeño, por encima de la media mundial. Por su parte, la República Dominicana alcanzó el mayor crecimiento de los países comparados, en una tasa de 8,29% al 2019 (Figura 4).

Disponibilidad de las últimas tecnologías. Por encima de la media mundial, se encuentran, Chile, Uruguay y República Dominicana, Costa Rica que subió 26 posiciones. El ranking alcanzado en 2017 fue de 46

de 137 países evaluados (Figura 5). Acceso a Internet en las escuelas. Para este indicador, son Uruguay, Costa Rica y Chile quienes se encuentran por encima de la media mundial. República Dominicana creció para 2017 1,55%. Entre los países que aquí comparamos, Uruguay obtuvo el mayor crecimiento, de 6,06% (Figura 6).

Índice Global de Competitividad. Solo Chile y Costa Rica en este indicador se encuentran por encima de la media mundial (Figura 7).

Sin embargo, la competitividad, luego de la llegada del COVID-19 tiene que ser redefinida por la sociedad en su conjunto. Cada país posee una realidad que es cada vez más complejo medirla. Es necesario que los gobiernos sean capaces de hacerse nuevas preguntas, procurar respuestas disruptivas a los problemas más urgentes de la Sociedad, siendo conscientes de que no es lo más inteligente afrontar las dificultades y retos sin contar con los demás actores.

Algunas de estas preguntas son ¿Cuáles son los reales componentes de nuestras economías que debemos impulsar? ¿Cómo potenciar el desarrollo a partir de las capacidades de nuestra gente? ¿Hasta dónde las nuevas tecnologías son

Figura 5. The World Bank, 2017

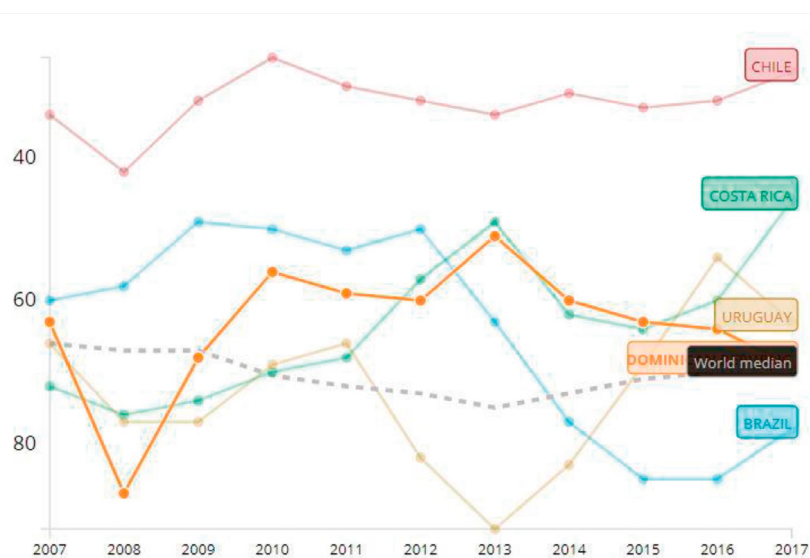
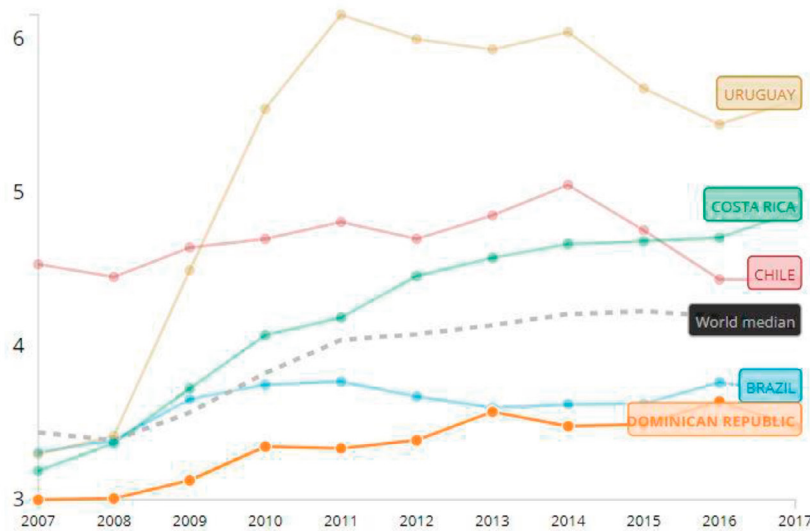




Figura 6. The World Bank, 2017



capaces de impulsar el crecimiento? ¿Cuál debe ser el nuevo rol de la educación ante la nueva normalidad? ¿Cómo aumentar la calidad del sistema educativo mediante el uso de las nuevas tecnologías?

### 1.2. ¿Cómo promover el acceso universal al conocimiento de manera incluyente?

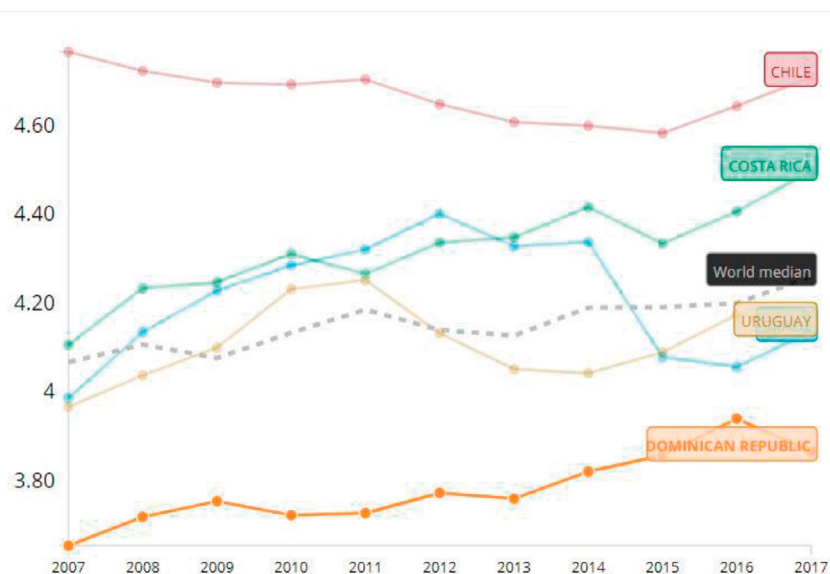
En el año 2018, el panorama de destrezas necesarias que visualiza el Foro de Davos (World Economic Forum, 2018), considera diez principales destrezas en aumento al 2022, estas son: 1) Pensamiento analítico e innovación; 2) Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje; 3) Creatividad, originalidad e iniciativa; 4) Diseño de tecnología y programación; 5) Pensamiento crítico y análisis; 6) Solución de problemas complejos; 7) Liderazgo e influencia social; 8) Inteligencia emocional; 9) Razonamiento, resolución de problemas y generación de ideas; 10) Análisis y evaluación de sistemas.

Si re-agrupáramos estas destrezas, podríamos decir que seis de ellas constituyen el núcleo de todas las demás:

Figura 7. The World Bank, 2017

- 1) Pensamiento analítico e innovación.
- 2) Pensamiento crítico y análisis.
- 3) Pensamiento activo y estrategias de aprendizaje.
- 4) Diseño y programación de tecnología.
- 5) Creatividad, originalidad e iniciativa.
- 6) Capacidad para resolver problemas complejos.

De manera que, si repensáramos los actuales sistemas de educación con los que hemos



---

llegado hasta donde nos encontramos, sin dudas que será posible sentar las bases para lograr esas destrezas, tomando en cuenta los siguientes factores.

## 2. Concepto de comunidad

La mayoría de los centros de educación pública poseen la vocación suficiente para operar y articular esfuerzos en comunidad. Configuran la estructura necesaria para involucrar a estudiantes, padres-tutores y maestros al proceso de enseñanza y aprendizaje. En la educación superior, donde se forman y capacitan los docentes, el proceso investigativo necesita fortalecer el concepto de comunidad, donde las ciudades, empresas, y otras academias compartan necesidades y capacidades para conformar un solo bloque de mutuo beneficio.

### 2.1. Visión de mediano y largo plazo con propósito

Los Estados han establecido sus estrategias de largo alcance, con aplicación anual y revisiones de medio término. El concepto de largo plazo en las estrategias gubernamentales e incluso en el ámbito académico aún no va a la par con la dinámica que imprime el conjunto de cambios que hoy día las tecnologías disruptivas nos proponen.

### 2.2. Planificación basada en la incertidumbre

Más que procurar información certera para la planificación estratégica de las instituciones de educación superior, es necesario, no solo hacer revisión de medio término para hacer modificaciones, sino planificar de manera dinámica los ajustes, en base al impacto que la incertidumbre que las tecnologías disruptivas nos ponen sobre la mesa.

### 2.3. Medición de resultados

Continuar con la medición de resultados, mediante la utilización de modelos predictivos que tiendan a reducir el factor incertidumbre, para la aplicación de ajustes a la planificación, no solo de la educación superior que está al cuidado del sector privado, sino en la educación pública pre-universitaria.

### 2.4. Voluntad política del Estado

Cuando un Estado tiene un propósito claro para el desarrollo, su voluntad política se expresa en términos de mayor o menor presupuesto. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que, en ocasiones, la voluntad no se basa solo en destinar recursos económicos, sino que se hace necesaria la flexibilidad para re-destinar recursos allí donde la transformación tecnológica nos esté llevando.

### 2.5. Sinergia entre el sector privado y gobierno

Un destino común de nación hacia el desarrollo tiene, necesariamente, que contar con la participación de sectores productivos, a fin de lograr un mutuo compromiso, para implementar las mejoras estructurales que promuevan la innovación y la competitividad.

## 2.6. Presupuestos

El presupuesto se convierte en un aliado cuando su aplicación va en la misma dirección a la que está enfocada la educación, esto es, dedicar recursos para hacer posible la implementación de sólidas estructuras que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, como parte del diseño para el cierre de brechas.

## 2.7. República Dominicana: Agenda de largo alcance

La República Dominicana, en su propósito de largo alcance, cuenta con diferentes herramientas para alcanzar su visión país, en especial en el ámbito de la educación: la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, el programa República Digital y la Agenda Digital 2020-2030 que ha venido conformándose durante el año 2020, a pesar del estado de emergencia que ha vivido la región con la presencia del COVID-19.

La visión país a 2030 establecida por la Estrategia Nacional de Desarrollo, se lee: «República Dominicana es un país próspero, donde las personas viven dignamente, apegadas a valores éticos y en el marco de una democracia participativa que garantiza el Estado social y democrático de derecho y promueve la equidad, la igualdad de oportunidades, la justicia social, que gestiona y aprovecha sus recursos para desarrollarse de forma innovadora, sostenible y territorialmente equilibrada e integrada y se inserta competitivamente en la economía global» (Congreso Nacional, 2012).

En cuanto a República Digital, en el país, ha sido definida como el proyecto gubernamental que busca garantizar el acceso de los dominicanos a las tecnologías de la información y comunicación, con el objetivo de reducir la brecha digital y brindar mejores servicios a la ciudadanía. Esta iniciativa está fundamentada en cuatro ejes principales y dos transversales:

- 1) República Digital Educación.
- 2) Acceso (Banda ancha para todos).
- 3) Productividad y Empleo (República Digital Productiva).
- 4) Gobierno Digital, Abierto y Transparente.
- 5) Seguridad Cibernética (Ciberseguridad).
- 6) Inclusión Social.

Por su parte, la Agenda Digital 2030, procura convertirse en la estrategia para impulsar el desarrollo, desde la educación, el empleo, la productividad y la integración de las tecnologías disruptivas para la competitividad, la innovación y la transformación acelerada de los medios a través de los cuales el gobierno entrega sus servicios.

Uno de los desafíos más importantes que tiene un gobierno, es poder conectar sus propósitos y su voluntad política con el presupuesto, de manera que esta multiplicidad de factores, junto a otros, revele su visión.

El país asumió el compromiso con la nación de dedicar el 4% del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación pre-universitaria, siendo el presupuesto aprobado por el orden de los US\$2,317 millones (dólares), y presentando anualmente un incremento importante. Para el año 2020 fue aprobado un total de US\$3,765 millones, consolidándose la educación como un pilar para el logro de la visión país.

## 3. Industria 4.0

Popularmente, muchos tienen una aproximación del concepto de Cuarta Revolución Industrial (o Industria 4.0) a través de las tecnologías exponenciales o disruptivas, impulsadas por un propósito de transformación masiva, ya sea aplicadas por emprendedores o bien por organizaciones establecidas y con un marcado posicionamiento en la mente de los consumidores y desarrolladores.

---

La Industria 4.0 es más que la realidad virtual, vehículos autónomos, impresión 3D, realidad aumentada o inteligencia artificial. No es únicamente computación cuántica, Blockchain o Internet de las Cosas. Se trata de uno de los principales desafíos a los que tanto los Estados, como las empresas están enfrentándose. A decir por el fundador y Presidente Ejecutivo del Foro de Davos, los marcos actuales de gobernanza no sirven para liderar y comprender la dimensión de los cambios y transformar los sistemas políticos, sociales y económicos que requiere la industria 4.0, porque no son adecuados. Deben adoptarse nuevos modelos operativos que se sustentan sobre la base del talento.

Sostiene que los modelos operativos emergentes también significan que tanto el talento como la cultura, deben rediseñarse, a la luz de nuevos requisitos en cuanto a capacitación, y la necesidad de atraer y retener al tipo adecuado de capital humano. A medida que los datos se convierten en elementos fundamentales para la toma de decisiones y los modelos de funcionamiento de las industrias, la fuerza de trabajo demanda nuevas aptitudes; de igual manera, los procesos necesitan ser actualizados (por ejemplo, para sacar ventaja de la disponibilidad de información en tiempo real) y las culturas deben evolucionar (Schwab, 2017).

Es por ello que una sólida estrategia de transformación digital, debe fundamentarse en la construcción de una nueva visión, que coloque a la educación en el centro, la creación de un nuevo modelo exponencial para la productividad que redefina los paradigmas, aprovechando las tecnologías de la información, para lograr las oportunidades de desarrollo que como país nos proponemos.

#### 4. Unicidad del Gobierno

Los gobiernos, en la mayoría de los casos, están divididos funcionalmente en Ministerios, Direcciones Generales, Consejos, Institutos, Superintendencias, Corporaciones, entre otros. Cada una de estas entidades, aunque adopta una agenda estratégica, como visión de conjunto, en ocasiones se abruma por el día a día y por qué no decirlo, quedan arropadas por el papeleo.

Un esfuerzo focalizado que ha realizado el gobierno dominicano, a partir del programa República Digital, ha sido contar con la participación de los principales ministerios, así como por entidades clave del ámbito de la educación, las tecnologías, la innovación y la competitividad, coordinados por el Ministerio de la Presidencia, lo que asegura que las políticas públicas que surjan, contarán con la asesoría y aprobación del Ejecutivo. Un valioso ejercicio de sinergia, igualmente, ha sido desplegado con el sector privado, para lograr la participación de más de 30 instituciones de educación superior y de empresas multinacionales, tales como Google, Microsoft, Facebook, Oracle, MasterCard, Amazon, Cisco, Intel, entre otros.

Ello contribuirá a que, en el marco de la educación y la capacitación, nos enfoquemos en el cuerpo docente para operar un cambio de cultura, al que se integre el talento humano para adecuarnos a la Industria 4.0.

#### 5. Cierre de brechas. Echar a andar la estrategia

La República Dominicana, desde el año 2016, está recomponiendo su estrategia país, a partir de la experiencia que hasta esa fecha venía acumulándose desde el año 2000. Son numerosas las brechas que, en la República Dominicana, solo por mencionarlo como el espejo de otros países de la región. Desde las diferencias urbano rurales, los costos de los dispositivos, la pobreza, la continuidad del servicio de energía eléctrica, las dificultades para el acceso a capital por parte de los emprendedores, entre otros (Kirman et al., 2004).

El Programa República Digital, creado mediante el Decreto presidencial No. 258-16, al establecer sus 4 ejes principales y 2 ejes transversales, permite visualizar más concretamente, si el abordaje es correcto. Algunos logros a valorar en este marco son:

- Más de 367.000 estudiantes de educación pre-universitaria, del proyecto «Uno a Uno» disponen de dispositivos electrónicos y se han formado con las competencias necesarias para acceder a contenidos digitales que impulsen su aprendizaje.
- Más de 637.000 estudiantes, en unos 1.275 centros educativos, están involucrados en programas de Ciencia, Tecnología y Robótica.
- Se está impartiendo programación en los centros de educación pre-universitaria, en programación Java, Base de Datos, con apoyo de Oracle Academy, con 2.500 estudiantes impactados, 48 docentes capacitados y 37 politécnicos involucrados en la capital del país y la segunda mayor ciudad.
- Más de 28.000 docentes han sido capacitados digitalmente.
- Se proyecta que, a septiembre de 2020, el sistema educativo público disponga de 800 centros educativos con internet WiFi de alta velocidad.
- 845 profesores acreditados con la Certificación Internacional «Microsoft Certified Educator» (MCE). Es el 2do. País de Latinoamérica con mayor cantidad de profesores acreditados.
- Unos 11.000 profesores (educación superior) y estudiantes de la carrera de Educación entrenados en tecnologías aplicadas.
- Más de 17.000 servidores públicos han sido impactados mediante el programa «Servidor Público Digital».
- Más de 2 millones de ciudadanos han participado en programas de formación al cierre del año 2020, a través de los Centros Tecnológicos Comunitarios.

Junto a estos programas, el gobierno ha enfocado un programa de becas de grado, diplomados, postgrado y maestrías masivo que han beneficiado a más de 18.000 jóvenes, apostando de esta forma a la formación en competencias digitales de cara al futuro del trabajo.

La estrategia de promover las tecnologías, incluye una visión inclusiva, con enfoque en niñas y jóvenes, para reducir la brecha existente en la actualidad en la formación de las mujeres en TIC.

## 6. Conclusiones

Las tecnologías disruptivas, como protagonistas en el nuevo escenario de la Cuarta Revolución Industrial, están poniendo a prueba la capacidad de supervivencia de modelos que aún se encuentran entre nosotros. Modelos para la gestión de los servicios públicos, de las ciudades y para la población que es, en definitiva, a quien se destina la ejecución de los gobiernos.

El Estado necesita, por tanto, conformar, planes, proyectos y programas a la luz de una estrategia incluyente, que sea capaz de abordar los problemas más allá de un enunciado de visión para colgar en las paredes de las oficinas o en el reverso de la identificación de los colaboradores.

Las organizaciones del sector privado de este tiempo, capaces de sobrevivir en la Cuarta Revolución Industrial, son aquellas que logran definir un «Propósito de Transformación Masiva» (PTM), que sea capaz de materializar un sueño que impacte de manera exponencial a millones de personas, con apoyo de algoritmos que se desarrollan a partir del descubrimiento de necesidades humanas en constante cambio. Un PTM, como lo definen los fundadores del proyecto educativo auspiciado por la Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA, por sus siglas en inglés) y la empresa Google es «aquello por lo que morirías y vive para ello» (Diamandis, 2013).

Son las nuevas tecnologías, las tecnologías disruptivas, nuestros aliados para crear, no solo un entorno de abundancia generado por la puesta en marcha del talento de nuestros jóvenes, de nuestros emprendedores guiados por la experiencia que nos ha tocado recibir de nuestros errores del pasado, sino que seremos capaces de enfrentar el futuro que nos aguarda, lleno de desafíos, con una visión común de destino como nación, siendo conscientes del alto potencial que tenemos.

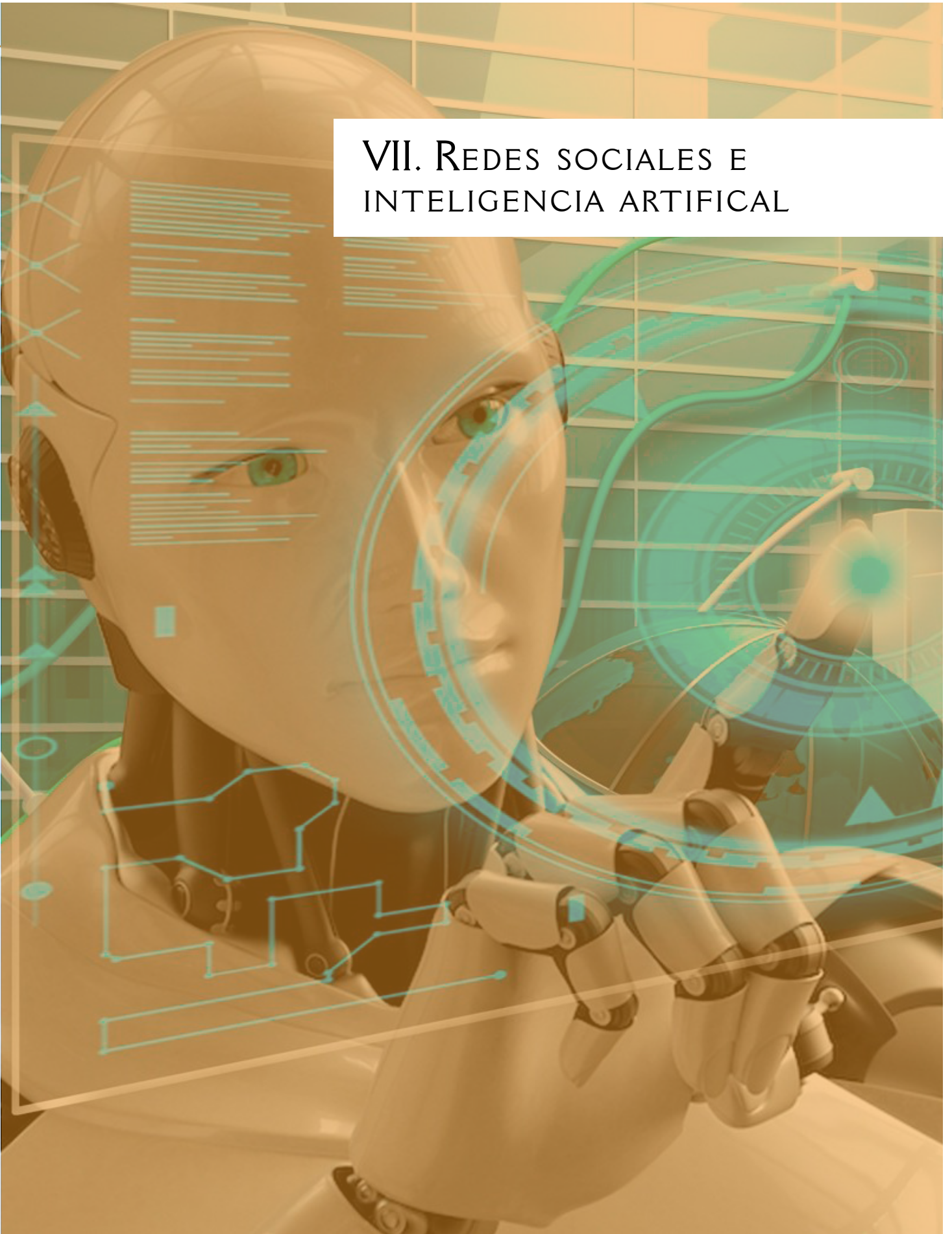
---

## Referencias

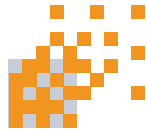
- Cerdas E. (2019, December 3). *Resultados pruebas PISA: Educación costarricense sigue en caída, pese a reformas del MEP*. La Nación.
- Congreso Nacional (Ed.) (2012). *Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo*. Santo Domingo (Distrito Nacional): Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPYD).
- Diamandis, P.H. (2013). *Abundancia. El futuro es mejor de lo que piensas*. Antoni Bosch.
- Schwab, K. (2017). *La Cuarta Revolución Industrial*. <https://bit.ly/2UL1MI5>
- The World Bank (Ed.) (2017). *TCdata360*. <https://bit.ly/3foWWIP>
- The World Bank (Ed.) (2019). *TCdata360*. <https://bit.ly/2B3OJLj>
- World Economic Forum (Ed.) (2018). *The Future of Jobs 2018*. <https://bit.ly/2MY7KSf>



## VII. REDES SOCIALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL









## VII. Redes sociales e inteligencia artificial

### El transhumanismo. ¿El final de las prolongaciones del hombre?

**Dr. Octavio Islas**

Universidad Central (Ecuador)  
joseoctavio.islas@gmail.com

**Dr. Fernando Gutiérrez**

Tecnológico de Monterrey (México)  
fgutierr@itesm.mx

**Lcda. Amaia Arribas**

Universidad de los Hemisferios (Ecuador)  
amaya.arribas@gmail.com

### Resumen

El objetivo de este texto es determinar la pertinencia de la ecología mediática en el estudio del transhumanismo, realizando una revisión de los planteamientos de la Ecología de los Medios y su interpretación a lo largo de los cambios tecnológicos. Con un recorrido histórico de los pensadores de esta escuela, analizamos sus conexiones con las implicaciones de la cuarta revolución industrial y el transhumanismo en la vida de la sociedad actual. Se descubren sus extraordinarios vínculos de la Ecología de los Medios que anticiparon las consecuencias de los cambios tecnológicos en el ser humano. Así, abordamos la Inteligencia Artificial desde la tétrada McLuhaniana, una compleja herramienta hermenéutica, que integra cuatro interrogantes para realizar interpretación de cualquier artefacto humano o tecnología. Las cuatro leyes retratan un escenario donde cada tecnología mejora una acción y genera un nuevo concepto de ambiente. Se rescatan los primeros encuentros de la Inteligencia Artificial con la robótica, la presencia de la teoría de los juegos y el aprendizaje automático y aprendizaje profundo. conversaciones en el ecosistema digital pueden estar impulsadas por la Inteligencia Artificial, y donde las máquinas pueden fabricar autómatas sin la participación humana. El transhumanismo implica mejoras en las capacidades humanas, con nuevas habilidades físicas y cognitivas, provocando la eliminación de la barrera entre humanos y máquinas como resultado de la evolución tecnológica. De esta manera, Internet, la inteligencia artificial y el transhumanismo podrían suponer una prolongación o extensión final del hombre, tal y como lo predijo McLuhan.

### Palabras clave

Transhumanismo, ecología mediática, McLuhan, inteligencia artificial, hermenéutica, tecnología.

---

## 1. Introducción

El concepto «Ecología de los Medios»<sup>1</sup> (EM) fue acuñado en 1962 por Marshall McLuhan (Gencarelli, 2006). Neil Postman, sociólogo y educador estadounidense, lo formalizó en 1968. Los fundamentos teóricos fueron establecidos por McLuhan en el libro «comprender a los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano» (1964). En la década de 1990, el desarrollo de Internet renovó el interés en McLuhan y en la EM. West y Turner (2014) ubicaron a la EM como escuela de pensamiento en la comunicología. Scolari (2015: 18) lo denominó como «una teoría transmedia a todos los efectos». Sin embargo, desde la primera definición, formulada por Postman, podemos advertir la clara intención de no encorsetar a la EM en el imaginario comunicológico, sino extender la mirada medioecologista al reconocimiento de los ambientes. Para McLuhan y Postman, el concepto mediático no se agota en la comprensión de los medios. McLuhan empleó las palabras «media», «médium», «tecnología», «lenguaje» como términos intercambiables. El énfasis de Postman se ubicó en el concepto ambiente, que fundamentó con base en la teoría matemática de la información (Shannon y Weaver, 1949), la cibernética (Wiener, 1950), y la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1976; Luhman 1989; 1995).

Con base en Maturana y Varela (1980) y Morin (2011), es posible considerar a la EM como una metadisciplina compleja. La complejidad de la EM desborda a la comunicología. La EM necesita de la biología, historia, lingüística, cibernética, semántica general (Korzybsky, 2000), literatura, comunicología etc., además, de ciencias emergentes, como la ciencia de las redes (Shadbolt & Berners-Lee, 2008). Strate, destacado discípulo de Postman concluye: «Ciertamente caracterizaría la ecología de los medios como centrada en la comunicación, pero no consideraría a la ecología de los medios como un subconjunto de estudios de comunicación» (2017: 17). Gutiérrez et al. (2019) destaca un aspecto no suficientemente atendido por los medioecologistas: la historicidad. La EM «es una compleja metadisciplina ambiental que se dedica a estudiar cómo la tecnología transforma la ecología cultural de las sociedades, a través de la historia». Por lo tanto, la EM es un metadisciplina compleja e histórica que hoy necesita ser estudiada con la llegada de la Cuarta Revolución Industrial y sus implicaciones en el ser humano y sus ambientes tecnológicos.

Para ello, realizamos una revisión de los pensamientos de los autores más relevantes de la EM y las diferentes metadisciplinas que la acompañan para comprender el alcance y efectos del transhumanismo en los entornos comunicativos y tecnológicos del ser humano.

## 2. Tiempo, medios y cambios tecnológicos

Las tecnologías son extensiones del cuerpo y de los sentidos (McLuhan, 1996). Además, pueden evolucionar (Fidler, 1997; Gould & Vrba, 1982; Bolter & Grusin, 1999). McLuhan (1911-1980) no presenció el despliegue de la televisión por cable y la satelital, las transformaciones en la computación y telecomunicaciones, la llegada de Internet, medio que le hubiera maravillado. McLuhan reconocería las virtudes de la red de redes y advertiría sus negativos efectos. No pudo intuir el advenimiento de las redes virtuales. Sin embargo, anticipó la disolución de la privacidad. «Solo por haber exteriorizado nuestro sistema nervioso en la forma de la tecnología eléctrica, nuestra vida privada y corporativa se han convertido en un proceso de información» (1996: 72).

Las tecnologías pueden contribuir a mejorar nuestro mundo y también empeorarlo. Los efectos negativos pueden superar a las ventajas<sup>2</sup>. Además, las repercusiones de los cambios tecnológicos pueden ser irreversibles<sup>3</sup> (McLuhan, 1996; McLuhan & McLuhan, 1988; Postman, 1998). Algunos críticos de McLuhan (DeMott, 1967; Finkelstein, 1968; Mattelart, 1984; 2001) le han señalado como promotor de un ingenuo tecnoidealismo<sup>4</sup>. McLuhan fue un crítico de las tecnologías y ofreció rigurosas explicaciones sobre

los efectos de entumecimiento que producen<sup>5</sup>. Las tecnologías, afirmó, «producen narcosis» (1996: 62). Cada tecnología afecta por completo los sentidos. Los grandes cambios pueden producir desorientación en personas e instituciones. La gran aceleración tecnológica pondrá en evidencia las insuficiencias explicativas de instituciones históricas, en su mermada capacidad para asimilar complejidad e incertidumbre (Beck, 2019; Toffler & Toffler, 2006, Harari, 2016; Yogeshwar, 2018).

### 3. De la cuarta revolución industrial al transhumanismo<sup>6</sup>

El covid-19 ha marcado un prolongado y desconcertante paréntesis en el tránsito a la cuarta revolución industrial (4RI)<sup>7</sup>, en la que las tecnologías inteligentes resultan determinantes<sup>8</sup>. El imaginario tecnológico de la 4RI comprende notables adelantos en biotecnología, cadenas de bloques, computación cuántica, impresoras 3-D, inteligencia artificial, internet de las cosas, nanotecnologías, robótica, nanorobótica, vehículos autónomos, etc. Tales extensiones propiciarán ambientes complejos<sup>9</sup>.

El desarrollo de una economía de elevadísima productividad tendrá repercusiones dramáticas, destacando la reducción de mano de obra humana, incluso, la altamente especializada (Harari, 2014; 2016; 2018; Serrano, 2018; Rouhiainen, 2018). En una etapa avanzada de la 4RI, podríamos estar rodeados de robots y máquinas inteligentes capaces de hacer todo mejor que nosotros. La «ley de las capacidades exponenciales» (Frey, 2017) establece que a cada disminución exponencial en esfuerzo se crea un incremento exponencial y opuesto en capacidades. De la generación de ambientes centrados en capacidades podría depender nuestra supervivencia.

La inteligencia artificial (IA) nos llevará más allá de los límites de la 4RI, perfilando la quinta revolución industrial (Martínez, 2019)<sup>10</sup>. Entre los antecedentes de la IA destaca el trabajo de Alan Turing<sup>11</sup>, particularmente en el desarrollo de las primeras computadoras programables y la formalización de conceptos como algoritmo y computación. El término «inteligencia artificial» fue acuñado en 1956 por John McCarthy, Marvin Minsky y Claude Shannon<sup>12</sup> (McCarthy, 2007). La ley de Moore, presentada en 1965 por Gordon Moore, estableció que cada 18 meses, el número de transistores en un circuito integrado se duplica y su costo se reduce. Esta ley fue recuperada en el desarrollo de la IA. En esa agitada década<sup>13</sup> fueron introducidas las redes semánticas como modelos de representación del conocimiento, así como sistemas expertos como MACSYMA.

Entre los primeros encuentros de la IA y la robótica, destaca el sistema SHRDLU, que permitió dar órdenes a un robot que se desplazaba en un ambiente de bloques. En 1969, Alan Kay, padre de la programación orientada a objetos, desarrolló el lenguaje Smalltalk, en Xerox PARC. En 1973, Alain Colmenauer y su equipo crearon PROLOG, lenguaje de programación utilizado en IA. Shank y Abelson introdujeron los scripts, fundamentales en el desarrollo de la IA y la informática (Dertouzos, 2001). La teoría de los juegos (Von Neumann & Morgenstern, 1944) ha sido muy importante en la IA. AlphaGo Zero, desarrollado por DeepMind (Google), «alcanzó el nivel más alto de go sin la introducción de ningún dato humano, simplemente se enseñó a sí mismo cómo jugar» (Rouhiainen, 2018: 31). Alpha Zero derrotó al programa Stockfish 8, campeón mundial de ajedrez en 2016, capaz de calcular 70 millones de posiciones en el tablero por segundo. Alpha Zero aprendió a jugar ajedrez en 4 horas. En 2017, Libratus, programa de IA de la

"Si bien el coeficiente de inteligencia promedio en la especie humana ha venido progresando de generación en generación, las máquinas y algoritmos serán cada vez más inteligentes. Después de la singularidad tecnológica se produciría una significativa brecha de inteligencia entre máquinas y hombres. En tal ambiente, la supervivencia del hombre dependería del respeto de las máquinas inteligentes a lo dispuesto en las leyes de la robótica".

---

Universidad de Carnegie Mellon, derrotó a los mejores jugadores de poker en el mundo. En 2019, Google presentó su Doodle, capaz de componer melodías a partir de dos compases. En el aprendizaje automático (Yogeshwar, 2018; Rouhianen, 2018), las máquinas

"La cuarta revolución industrial desplegará un formidable desarrollo tecnológico, a partir de notables adelantos que derivarán de la fusión de la biotecnología, tecnologías de información, la robótica y la inteligencia artificial (IA)".

y algoritmos pueden aprender de sus experiencias, aún sin estar programados para ello. El nivel más avanzado de aprendizaje automático permite a la IA reaccionar a su ambiente. Las «ventanillas únicas» (Google, Amazon, Facebook y Apple) (ISOC, 2019) han implementado una fórmula virtuosa: acumular toda la información posible de sus usuarios para desarrollar algoritmos más precisos. Nuevos algoritmos introducen ambientes más amigables, los cuales hacen más grata la experiencia del usuario, quien permanecerá más tiempo en la plataforma, proporcionando mayor cantidad de datos (ISOC, 2019). Los

algoritmos no solo sirven para mejorar procesos, además, son capaces de cambiar conductas (Yogeshwar, 2018). El aprendizaje automático estableció un auténtico parteaguas en la historia de la persuasión.

Uno de los efectos más preocupantes es la disolución digital de la privacidad, tema que anticipó McLuhan. En la «economía de internet» (Internet Society, 2019), la gente ha perdido el control sobre sus datos personales. La omnipresencia de Google le permite conocer prácticamente todo sobre nosotros. En Facebook, el usuario no es el cliente, es el «producto». Kaiser (2019) ha revelado como Cambridge Analytica (CA) recurrió al análisis psicográfico profundo para desplegar efectivas campañas propagandísticas, determinantes en los triunfos del Brexit y Donald Trump. Gran parte de nuestras conversaciones en las redes virtuales podría estar impulsada por la IA. Sin embargo, los usuarios no pueden identificar la IA fácilmente, porque los programas autónomos (bots) evolucionan constantemente. Ahora, en lugar enviar mensajes automáticos que una plataforma podría eliminar, los bots se reprograman para amplificar y difundir mensajes escritos por humanos en el ecosistema digital (Nonnecke et al., 2019).

Otro importante riesgo es la producción en serie de formas de inteligencia cada vez más complejas. Las máquinas pueden fabricar mejores autómatas sin participación humana en el proceso. La inteligencia desplegada por una generación sería superada por la siguiente y, así sucesivamente. Finalmente, los autómatas se habrán transformado en agentes autónomos<sup>14</sup>. Si bien el coeficiente de inteligencia promedio en la especie humana ha venido progresando de generación en generación, las máquinas y algoritmos serán cada vez más inteligentes. Después de la singularidad tecnológica se produciría una significativa brecha de inteligencia entre máquinas y hombres. En tal ambiente, la supervivencia del hombre dependería del respeto de las máquinas inteligentes a lo dispuesto en las leyes de la robótica<sup>15</sup>. El aprendizaje profundo desborda los alcances del aprendizaje automático. Permite resolver problemas muy complejos, los cuales involucran gran cantidad de datos. Facebook lo emplea para realizar miles de millones de traducciones cada día. Ello implica prescindir de miles de traductores. La IA es tema de interés prioritario para empresas como Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft, Nvidia, e IBM. Por ejemplo, la apuesta de IBM es su sistema de cómputo cognitivo, que tiene la capacidad de responder a preguntas formuladas en lenguaje natural. Además, genera análisis de imágenes y emociones, a partir de fotografías y contenido escrito. McLuhan fue un formidable visionario. En 1964 advirtió la trascendencia que podría admitir la inteligencia artificial, anticipando la cuarta y quinta revoluciones industriales.

Tras tres mil años de explosión, mediante tecnologías mecánicas y fragmentarias, el mundo occidental ha entrado en implosión. En las sociedades mecánicas extendimos nuestro cuerpo en el espacio. Hoy, tras más de un siglo de tecnología eléctrica, hemos extendido nuestro sistema nervioso central hasta

---

abarcar todo el globo, aboliendo tiempo y espacio, al menos en cuanto a este planeta se refiere. Nos estamos acercando rápidamente a la fase final de las extensiones del hombre: la simulación tecnológica de la conciencia, por la cual los procesos creativos del conocimiento se extenderán, colectiva y corporativamente, al conjunto de la sociedad humana, de un modo muy parecido a como ya hemos extendido nuestros sentidos y nervios con los diversos medios de comunicación (McLuhan, 1996: 25-26).

El concepto extensión tecnológica de la conciencia<sup>16</sup> remite al imaginario de la IA. La simulación tecnológica de la conciencia, afirmó McLuhan «llegaría a obviar el habla mediante una especie de percepción extrasensorial masiva» (McLuhan, 1996: 145). En el siglo XIX, Samuel Butler deslizó la posibilidad de pensar a las máquinas inteligentes como una nueva especie. Un siglo después, Kurzweil<sup>17</sup> (1998) anticipó la viabilidad de las máquinas espirituales. Harari (2014; 2016; 2018) señala que la fusión entre la infotecnología y biotecnología abre la posibilidad de humanizar a las máquinas. Los deseos y las emociones humanas podrían ser interpretadas por máquinas inteligentes a través de algoritmos bioquímicos. Algoritmos informáticos podrían aconsejarnos mejor que los mismos sentimientos humanos.

Kurzweil, director de ingeniería de Google, predijo que, en el año 2050, la esperanza y calidad de vida podrían extenderse de forma notable. Ferry (2017) reporta que, en el 2015, un equipo de genetistas chinos realizó experimentos con 83 embriones humanos, con el fin de reparar y mejorar el genoma de las células. El envejecimiento podría ralentizarse y, finalmente revertirse. Kurzweil estima que alrededor de 2099 podríamos volvernos amortales. Harari (2014; 2016; 2018) y Ferry (2017) coinciden con Kurzweil. En el siglo XXI, el hombre podría rediseñar la vida y derrotar a la muerte. Hasta ahora, la evolución ha sido un proceso orgánico. Sin embargo, la ciencia y la tecnología pueden acelerar exponencialmente el proceso de selección natural. La exaptación posible sería inorgánica y tecnológica y, podría darse por tres caminos: ingeniería biológica, ingeniería ciborg e ingeniería de seres no orgánicos.

En el imaginario del transhumanismo, Kurzweil, Ferry y Harari consideran que los implantes cibernéticos mejorarían las capacidades del hombre, otorgándole nuevas habilidades físicas y cognitivas. Además, le permitirán interactuar directamente con las máquinas. La barrera entre humanos y las máquinas podría desvanecerse como resultado de la evolución tecnológica. En 2019, Elon Musk presentó un prototipo que demuestra su viabilidad. Frente a la complejidad de la superinteligencia artificial, el hombre necesariamente tendrá que evolucionar. El ser humano, lo anticipó Nietzsche (2014), no puede ser considerado como la culminación perfecta en el proceso de evolución.

#### 4. Una aproximación a la IA desde la téttrada McLuhaniana

Cada tecnología mejora una acción y genera un nuevo concepto de ambiente. No existe neutralidad tecnológica porque el medio, a través de su lenguaje y estructura, impone una visión nueva del entorno. La segunda ley de la Téttrada de los McLuhan establece que la tecnología extiende, pero al mismo tiempo reduce o amputa (McLuhan & McLuhan, 1988). La Téttrada es una compleja herramienta hermenéutica, que integra cuatro interrogantes para realizar exégesis de cualquier artefacto humano o tecnología.

La primera ley (extensión) plantea que cada herramienta o instrumento de comunicación extiende o amplifica una facultad o capacidad del ser humano. Sin embargo, al mismo tiempo que algo se extiende, otra capacidad o facultad se disminuye o se vuelve, en un extremo, obsoleta. Así es como aparece la segunda ley (obsolescencia). En una especie de pacto, la tecnología siempre otorga, pero también quita, y cuando este fenómeno se produce las personas no lo perciben debido a una experimentación de una especie de auto hipnosis o narcosis que impide percatarse del proceso. Internet ha transformado el concepto de privacidad en los consumidores. Con solo hecho interactuar con una aplicación, el usuario contribuye a la gestación de patrones de consumo, los cuales pueden ser registrados por un sistema de IA que aprende de las preferencias



---

manifestadas. La tercera ley (recuperación) establece que un medio o capacidad que ha perdido protagonismo, vuelve a aparecer en una nueva forma. Ese medio realiza una transición de fondo a figura. ¿Qué recupera el medio que se ha vuelto obsoleto? Responder esa pregunta supone conocimiento de la historia. En el caso de la IA, se recupera cierta independencia tecnológica y social. La mecanización, electrificación y la automatización, detonantes de anteriores revoluciones industriales anteriores, son recuperados por sistemas inteligentes que permiten una nueva transformación. Datos valorados más que el humano mismo (el nuevo petróleo), que incluso podrían ser el origen de una nueva religión: dataísmo (Harari, 2016). La cuarta ley (reversa) establece que cada forma o medio, llevado al límite de su potencial, invierte sus características. Las autopistas fueron creadas para facilitar viajes y acelerar el tráfico, pero cuando circulan demasiados automóviles se producen embotellamientos. Existen muchos riesgos asociados con el diseño y la implementación de sistemas de IA. Por ejemplo, sesgos algorítmicos. Todas las decisiones no triviales son sesgadas o parciales. Hay una falta de comprensión sobre el contexto de uso y no existe mapeo riguroso de los criterios de decisión utilizados por sistemas autómatas, que también carecen de justificación explícita para los criterios elegidos, que en un momento determinado pueden convertirse en un grave problema para los seres humanos (Koene citado en Paniagua, 2019).

Gigantes tecnológicos como Google o Facebook han creado sus propios códigos y principios éticos para garantizar que los sistemas de IA respondan y brinden respuestas a los complejos dominios sociales en los que se aplican. Sin embargo, poner en práctica esas guías éticas es complicado, especialmente para aquellos que no tienen intención de hacerlo. Jonathan Penn, tecnólogo y escritor, citó el análisis de 1,000 aplicaciones de Android realizadas por la ONG Privacy International, encontrando que 61% comparten información con Facebook inmediatamente cuando el usuario abre la aplicación, sin pedir permiso y sin importar de si el usuario está registrado o no en las redes sociales antes mencionadas (Paniagua, 2019).

## 5. Conclusión

McLuhan afirmó que todas las tecnologías (y los medios son tecnologías) admiten ser comprendidos como extensiones de órganos y facultades humanas físicas o psíquicas. Desde la perspectiva de la Ecología de los Medios, para comprender cualquier cambio social o cultural, resulta indispensable reconocer cómo las tecnologías trabajan en nosotros como ambientes. La cuarta revolución industrial desplegará un formidable desarrollo tecnológico, a partir de notables adelantos que derivarán de la fusión de la biotecnología, tecnologías de información, la robótica y la inteligencia artificial (IA). Pronto será posible alcanzar la singularidad tecnológica. Después, resultará factible la gestación de formas inorgánicas inteligentes. Para sobrevivir en ambientes tan complejos, una de las disyuntivas sería experimentar una profunda y decisiva reconfiguración biotecnológica como especie. Si la especie humana no consigue incrementar significativamente sus capacidades, el futuro podría ser mucho más complicado de lo que imaginamos. La gran disyuntiva posible supone aceptar la presencia de la tecnología en nuestra biología, transformándonos en una especie de ciborgs de orden superior. La visión transhumanista responde a la posibilidad de que el ser humano pudiera ser sustituido por un ente superior, que funcione mejor en un ambiente tan complejo, gracias a la manipulación tecnológica de su estructura. Es hora de empezar a considerar al transhumanismo como una posible ruta en la prolongación final del hombre. Internet, el desarrollo de la inteligencia artificial y el complejo imaginario transhumanista, han permitido confirmar las notables intuiciones de un modesto profesor canadiense. Más allá de posibles convicciones ideológicas que empañen la comprensión sobre el papel que efectivamente observan las tecnologías en los cambios sociales y las posibles transformaciones en nuestra estructura biológica, las evidencias permiten afirmar que el desarrollo tecnológico seguirá su formidable evolución, extendiendo y amplificando nuevas funciones y capacidades humanas. El formidable desarrollo tecnológico no nos instalará en un mundo feliz. Sí, en cambio, en un mundo mucho más complejo, con

un considerable número de retos y mayor incertidumbre.

## Notas

<sup>1</sup> La palabra ecología implica el estudio de los entornos, su estructura, contenido e impacto en las personas. Un entorno es un complejo sistema de mensajes que impone a los seres humanos ciertas formas de pensar y comportarse. Estructura lo que podemos ver y decir y, por lo tanto, hacer. Nos asigna roles e insiste en que los interpretemos. Especifica lo que se permite hacer y lo que no (...) las especificaciones son a menudo implícitas e informales, medio ocultas por nuestra suposición de que lo que estamos tratando no es un ambiente, sino simplemente una máquina. La ecología de los medios intenta hacer explícitas estas especificaciones. Se trata de descubrir qué roles los medios nos obligan a jugar, cómo los medios estructuran qué, cómo los medios estructuran lo que estamos viendo, por qué los medios nos hacen sentir y actuar como lo hacemos (Postman, en Strate, 2017, p.5).

<sup>2</sup> Las dos primeras leyes de la Tétrada (McLuhan y McLuhan, 1980): las tecnologías extienden pero también amputan.

<sup>3</sup> En el discurso que Postman dictó en el congreso “Nuevas Tecnologías y Persona Humana: Comunicando la Fe en el Nuevo Milenio”, la primera tesis en su disertación -las tecnologías dan pero también quitan- fue designada por Postman como “el pacto de Fausto”.

<sup>4</sup> El mundo feliz al cual nos conducen las tecnologías.

<sup>5</sup> En el cuarto capítulo de Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano -El amante de juguete. Narciso como narcosis-.

<sup>6</sup> Las revoluciones industriales han propiciado profundos reordenamientos en el mundo. La primera, fue resultado de la máquina de vapor y el ferrocarril. La segunda partió de la electricidad, el petróleo y los motores de combustión interna. La tercera comprendió el desarrollo de la energía nuclear, la conquista del espacio, el desarrollo de la computación.

<sup>7</sup> Término introducido en 2016 por Klaus Schwab, fundador del Foro Económico Mundial (WEF). La 4RI impone enormes retos, y podría reducir o profundizar las brechas de desarrollo entre las naciones (WEF, 2018).

<sup>8</sup> En 1950 Wiener, padre de la cibernética, anticipó el desarrollo de máquinas inteligentes y las comunicaciones digitales.

<sup>9</sup> Incluso la agricultura resentirá profundas transformaciones gracias a la IA, que introduce la agricultura de precisión, la cual involucra el empleo de drones, tractores autónomos, etc. Los robots agricultores -agbots- pueden asegurar cosechas en tiempos récord.

<sup>10</sup> La quinta revolución industrial supone la explotación comercial del espacio. Uno de los primeros objetivos es establecer una colonia en Marte.

<sup>11</sup> El test de Turing (1950) permite establecer la inteligencia de una máquina, con base en sus respuestas, considerando si éstas resultan indistinguibles de las respuestas que daría un humano.

<sup>12</sup> Ellos definieron a la IA como “la ciencia e ingenio de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de cómputo inteligentes”. Shannon y Weaver desarrollaron los primeros modelos matemáticos y la teoría de la información.

<sup>13</sup> En 1968, la película 2001 A Space Odyssey anticipó la posibilidad de que el hombre pudiera perder el control sobre la IA. En la mencionada cinta, hoy considerada una obra maestra en el cine de ciencia ficción, la supercomputadora HAL 9000 se revela y desafía al hombre. Ni los creadores de HAL ni los astronautas en el Discovery sabían si HAL tenía sentimientos. Hoy se cuestionan si las máquinas inteligentes podrían experimentar sentimientos.

<sup>14</sup> El autómatas capaz es el superagente autónomo, capaz de enfrentar problemas no previstos en su diseño y entrenamiento. Capaz de aprender de sus experiencias y errores como cualquier ser inteligente. “Los autómatas no tienen que ser perfectos, como tampoco lo son las personas” (2018, p.30).

<sup>15</sup> Las presentó Asimov en el relato Runaorund (1942). Son un conjunto de formulaciones matemáticas impresas en los senderos positrónicos en el cerebro de los robots y regulan el cumplimiento de las leyes, radicado en la memoria principal: 1.- Un robot no hará daño a un ser humano o, por inacción, permitirá que un ser humano sufra daño; 2.-Un robot debe cumplir las órdenes dadas por los seres humanos, a excepción de aquellas que entrasen en conflicto con la primera ley.3. Un robot debe proteger su propia existencia en la medida en que esta protección no entre en conflicto con la primera o con la segunda ley. En 1985 Asimov incorporó una cuarta ley, la “ley cero de la robótica”, la cual establece que un robot no hará daño a la Humanidad o, por inacción, permitirá que la Humanidad sufra daño.

<sup>16</sup> Conciencia, del latín conscientia, “conocimiento compartido”, y cum scientia, “con conocimiento”.

<sup>17</sup> Kurzweil anticipó el advenimiento de internet de las cosas, la computación en la nube, los sistemas de reconocimiento de voz en los teléfonos inteligentes, entre otros desarrollos tecnológicos. En 2010, Kurzweil publicó “How my predictions are fading”, en el cual destacó que 86% de las predicciones que realizó en 1990 se habían cumplido. Kurzweil ha fundamentado sus predicciones sobre el futuro, en la comprensión de los ritmos y direcciones de los cambios tecnológicos, destacando que la tasa de innovación en tecnologías de la computación no crece de forma lineal, sino de manera exponencial.

---

## Referencias

- Asimov, I. (1989). *Círculo vicioso: Los robots*. Martínez Roca.
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Bertalanffy-Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bolter, J., & Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding new media*. The MIT Press.
- DeMott, B. (1967). Against McLuhan. In G. Stearn (Ed), *Hot and cool a critical symposium*. The Dial Press.
- Dertouzos, M. (2001). *The unfinished revolution. Human-centered computers and what they can do for us*. Harper Collins.
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Alianza Editorial.
- Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding new media*. Thousand Oaks.
- Finkelstein, W. (1968). *Sense and nonsense of McLuhan*. International Publishers.
- Frey, T. (2017). *Epiphany Z. 8 radical visions for transforming your future*. Morgan James Publishing.
- Gould, S., & Vrba, E. (1982). Exaptation – a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15.
- Gencarelli, T. (2006). *Perspectives on culture, technology, and communication: The media ecology tradition*. NJ: Hampton.
- Gutiérrez, F., Islas, O., & Arribas, A. (2019). Las nuevas leyes de los medios y la reconfiguración del entorno. *Palabra Clave*, 22(2).
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Harari, Y. (2016). *Homo Deus: Una breve historia del mañana*. Debate.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Internet Society (Ed.) (2019). *Informe Global de Internet Society. Consolidación de la economía de Internet*. <https://bit.ly/3002EMQ>
- Kaiser, B. (2019). *La dictadura de los datos*. Harper Collins.
- Korzybsky, A. (2000). *Science and sanity: An Introduction to non-aristotelian systems and general semantics*. Institute of General Semantics.
- Luhman, N. (1989). *Ecological communication*. University of Chicago Press.
- Luhman, N. (1995). *Social systems*. University of Stanford Press.
- Martínez, I. (2019). *La quinta revolución industrial*. Deusto.
- Mattelart, A. (1984). *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Mattelart, A. (2001). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós.
- Maturana, H., y Varela, R. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. D. Reidel.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. Toronto Press.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- McLuhan, M., & McLuhan, E. (1988). *Laws of media. The new science*. University of Toronto Press.
- McLuhan, M., & Powers, R. (1995). *La aldea global*. Gedisa.
- McLuhan, S., & Staines, D. (2004). *Understanding me: Lectures and interviews*. MIT Press.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nietzsche, F. (2014). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editores.
- Nonnecke, B., Martín-del-Campo, A., Singh, S., Wu, W., & Crittenden, C. (2019). *Women's reproductive rights computational propaganda in the united states: The role of bots in spreading disinformation, harassment, and divisiveness on Twitter in 2018*. CITRIS Policy Lab, CITRIS and the Banatao Institute. <https://bit.ly/3dwdQVq>
- Paniagua, E. (2019). *The dilemma of ethical technology*. Innovadores. <https://bit.ly/2Xt3bp4>
- Postman, N. (1998). Cinco cosas que necesitamos conocer acerca del cambio tecnológico. In *Congreso Internacional sobre Nuevas Tecnologías y Persona Humana: Comunicando la fe en el Nuevo Milenio*. Denver, Colorado. <https://bit.ly/2XSxxQK>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Alienta Editorial.
- Serrano, J. (2018). *Un mundo robot*. Black Print.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los Medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Shadbolt, N., & Berners-Lee, T. (2008). La ciencia de la Red. *Investigación y Ciencia*, 387, 48-54.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Strate, L. (2017). *Media ecology, an approach to understanding the human condition*. Peter Lang Publishing.
- Von-Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton University Press.
- West, R., & Turner, L. (2014). *Introducing Communication Theory*. McGraw Hill.
- Wiener, N. (1950). *The human use of human beings. Cybernetics and society*. Houghton Mifflin.
- World Economic Forum (Ed.) (2018). *The Global Information Technology Report 2018*. <https://bit.ly/36V8IaW>
- Yogeshwar, R. (2018). *Próxima estación futuro*. Arpa.



## VII. Redes sociales e inteligencia artificial

### Tecnologías 4.0 como interfaces de aprendizaje

Dra. Gabriella Taddeo

INDIRE (Italia)

g.taddeo@indire.it

#### Resumen

El paradigma definido por Industry 4.0 está revolucionando el mundo del trabajo. Tecnologías como Internet de las cosas, Big Data, fabricación aditiva, sistemas de diseño integrados remotos, realidad virtual y realidad aumentada son la base de una transformación económica y social del trabajo, que deberá prever, en los próximos años, también una profunda reconfiguración de los sistemas y de las tecnologías de aprendizaje. El debate en curso demuestra que existe mucha incertidumbre acerca del futuro del trabajo y de las habilidades necesarias para permitir que los niños no solo se adapten al presente, sino también puedan prever y, sobre todo, construir el futuro, en la perspectiva de la «agency» y no en la del determinismo tecnológico. La contribución, basada en el análisis de INDIRE de 30 estudios de caso de Centros de Enseñanza de Formación Profesional italianos (160 entrevistados), destacará el modo en que algunas tecnologías ya están ingresando en la educación profesional, no tanto o no solo como «objetos» de aprendizaje, sino como interfaces cognitivas, relacionales y emocionales que cambian los espacios y tiempos escolares. A través de la presentación de casos empíricos, será posible reflexionar acerca de cómo, y por ejemplo, el uso de IOT, realidad virtual, sistemas de decisión asistidos por inteligencia artificial está solicitando la activación de nuevas habilidades, en las cuales los estudiantes articulan el aprendizaje entre simulación y realidad, trabajo individual y participativo, inteligencia emocional e inteligencia de las máquinas.

#### Palabras clave

Interfaces, industria 4.0, competencias 4.0, aprendizaje 4.0, Internet of things, inteligencia artificial.

---

## 1. Introducción: Cambios en la educación vocacional en la era de la industria 4.0

Pensar en el mundo del trabajo actual, incluso desde un punto de vista educativo, requiere un análisis cuidadoso no solo del contexto actual, sino también de los escenarios de un futuro cercano en el que el trabajo se ve llamado a cambiar continuamente. El informe de la ILO (2015: 13-15) menciona los siguientes escenarios:

- Employment relationship: «In short, the standard employment model is less and less representative of today's world of work since fewer than one in four workers is employed in conditions corresponding to that model».
- Poverty and social exclusion: «Temporary and informal workers, part-time workers and unpaid family workers, many of whom are women, are also disproportionately affected by poverty and social exclusion».
- Global supply chains: «Approximately one in five workers is estimated to work in global supply chains. (...) The intense competitiveness and short product cycles in some global supply chains also feed down to workers' contractual arrangements and working hours».

En este futuro, simple repetitive work tasks, which require a low degree of qualification, will be automated quickly in the coming years (Frey & Osborne, 2016). Highly qualified work assisting systems will become more and more important. Consequently lower skilled employees need to be qualified for more creative and complex tasks (Rüßmann et al., 2015; Senderek & Stich 2015).

El mismo tema también surge de los análisis y las proyecciones de desarrollo de la llamada «Industria 4.0». El paradigma definido por Industry 4.0 está revolucionando el mundo del trabajo. Tecnologías como Internet de las cosas, Big Data, fabricación aditiva, sistemas de diseño integrados remotos, realidad virtual y realidad aumentada son la base de una transformación económica y social del trabajo, que deberá prever, en los próximos años, también una profunda reconfiguración de los sistemas y de las tecnologías de aprendizaje. Según el documento de posición del Ministerio de Desarrollo Económico de Italia (2015), el rápido avance tecnológico está cambiando radicalmente los modelos de producción y distribución de las empresas manufactureras, la producción tiende a automatizarse e interconectarse completamente, las cadenas de suministro se desmaterializan para recomponerse según lógicas ya no imputables al concepto tradicional del sector, las producciones son cada vez más personalizadas y los canales de distribución cada vez más digitales. Se insta a las empresas a una transformación radical de su organización, similar en alcance a la que siguió a la introducción de la robótica y la automatización en las fábricas en la década de 1980.

Por lo tanto, el concepto de espacio de producción se reconfigura profundamente como una «red de conexión» en la que las máquinas, los productores y los consumidores están todos conectados y un flujo continuo de datos permite que el sistema de producción reaccione en tiempo real favoreciendo la innovación y la personalización continua de productos. Las diferentes tecnologías 4.0 también proporcionan la reducción de roles y habilidades digitales básicas, para enfocarse en nuevas habilidades digitales, relacionadas con la capacidad de interactuar con sistemas de inteligencia artificial, leer y analizar grandes datos, colaborar de forma remota, identificar y resolver problemas.

En Italia, este tipo de habilidades digitales todavía parece ser deficiente: el índice DESI (2019), publicado anualmente por la Comisión Europea, destaca cómo queda abierta una brecha importante entre la evolución de los procesos de producción y la educación de las personas (en todos los niveles). Por lo tanto, se han implementado nuevas políticas educativas para trabajar en la adquisición de habilidades digitales 4.0 en términos educativos, especialmente en el nivel de educación terciaria vinculada al mundo del trabajo.

## 2. Objetivos

La contribución pretende presentar una reflexión sobre las dimensiones didácticas y culturales de la relación educación/trabajo en los nuevos espacios educativos construidos a través de tecnologías 4.0.

Por lo tanto, destaca la necesidad de nuevas dimensiones de alfabetización digital, específicas de los sectores de educación vocacional, y demuestra que algunas tecnologías 4.0 ya están ingresando en la educación profesional, no tanto –o no solo– como «objetos» de aprendizaje, sino como «interfaces cognitivas», relacionales y emocionales que cambian los espacios y tiempos escolares.

A través de la presentación de los casos empíricos, será posible reflexionar en qué modo, por ejemplo, el uso de IOT, realidad virtual, sistemas de decisión asistidos por inteligencia artificial está solicitando la activación de nuevas habilidades, en las cuales los estudiantes articulan el aprendizaje entre simulación y realidad, trabajo individual y participativo, inteligencia emocional e inteligencia de las máquinas.

"Destaca la necesidad de nuevas dimensiones de alfabetización digital, específicas de los sectores de educación vocacional, y demuestra que algunas tecnologías 4.0 ya están ingresando en la educación profesional, no tanto –o no solo– como «objetos» de aprendizaje, sino como «interfaces cognitivas» relacionales y emocionales que cambian los espacios y tiempos escolares".

## 3. Metodología

La contribución está basada en el análisis de INDIRE de 30 estudios de caso de Centros de Enseñanza de Formación Profesional de Ciclo Superior (ITS, por sus siglas en italiano) efectuado en 2018 (Aiello et al., 2020). Los ITS constituyen el segmento de formación terciaria específico para la formación profesional en Italia. Son un fenómeno relativamente reciente en este país: de hecho, se establecieron en 2010 con el objetivo de responder a las demandas del mercado de técnicos superiores, preparar cuadros intermedios especializados, y están inspirados en modelos consolidados en otros países europeos como el Fachhochschulen alemán, las escuelas Universidades profesionales suizas, Brevet Technicien Supérieur o French Diploma Universitaire de Technologie (Gessler & Moreno, 2015).

Si bien el modelo de las escuelas terciarias profesionales está muy extendido y ya se ha consolidado internacionalmente durante varias décadas (en Alemania, por ejemplo, los cursos profesionales terciarios involucran a más de 700.000 estudiantes por año), en Italia todavía son un fenómeno con un número limitado: en 2018 hay 101 ITS y 10.562 estudiantes matriculados, según el monitoreo nacional (INDIRE, 2018). El análisis se realizó a través de entrevistas en profundidad y focus group con diferentes tipos de actores en el sistema ITS: estudiantes, docentes, representantes de las empresas involucradas en la planificación de los itinerarios educativos y como docentes, coordinadores educativos, por un total de 160 personas entrevistadas.

## 4. Resultados: Aprender a través de tecnologías 4.0 en la educación profesional

Las Tecnologías 4.0 están entrando en la práctica didáctica de los Centros de Enseñanza de Formación Profesional de Ciclo Superior (ITS) no solo como objetos de análisis y diseño, sino también como nuevas



herramientas para el aprendizaje, «interfaces» de pensamiento. Dentro de este segmento de capacitación ya hay peculiaridades específicas que lo diferencian de los demás modelos presentes tanto en la educación secundaria como en las universidades.

"Los ejemplos observados en la investigación INDIRE hablan de nuevos entornos de aprendizaje y nuevas alfabetizaciones digitales 4.0, en las que las tecnologías, y en particular las tecnologías 4.0, pueden transformarse de «objetos» de conocimiento en «herramientas» de conocimiento. Es importante destacar los aspectos procesales de estas nuevas prácticas, que ven un uso activo de las tecnologías en términos de aprendizaje situacional, vinculado a contextos y objetivos reales".

Desde el principio, su enseñanza se ha caracterizado, de hecho, como un camino fuertemente orientado hacia la mezcla de conocimiento y práctica, a la conexión de diferentes contextos sociales económicos y organizativos, a la experimentación de modelos educativos basados en habilidades de laboratorio. Los planes de estudio, por ejemplo, incluyen al menos el 30% de la enseñanza realizada en pasantía y al menos el 50% de los docentes procede de empresas. Además, la literatura sobre educación vocacional identifica la necesidad de proponer «entornos de aprendizaje híbridos» para estos objetivos educativos (Zitter & Hoeve, 2012), que pueden superar los límites tradicionales del aula interceptando modelos y enfoques para el aprendizaje informal. Estos entornos favorecen el desarrollo de formas de aprendizaje cognitivo, prácticas en las que el hacer se acompaña e integra con modelos adecuados para la reflexión y el análisis de la práctica, el hacer es acompañado por el conocimiento del papel

de uno dentro de la práctica, y del conjunto de conocimientos, así como de las actitudes y los valores de identidad que ello requiere (De-Bruijn & Leeman, 2011). El papel de las nuevas tecnologías 4.0 (big data, realidad virtual y realidad aumentada, Internet de las cosas) en esta dirección ha comenzado a afianzarse, en el ITS, gracias a un proyecto establecido por el Ministerio de Desarrollo Económico titulado ITS 4.0, con una duración de dos años (2017-2018).

Los resultados de la investigación empírica, basada en entrevistas con los diversos actores del sistema, revelan que los ITS se centraron, en el primer año de la experimentación ITS 4.0, principalmente en construir caminos de manera que los estudiantes abordaran estas tecnologías como un tema de estudio, contenido de análisis, estudio y creación de prototipos. Se han incluido módulos de enseñanza específicos relacionados con IOT, big data y análisis, realidad virtual y aumentada, etc. en los diferentes itinerarios, para permitir que los estudiantes tuvieran primero una actualización cognitiva sobre el funcionamiento y el uso de estas tecnologías. En algunos casos también ha sido posible detectar cómo las tecnologías 4.0 han entrado en la práctica docente no solo como objetos de estudio, sino también como nuevas herramientas para el aprendizaje. Por ejemplo, las tecnologías digitales 4.0 se han utilizado para implementar nuevas formas de colaboración remota, contenido educativo inmersivo y modelos de laboratorio que integran datos y variables «in vitro», recopilados en el aula, con datos de contextos físicos externos, a través de sensores, bases de datos o aplicaciones.

Los siguientes párrafos resaltarán algunas de las tecnologías 4.0 más utilizadas en estos itinerarios educativos y el modo en que han contribuido al desarrollo de nuevos modelos de enseñanza.

#### 4.1. Internet de las cosas como herramientas para la creación de laboratorios aumentados

Según la investigación, la tecnología 4.0 más utilizada en el campo educativo fue el Internet de las cosas (IOT, por sus siglas en inglés, Internet Of Things). El Internet de las cosas es un conjunto de tecnologías que conduce a conectar físicamente, y no solo simbólicamente, el mundo dentro de las aulas con el mundo

---

exterior: los estudiantes se enfrentan a datos dinámicos, que van más allá de los posibles ejercicios y simulaciones proporcionadas en libros de texto u otras ayudas didácticas tradicionales. Pueden transformar el mundo exterior en un «laboratorio aumentado», creando nuevas prácticas basadas en la experimentación didáctica y el aprendizaje práctico.

La investigación empírica ha sacado a la luz varios estudios de casos interesantes: en particular, IOT ha permitido crear nuevos entornos didácticos en los que los estudiantes pudieron conectar las fases del aula, dedicadas a los modelos y procesos de aprendizaje, con datos experimentales procedentes de contextos reales (por ejemplo, cultivos, pero también sistemas logísticos, alimentos y otros objetos en la cadena de producción): de esta manera, los estudiantes podrían realizar análisis, elaboraciones y pronósticos a partir de situaciones complejas y dinámicas, mucho más que en los casos clásicos de estudio *in vitro* o simulado en el aula. Por ejemplo, el ITS Apulia Digital Maker, en el sur de Italia, construyó un itinerario educativo en el que los estudiantes podían monitorear las tendencias de los cultivos día a día, a través de sensores e interfaces analíticas específicas, construyendo un «laboratorio educativo extendido y aumentado», mucho más allá de las paredes y los límites experienciales del trabajo en el aula.

Siguiendo en el sector de la «granja inteligente», el ITS Fondazione Minoprio, en el Norte, ha diseñado un sistema, basado en tecnologías IOT, para monitorear el estado del parque botánico que rodea el Instituto y que ha permitido que los estudiantes recopilaran datos en tiempo real sobre el estado de las plantas, el nivel y los tipos de plagas y otras nociones útiles para aprender las técnicas de diagnóstico del territorio.

## 4.2. Herramientas de red para co-creación y co-diseño

Las tecnologías innovadoras utilizadas con fines educativos también incluyen ERP (Enterprise Resource Planning) en los estudios de caso analizados. Estos son sistemas de gestión digital que integran todos los procesos de producción relevantes de una empresa y que, utilizando nuevas tecnologías de comunicación, le permiten comunicarse en tiempo real con su cadena de producción o comercial, creando nuevos modelos de gestión empresarial, en el que cada vez es más «normal» considerar la empresa como un sistema abierto y profundamente integrado con el mundo exterior.

Usando estas tecnologías, los estudiantes han podido conectarse con redes de colaboración dispersas en diferentes partes del territorio nacional, superando la comparación basada solo en redes de proximidad y construyendo, en cambio, redes de aprendizaje y colaboración profesional ubicadas en el espacio y el tiempo.

Entonces, por ejemplo, el ITS RED de Padua, que se ocupa de la educación vocacional en el sector de la construcción, utilizó el ERP Revit para el codiseño iterativo de elementos de vivienda, involucrando una red de profesionales y maestros dentro de proyectos de colaboración, y difundiendo un enfoque colaborativo, iterativo y en red para el aprendizaje profesional.

En este caso, se les pidió a los estudiantes que colaboraran de manera remota en un proyecto de vivienda, implementando todos los niveles: sistemas eléctricos, de plomería, domótica, etc. El trabajo de diseño, por lo tanto, se ve, a través de este sistema, no como un trabajo individual y por etapas, sino como un trabajo grupal, en el que es necesario interactuar con colegas con diferentes habilidades para coordinar el proyecto. En ITS Apulia Digital Maker, se utilizó la plataforma Agricolous, un sistema de gestión de pronósticos y decisiones en contextos de granjas inteligentes, para capacitar a los estudiantes a pensar de manera conectada e integrada, incluso en aquellas áreas profesionales aparentemente más conservadoras, como lo es el sector de la agricultura.

A través de Agricolous es posible consultar diferentes experiencias y expertos en torno a un problema agrícola específico, detectado con datos reales y monitoreado por tecnologías Internet Of Things.

A diferencia de la tradición consolidada de interacción a distancia y plataformas de colaboración, experi-

---

mentadas desde la década de 1990 en la formación, en este caso, estos entornos y sistemas de interacción digital permiten la gestión y el control de casos profesionales y artefactos reales, en lugar de situaciones de enseñanza «simulada» y representada con datos estáticos: por lo tanto, ya capacitan a futuros técnicos para trabajar en contextos de interacción ubicados en el espacio y el tiempo, implementando habilidades centrales suaves para el trabajo 4.0 del futuro (World Economic Forum, 2016), como la interacción en equipos de trabajo compuestos y multiculturales, autorregulación de los tiempos de trabajo y plazos fuera del contexto físico del lugar de trabajo, interculturalidad y multilingüismo, iteración continua y colaborativa del trabajo en el proyecto, basado en datos, revisiones y comentarios de hombres y máquinas.

### 4.3. Herramientas de simulación

En otros casos, se ha observado el uso de tecnologías digitales 4.0 para implementar contenido educativo inmersivo y modelos de laboratorio virtual.

Las herramientas de simulación utilizan diferentes tecnologías: desde sistemas de realidad virtual, videos de 360 grados, hasta representaciones que combinan GPS y video (como Google Street View).

Las visitas de transmisión en vivo a contextos de trabajo remotos o inaccesibles, con la posibilidad de interactuar y navegar espacios a 360 grados, por ejemplo, han sido preparadas por ITS Turismo Piemonte, ampliando así, para los estudiantes, la geografía de lugares y experiencias accesibles a nivel profesional, en un contexto de rápida globalización.

El uso de la realidad virtual ha permitido trabajar experimentalmente en prototipos, activando el aprendizaje haciendo prácticas también para proyectos y artefactos complejos (por ejemplo, para el diseño de componentes para simuladores de vuelo, en el caso de la aeronáutica ITS de Turín), donde normalmente es difícil, en contextos escolares, probarse a sí mismo en las tecnologías actuales y mantenerse al día con el mercado, aprendiendo no solo a conocerlas, sino también a utilizarlas en una clave de programación, interpretación de variables, modificación y experimentación.

## 5. Conclusiones

Los ejemplos observados en la investigación INDIRE hablan de nuevos entornos de aprendizaje y nuevas alfabetizaciones digitales 4.0, en las que las tecnologías, y en particular las tecnologías 4.0, pueden transformarse de «objetos» de conocimiento en «herramientas» de conocimiento. Es importante destacar los aspectos procesales de estas nuevas prácticas, que ven un uso activo de las tecnologías en términos de aprendizaje situacional, vinculado a contextos y objetivos reales. Este enfoque permite lograr múltiples resultados:

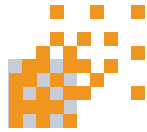
- Mejora una enseñanza experimental, en la que los estudiantes entran en contacto con situaciones cada vez más cercanas a la vida cotidiana y a futuros contextos laborales, superando los límites tradicionales del aula.
- Crea nuevas formas de enseñanza de laboratorio, en las que las tecnologías utilizadas para aprender son las mismas que, algún día, se utilizarán para trabajar.
- Finalmente, constituye un baluarte ideológico para la creación y el fortalecimiento de un nuevo enfoque cultural para habilitar las tecnologías 4.0, lejos de las visiones de disculpa y, por otro lado, de las tentaciones distópicas que parecen engrosarse hoy en el debate sobre el tema.

La integración de tecnologías 4.0 como interfaces de aprendizaje, de hecho, les permite enmarcarse culturalmente como herramientas de pensamiento, objetos y algoritmos adicionales para ser «utilizados con la cabeza»: un enfoque específico para la capacitación de habilidades digitales para el trabajo que con suerte permitirá que los trabajadores del futuro usen la tecnología, y no que sean utilizados por la tecnología.

---

## Referencias

- Aiello, L., Buffardi, A., Taddeo, G., & Zuccaro, A. (2020). Opportunità e sfide dell'istruzione terziaria professionalizzante in Italia. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 79-98. <https://bit.ly/3fiTu2s>
- De-Bruijn E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694-702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.007>
- EU (Ed.) (2019). Digital Economy and Society Index. <https://bit.ly/2UF8hfP>
- INDIRE (Ed.) (2018). *Istruzione Terziaria Professionalizzante. Monitoraggio nazionale*. Quadro di sintesi. <https://bit.ly/30C1dEz>
- International Labour Organization (2015). *World employment and social outlook: Trends 2015*. International Labour Office. Geneva. <https://bit.ly/3cUOzTT>
- Ministerio de Desarrollo Económico de Italia (Ed.) (2015). *Position paper*. <https://bit.ly/3hm4PAx>
- Frey C. B., & Osborne, M. (2016). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting & Social Change*, 114, 254-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. <https://bit.ly/3fnAAHw>
- Rüßmann, M., Lorenz, M., Gerbert, P., Waldner, M., Justus, J., Engel, P., & Harnisch, M. (2015). *Industry 4.0: The Future of Productivity and Growth in Manufacturing Industries*. Boston Consulting Group. <https://bit.ly/2UHNZCq>
- Senderek, R., & Stich, V. (2015). Work-based-Learning in the digital age. In *Proceedings of the 7th International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management*. <https://bit.ly/3hnl8gw>
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD, Education Working Papers, 81.
- Gessler, M., & Moreno Herrera, L. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway, Spain and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 152-160. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.2.3.1>





## VII. Redes sociales e inteligencia artificial

### Vida e inteligencia artificial: Nuevas fronteras para el estudio de la comunicación y la educación

Dr. Hernán-Javier Riveros-Solórzano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

hriveros95@gmail.com

#### Resumen

Los procesos de desarrollo de las tecnologías de la vida y las tecnociencias han llevado a la construcción de nuevos horizontes para los procesos sociales y culturales en el marco de la digitalización de la existencia. Es así como los desarrollos de la inteligencia artificial y los de la biotecnología se convierten en espacios para la reflexión desde la comunicación y la educación, principalmente, en el reto que implica la transformación del concepto de información y la aparición de desafíos para educar en relación con los lenguajes digitales algorítmicos y científicos. Se trata de aspectos que superan una alfabetización de tipo técnico para hacer visible la necesidad de la consolidación de acciones educativas críticas frente a los descubrimientos y experimentaciones que emergen en el campo de la IA y sus aplicaciones en diversos contextos. La presente propuesta, a partir de la idea de la bioprágmatía, tiene como objetivo plantear acciones propositivas en el aula y en los entornos comunicativos que permitan generar espacios crítico-comprensivos frente a los desafíos que implica el desarrollo de las tecnologías de la vida. La propuesta parte de un análisis conceptual y metodológico referido a la consolidación de nuevos escenarios para el fortalecimiento de una educación científica y comunicativa que permita asumir la vida y la inteligencia artificial como fenómenos que requieren de un papel protagónico en los escenarios educativos y de reflexión en el campo de la comunicación.

#### Palabras clave

Digitalización, inteligencia artificial, pensamiento crítico, biotecnología, mediación tecnológica, comunicación científica.



---

## 1. Introducción: La vida como información relacional, la IA y la biotecnología como espacios de la molecularización de la existencia

Los contextos contemporáneos ofrecen un panorama inquietante de transformaciones y nuevos horizontes analíticos e investigativos en los que la vida se ha convertido en un elemento central para la reflexión, tanto de los procesos de desarrollo tecnológico como de la aparición de diversos escenarios de la comunicación, la educación y la cultura.

La centralidad de la existencia se debe, en gran medida, a los modos en los que el crecimiento exponencial de la tecnología se ha conectado de manera directa con los avances en el aprendizaje de la naturaleza biológica y genética de diferentes organismos y sus aplicaciones en diversos ámbitos en los que la molecularización se revela como un nuevo territorio, no solamente para la investigación tecnocientífica, sino también para la experimentación en el desarrollo de algoritmos y complejos procesos que permiten que, junto al desarrollo biotecnológico, también se den condiciones para la vida y la inteligencia artificial. Esto se hace visible si se revisa, por ejemplo, el caso del avance en tecnologías como las tijeras moleculares o CRISPR – Cas9 en la genética (que implica el manejo de diversos procesos de organización de la información mediante potentes ordenadores) o los alcances del trabajo con algoritmos genéticos, Deep Learning y Machine Learning.

En todos los casos, el conocimiento sobre el funcionamiento de la vida se convierte en correlato del desarrollo tecnológico y, más que generarse relaciones lineales entre la sociedad y la tecnología, se comienzan a hacer visibles con contundencia los modos en los que esta relación se ha hecho recíproca e interdependiente, como lo señalara en cierto modo Esposito (2011), en un complejo conjunto de interacciones entre *bíos*, *zoé* y *techné*.

De este modo, en ese enclave relacional entre la existencia, la sociedad, la naturaleza y la tecnología, aparece la transformación decisiva, planteada, en principio, por Sabilia (2010), del modelo mecánico y maquinico moderno (en el que la tecnología y la corporalidad se rigen por las condiciones de la máquina y la exterioridad) al modelo computacional que entiende la vida como información, sistema de códigos y lógicas matemáticas. Un cambio que no solamente se da en términos conceptuales, sino, en esencia, en las maneras de vivir y de establecer los ritmos, temporalidades y espacialidades de las sociedades que, con la digitalización no solo asistieron al cambio ontológico y epistemológico que implica entender la existencia en clave informacional, sino también a la llegada y desarrollo de tecnologías en las que los desarrollos algorítmicos empezaron a moverse, con la expansión de la biotecnología, tanto a los entresijos de los cuerpos y los universos de lo natural como a los escenarios de la sociedad y la cultura en su conjunto, tal cual lo anunciase Rifkin (2009).

Sin embargo, como lo advirtiese Rose (2012), una concepción de la vida en términos informacionales termina por configurar un límite, en tanto que, en su dimensión molecular, la existencia no estaría únicamente configurada por sistemas de códigos, sino también por una serie de interacciones complejas en las que cuestiones como lo político, la subjetividad, lo somático y cuestiones como la problematización en torno a la optimización, el crecimiento de las antropotécnicas (Sloterdijk, 2014) y la emergencia de apuestas como lo cyborg (Haraway, 1991), lo posthumano (Braidotti, 2015) y la llamada revolución transhumanista (Ferry, 2017), más que ofrecer un interesante panorama de transformaciones y desarrollos tecnológicos sin precedentes, lo que presenta es un panorama de complejas modificaciones en las condiciones de existencia de los sujetos, las concepciones profundas acerca de las maneras de vivir y las complejas relaciones entre el universo de lo social, la dimensión cultural y los ritmos acelerados de los desarrollos tecnológicos.

Así, más que restringirse a la vida como un sistema de códigos, lo que revelan los avances de los últimos años es una especie de naturaleza relacional de la existencia, lo cual es justamente el punto de partida para la construcción de los elementos que soportan tanto el denominado mejoramiento humano (Bostrom &

---

Savulescu, 2018) como las capacidades de emulación y organización en el desarrollo de algoritmos y procesos propios de la Inteligencia Artificial. Ahora bien, este cruce de interacciones y relaciones presenta, en consecuencia, un interesante objeto de análisis que resulta sumamente problemático no solo por los múltiples modos en los que la digitalización se ha movido de la exterioridad de los cuerpos a encontrar incluso en la corporalidad un nuevo entorno para desenvolverse como en el caso de la nanotecnología, sino también por los límites y alcances que varias disciplinas desde el ámbito de las ciencias sociales han encontrado a la hora de enfrentar las formas en las que la vida se ha modificado sustancialmente con la aparición de tecnologías en las que cuestiones como el código genético, el genoma y el ADN ya no solamente componen lo que metafóricamente se ha entendido como el libro de la vida, sino que son susceptibles de ser editados, modificados y reconfigurados.

Estas problemáticas se hacen visibles en preguntas acerca de asuntos como la ética que podría concebirse en una máquina (Latorre, 2019), las modificaciones que podrían llevar a pensar más allá de la singularidad, en una especie de vida 3.0 en donde se diseña el software y el hardware de la existencia (Tegmark, 2018) en el caso de los procesos de desarrollo de la I.A. o, en el caso de la optimización de lo humano, los cuestionamientos sobre la posibilidad de abolición de la muerte (Redeker, 2018), las complejas relaciones entre el deseo, la manipulación y los algoritmos (O'Neill, 2019; Peirano, 2019; Finn, 2019) o los modos en los que la concepción misma de lo humano entra en cuestionamiento y debate ante la potencia de la tecnología para operar sobre las condiciones constitutivas de la existencia, esa conversación necesaria sobre las maneras en las que la investigación genética ha llegado hasta el punto de estar en la capacidad tecnológica de redefinir eso que somos (Doudna & Stemberg, 2018).

En este escenario, esquemas como el de la biopolítica, heredera de la tradición inaugurada por Foucault (2007), la bioética, la biosemiótica y diversos estudios desde múltiples esquemas analíticos heredados de la ingeniería y las ciencias sociales, así como análisis desde la filosofía, la matemática e incluso algunos estudios propios de las ciencias bio y de los estudios sociales de la tecnología, se han ocupado de plantear todo un conjunto de reflexiones y análisis acerca de los modos en los que los nuevos avances tecnológicos se han constituido en una especie de reto interesante para pensarlo en todos los ámbitos de lo social.

A pesar de las diversas formulaciones de pensadores como Hoffmeyer (2007), Dieguez (2017), Harari (2017), Mukherjee (2017) y otros frente a cuestiones como lo genético, lo tecnológico o las modificaciones en lo humano, sigue siendo un escenario que exige, como lo invita Braidotti (2015) de nuevas concepciones y reflexiones que permitan dar cuenta de los modos en los que se dan las aceleradas transformaciones de la corporalidad y la subjetividad a partir de las relaciones complejas entre la tecnología y la existencia en el marco de una digitalización de la vida que manifiesta su naturaleza relacional, interactiva y dinámica. Ante este panorama, se plantea entonces una mirada desde las dimensiones de la comunicación y la educación para poder llevar a cabo tanto los análisis de los modos en los que se conciben las relaciones entre la vida y la tecnología como el abordaje crítico de los retos que ofrece el desarrollo de los procesos de la Inteligencia Artificial para el estudio de la corporalidad, la subjetividad y las profundas relaciones que los cambios tecnológicos han posibilitado en el ámbito de lo político.

Ahora bien, tal propósito implica, en consecuencia, el abordaje de una problematización de orden metodológico y epistemológico: el concebir alternativas metodológicas desde el plano de los Estudios Sociales que puedan generar efectos en el estudio del funcionamiento de los sistemas comunicativos y, al mismo tiempo, en la posibilidad de construcción de escenarios educativos en los que se posibilite la comprensión de esos nuevos escenarios de la digitalización en los que no está en juego una dimensión instrumental, sino la esencia misma de lo que se entiende por vida en su dimensión molecular y algorítmica.

---

## 2. Objetivos: La necesidad de pensar nuevos horizontes críticos, comunicativos y educativos en el contexto de la tecnociencia

En concordancia con el desafío metodológico que implica pensar en elementos para el estudio de las tecnologías que se mueven en planos moleculares y que van desde los procesos desarrollados en el ámbito de la tecnociencia hasta los desarrollos propios de la Inteligencia Artificial, se podría pensar como objetivo central del proceso investigativo: construir un diseño metodológico para el análisis de las problemáticas y prácticas de tipo genético – algorítmico de modificación de cuerpos presentes en el escenario biotecnológico y de la Inteligencia Artificial. Esto implica, en términos de objetivos específicos: 1) Formular los componentes de una metodología emergente en el campo de los estudios sociales que, a partir de elementos de la comunicación y el lenguaje permitan el desarrollo de un análisis de los procesos de modificación corporal y de desarrollo de IA; 2) Analizar una práctica en la que se hagan visibles los múltiples niveles de aplicación de los procesos de modificación de corporalidades y subjetividades con el uso de tecnología avanzada; 3) Proponer las aplicaciones de los hallazgos encontrados analíticamente a nivel educativo e investigativo.

## 3. Metodología: La bioprágmatca: Del análisis a la acción en la relación cuerpo –texto– tecnología

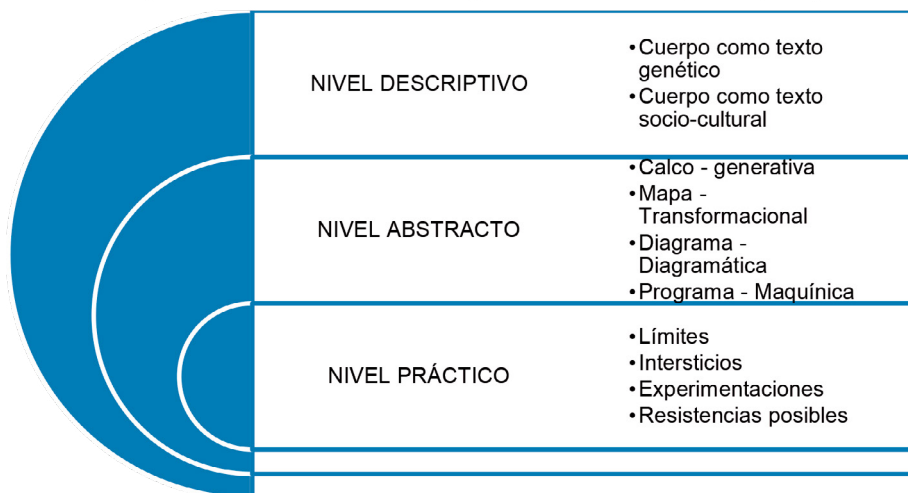
La idea de concebir un diseño metodológico emergente parte, justamente, de la revisión teórica, conceptual y de metodologías que llevó a que se hiciera visible una cuestión fundamental: las prácticas empezaban a superar y rebasar los límites de los sistemas analíticos y, en casos como los de la biosemiótica, si bien el análisis sígnico resultaba fundamental para la comprensión de procesos genéticos, más allá de una mirada hacia lo epigenético, se hallaban escasas preocupaciones por una mirada hacia esos entramados socioculturales que se transforman, tal como lo mostraban prácticas como las del biohacking, incluso sin que mediara un cambio sustancial del código genético con el uso de tecnologías como CRISPR. Igual caso acontecía con el plano de la I.A. en donde los estudios se movían o bien entre una cierta tecnofilia o una fuerte tecnofobia desde la investigación social, o bien en la mirada instrumental propia de las técnicas para el desarrollo de disciplinas como la bioinformática o los tratados de desarrollo de Deep Learning.

En este sentido, se formula la idea del desarrollo de un método analítico conectado con la concepción de la vida como información, pero, también, de la interacción con una serie conceptual fundamental para la comprensión de las transformaciones contemporáneas: la interacción entre cuerpo, texto y tecnología, en donde se hace visible la posibilidad de entender la corporalidad también como un sistema de codificación modificable y en cuyo diseño opera la potencia escritural y de diseño del ámbito tecnológico. Así, desde una concepción ontológica que entiende a la existencia como información relacional y reconoce las interacciones entre los cuerpos, sus textualidades (Aguilar, 2008) y la tecnología, se planteó un ejercicio metodológico que, dado que el límite analítico eran justamente las prácticas, habría de partir de la dimensión propia de la praxis implicada en las técnicas de modificación a nivel genético, molecular y algorítmico presentes tanto en la optimización de la vida como en el desarrollo de la I.A.

De esta manera se formula entonces la bioprágmatca, un diseño metodológico pensado, no solo para el análisis de estas problematizaciones a la luz de elementos propios del lenguaje y la comunicación, sino también para poder ser usado en entornos educativos desde una apuesta de una cierta posibilidad de acercamiento a la ciencia y la tecnología. Se trata, además, de un acercamiento desde su descripción y del análisis de sus más intrincadas y complejas relaciones con la cultura y la configuración de las sociedades contemporáneas. Para plantearse este diseño, se procedió a revisar diferentes apuestas de la pragmática, como las que se ubican en

la lingüística y la filosofía del lenguaje a la luz de los planteamientos de Austin y Searle (Ferrara, 1998), como la que surge bajo la denominación de esquizoanálisis planteada por Deleuze y Guattari (2015). Así, dada la forma en la que el esquema deleuziano reconocía la importancia de un cierto nivel de abstracción

Figura 1. Los elementos de la bioprágmatría como método (Riveros, 2020)



en el análisis de los fenómenos sociales, se asumió, para la formulación de la bioprágmatría, un momento de trabajo propiamente esquizoanalítico, el cual se complementa con dos fases de trabajo: un momento de orden descriptivo y un trabajo de tipo propositivo identificado como elemento práctico del análisis.

La bioprágmatría, vista entonces como apuesta metodológica, se compone por 3 fases de trabajo con propósitos y elementos precisos para enfrentar los desarrollos y problemáticas que ofrece la IA y el proceso de modificación de cuerpos generado con el desarrollo de la tecnología genética y algorítmica: una descriptiva, que permite dar cuenta del modo en el que se transforman las corporalidades tanto en un plano genético-algorítmico, como en lo sociocultural; una abstracta, en la que se lleva a cabo el estudio de las máquinas abstractas que operan sobre las semioitizaciones y que implica una aplicación directa del esquizoanálisis y, finalmente, una fase práctica en la que se formulan los límites de la práctica estudiada, los intersticios por los que se podría hacer un franqueamiento de las fronteras encontradas para convertirlas en umbrales y las experimentaciones posibles para generar resistencias ante modos de vivir que fuesen construidos por relaciones complejas con el capital y, como lo han señalado Hardt y Negri (2015), esa especie de economía política de la subjetividad que se cierne sobre los modos en los que se desarrollan tecnologías que, al avanzar a la molecularización, plantean el escenario de nuevos espacios para la configuración, como indica Rose (2012) tanto de nuevas políticas de la vida como de ciudadanías genéticas y biológicas. Los elementos de la bioprágmatría y su modo de operación se pueden contemplar de modo sintético a través de la Figura 1. La bioprágmatría, en consecuencia, apuesta por un esquema analítico que parte de la práctica para obtener una formulación propiamente práctica, una ruta que, como se hizo visible en el análisis de la experimentación del grinding, permite dar cuenta no solo de elementos específicos del objeto de estudio, como fue el interesante debate frente a la libertad de la ciencia en el caso de la biología DIY, sino también un importante reto para plantear los escenarios escolares y comunicativos en clave del acercamiento a los universos científicos más allá del marketing o el almacenamiento de conceptos e información.

#### 4. Resultados: Nuevos modos de entender la molecularización de la vida a la luz del biohacking

Para el desarrollo del proceso analítico se tomó como punto de partida el experimento realizado por Josiah Zayner al inyectarse ADN modificado en su brazo para el aumento de masa muscular. Para ello se llevó

---

a cabo la revisión de los enunciados, tanto genético algorítmicos como socioculturales de su práctica y se realizó también una revisión de las enunciaciones producidas tanto por investigadores en el ámbito científico como en el escenario de la regulación legal acerca de este tipo de procesos que, fieles a las concepciones del grinding y el biohacking se realizan en consonancia con el modelo DIY, esto es, hágalo usted mismo, en casa y con un acceso libre a la información, que, en este caso, no es otra que la de la vida misma y sus estructuras moleculares.

La aplicación del modelo de la bioprágmatía en este caso específico, llevó a considerar varias cuestiones interesantes, entre las que se encuentra, en el caso del nivel descriptivo, un asunto fundamental y es que, si bien en su experimento el cuerpo del biohacker no cambió en el orden molecular, sí se hizo visible una profunda transformación en el entorno sociocultural cercano al experimento. Algo en lo que este trabajo con el cuerpo se asemeja a los avances de la IA, en donde no se ha logrado una completa singularidad, pero sí se ha llevado a que el debate haga parte de la discusión pública acerca de la tecnología. Así, a la hora de ver los modos en los que la interacción entre cuerpo, texto y tecnología se presenta en el caso de los desarrollos de modificación de cuerpos, lo que se encuentra es precisamente que, independientemente al grado de alcance del proceso, sí se producen modificaciones incluso en las legislaciones acerca de lo que se pone en juego en cualquier avance en las tecnologías de la vida.

En el caso del segundo nivel, esto es, el abstracto, resultó interesante contemplar el modo en el que el debate producido acerca de los límites de la experimentación con el cuerpo en el uso de tecnologías de edición genética, como sucedería en el caso de los límites en la experimentación con IA, se hace visible una compleja relación con la máquina abstracta del mercado y el esquema del capitalismo avanzado y en el que no se trata solamente de la concepción del consumo de tecnologías, sino los modos en los que las maneras de vivir se conectan en lo profundo con una serie de agenciamientos en los que la ciencia, la corporalidad y la tecnología se encapsulan en un esquema somático y mercantil, en el que los límites de las experimentaciones se dan más por la relación con esquemas corporativos que por la necesidad del avance científico. Una cuestión que resulta paradójica cuando se hace visible, tanto en la apuesta del biohacker como en la concepción de espíritu científico bachelardiana (Bachelard, 2000) que la ciencia solo se puede consolidar a partir de su apertura y debate permanente, algo que no es tan factible por las barreras del mercado.

Por último, en lo que atañe al nivel de análisis práctico, la revisión del trabajo del biohacker permitió ver la posibilidad de plantearse un ejercicio de devenir experimento como modo de solución al carácter paradójico de la relación con el mercado en el ámbito de la experimentación científica. Este devenir, como resultado del cruce del límite establecido por el mercado y el intersticio dado por la relación entre comunicación y educación, se plantea a través de una acción de resistencia ante el esquema de producción de modos de vida para el capital a partir de tres momentos de trabajo: la posibilidad de acceder al conocimiento y divulgación de la ciencia más allá de los límites del laboratorio para convertirla en parte de la cotidianidad de la existencia de los sujetos y al mismo tiempo en un ejercicio político de empoderamiento sobre el sí mismo biológico y genético, algo que, en casos como el de la IA, también pasaría necesariamente por su conocimiento profundo y la posibilidad de interrogarla en el contexto real de las prácticas cotidianas.

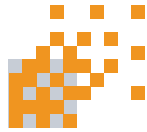
## 5. Conclusiones: La vida como objeto de análisis crítico en la comunicación y la educación

A partir de la breve síntesis que se ha realizado de la formulación de la bioprágmatía y de algunos de los hallazgos encontrados en la mirada analítica de la práctica del biohacking, es posible señalar la interesante oportunidad que se abre a la educación y la comunicación en términos de la comprensión de los fenómenos propios de la IA y las experimentaciones en la optimización humana y la edición genética. Estas cuestiones

no solo atañen al uso de la biopragmática en tanto que método analítico, sino también a la necesidad de construir condiciones desde los escenarios educativos para que la ciencia y la tecnología se conviertan en parte del correlato del saber, además de para crear un conjunto de información para repetir o memorizar, para ser una serie de elementos que componen la existencia desde su más profunda interioridad y que invitan a un ejercicio analítico, ético, estético y profundamente político. Se trata de la conformación de una apuesta en la que, en la interacción entre comunicación y educación se lleve a los saberes científicos a interactuar dinámicamente con las prácticas de vida de los educandos y más que estar fijas en las pantallas, se hagan visibles como parte de esas interacciones cotidianas con ese mundo invisible en el que se libran las batallas del presente: el escenario de las textualidades moleculares, genéticas y algorítmicas que componen hoy eso que somos.

## Referencias

- Aguilar, T. (2008). *Ontología cyborg*. Gedisa.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bostrom, N., & Sabulescu, J. (2018). *Mejoramiento humano*. Teell.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder.
- Doudna, J., & Sternberg, S. (2017). *A crack in creation*. Vintage.
- Espósito, R. (2011). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu.
- Ferrara, A. (1998). *Textos clásicos de pragmática*. Arco.
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Alianza.
- Finn, E. (2018). *La búsqueda del algoritmo*. Alpha Decay.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- Harari, Y. (2017). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hardt, M., & Negri, A. (2015). *Imperio*. Paidós.
- Hoffmeyer, J. (2008). *Biosemiotics*. University of Scranton Press.
- Latorre, J. (2019). *Ética para máquinas*. Ariel.
- Mukherjee, S. (2017). *El gen una historia personal*. Debate.
- O'Neil, C. (2018). *Armas de destrucción matemática. Cómo el Big Data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Capitán Swing.
- Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Debate.
- Redeker, R. (2018). *El eclipse de la muerte*. Fondo de Cultura Económica.
- Rifkin, J. (2009). *El siglo de la biotecnología*. Paidós.
- Riveros, H. (2020). *Biopragmática: La cuestión de la vida en la relación cuerpo – texto – tecnología en algunas prácticas de producción de cuerpos por modificación de código genético-algorítmico*. [Doctoral Dissertation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional UD.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida*. UNIFE.
- Sibilia, P. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2010). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pretextos.
- Tegmark, M. (2018). *Vida 3.0 Qué significa ser humano en la era de la inteligencia artificial*. Taurus.







## VII. Redes sociales e inteligencia artificial

### Inteligencia Artificial en modelos de educación a distancia. Caso del Chatbot «BOT0210»

Mg. Luis Monge-Mata

Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica)  
lumonge@uned.ac.cr

Dra. Carolina Ávalos-Dávila

Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica)  
cavalos@uned.ac.cr

#### Resumen

La inteligencia artificial (IA), consiste en una serie de programas informáticos que al interactuar con el hardware intenta emular la inteligencia humana. En ambientes educativos, la IA ha tomado especial interés, dadas las altas posibilidades de comunicación que se establecen entre el educador y educando al usar los asistentes de información virtual, ya que desde su ejecución hay una simulación de respuestas que se aproximan a una conversación humana y cuanto más se utiliza la herramienta, esta aprende y reconoce de manera intuitiva la interacción con el usuario. Tomando como base los argumentos anteriores, la presente comunicación de tipo descriptiva y exploratoria, analizará la creación del Chatbot llamado «BOT0210», en la Cátedra de Tecnologías de Información de la UNED para la asignatura Introducción a la Computación durante el primer semestre del 2020. La herramienta creada utilizó el software de acceso libre «Chatfuel», el cual permitió realizar una integración con una cuenta de la red social «Facebook» y el servicio de «Messenger» distribuido por la misma empresa. Entre los hallazgos se pretenden identificar impresiones de la población estudiantil integrada por 400 estudiantes y profesores de la asignatura sobre el uso dado al «BOT0210», en relación con información, actividades y logística de la asignatura para la cual fue creado por medio del algoritmo de inteligencia artificial implementado en el programa.

#### Palabras clave

Inteligencia artificial, IA, Chatbot, Chatfuel, ambientes de aprendizaje, asistente virtual.

---

## 1. Justificación

En la era actual, el manejo de la información es uno de los principales factores que pueden incidir en el éxito de un proceso, sea empresarial o estudiantil, la forma en como se accede a la información ha evolucionado a grandes pasos, desde el material escrito, libros o periódicos hasta el avance que han aportado las tecnologías de la información, por las cuales, tenemos conectividad las 24 horas del día y se utilizan medios para acceder a la información como redes sociales o páginas de Internet. Junto con estos avances, se han creado una serie de tecnologías que permiten la comunicación con el usuario, estos son llamados asistentes virtuales, los cuales utilizan algoritmos informáticos con el fin de emular la inteligencia humana a tal punto, que el usuario llega a tener la sensación de que esta actuando con otra persona, a este concepto se le llama Inteligencia Artificial, (IA), entendida como la simulación de la inteligencia humana en una máquina, que le permite al usuario solucionar problemas similares al ser humano (Beekman, 2004).

Para esta comunicación se presenta el desarrollo de un Chatbot, llamado «BOT0210» el cual se diseñó para dar servicio a la población estudiantil de la asignatura Introducción a la Computación (Código 00210) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. La experiencia se realizó para medir el impacto de la implementación de la herramienta y lograr una mejora en los servicios de soporte, tanto académicos como administrativos que se brindan al estudiantado.

### 1.1. Inteligencia Artificial (IA)

Desde el nacimiento de la informática, uno de los aspectos que han intrigado tanto a los desarrolladores como a los investigadores de este campo es la Inteligencia Artificial. Alan Turing (1950), en su artículo «Computer Machinery and intelligence», estableció el Test de Turing, para determinar el carácter inteligente o no del comportamiento de una máquina (Barcelo, 2008).

La IA siempre se ha descrito como el proceso por el cual una máquina o computador pretende emular la inteligencia humana. Para Badaró et al. (2013) está referida al modo de simular las capacidades de inteligencia del cerebro humano; a la vez, se entiende que al ser parte de las ciencias informáticas estas se ocupen del diseño y desarrollo de sistemas inteligentes, los cuales, en algún punto de su ejecución, pueden llegar a mostrar ciertas características que se asocien con conductas humanas o con cierto grado de inteligencia. Desde el desarrollo de las Ciencias de la Computación o Informática, el ser humano se ha encontrado metido en un dilema existencial, sobre si una máquina puede llegar a pensar como un ser humano y cuando eso suceda, cuáles serán las implicaciones de ese hecho. Tomemos en cuenta que hoy en día, una máquina emula fácilmente todas las actividades lógicas y matemáticas del hombre (las que convencionalmente se designan como intelectuales) y, además, hace posible el almacenar eficientemente gran parte del conocimiento humano (Moriello, 2001).

Una de las características principales de la IA es el aprendizaje automático, este aspecto de la Informática es el proceso en el cual, según Rouhiainen (2018), los ordenadores tienen la capacidad de aprender sin estar programados para ello. El aprendizaje automático se divide en tres subconjuntos: aprendizaje supervisado, aprendizaje no supervisado y aprendizaje de refuerzo. Tales características, le permiten a la IA ofrecer predicciones o sugerencias acerca de temas de suma importancia en la vida cotidiana.

Las aseveraciones anteriores tendrán un impacto en campos como la educación, el trabajo, salud o hasta en las relaciones personales; a la vez, la manera de hacer negocios cambia de acuerdo a las interpretaciones que pueda realizar una IA, como por ejemplo, un corredor de bolsa puede ser notificado cuando las acciones de alguna empresa tienden a la baja o a la alta en el mercado, luego de un análisis de datos realizado por una inteligencia artificial estudiando el comportamiento de los consumidores de algún producto.

---

## 1.2. Asistente virtual

Los asistentes virtuales son la base de la IA, entendidos como sistemas automatizados que se encuentran programados para poder realizar las funciones encomendadas con muy poca o casi nula intervención del usuario. Para Dorfman et al. (2011: 4), un asistente virtual es «un conjunto de programas informáticos capaces de interactuar con los seres humanos mediante el lenguaje natural, en lugar de una interfaz gráfica/GUI o una línea de comando».

Los asistentes virtuales tienen diferentes denominaciones: programas de computación intuitiva o Chatbot; que utilizan inteligencia artificial puesto que sus algoritmos están diseñados con el objetivo de imitar un diálogo entre el usuario y un asistente, sea de ayuda, de comunicación o de información, para este fin utilizan lo que se denomina Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN). Al respecto, Sánchez y Sanz (2001) coinciden con Dorfman et al. (2011), en el sentido de que los asistentes virtuales se ocupan de la formulación e investigación de mecanismos computacionales para la comunicación entre personas o bien entre personas y máquinas, todo ello mediante lenguajes naturales.

Cualquier diseño de una aplicación informática debe tener, necesariamente, la creación de uno o varios algoritmos, definición que en ocasiones parece confusa, pues existen diferentes maneras de explicar su significado. Mancilla et al. (2014), por ejemplo, lo perciben como ese conjunto finito de reglas definidas en su lógica de control, lo que favorece la solución de un problema en una cantidad finita de tiempo.

Para poder desarrollar un asistente virtual, es necesario utilizar los algoritmos que permitan determinar, de una manera rápida y ágil, alguna solución a una situación nueva a partir de un aprendizaje o adiestramiento previo; este objetivo se puede alcanzar utilizando un sistema de gestión que determine los procesos o campos en los cuales se encuentra, con la capacidad de responder, para esto utiliza los algoritmos que le pueden llegar a proporcionar la capacidad de decidir o responder con un alto grado de racionalidad, utilizando el entrenamiento o aprendizaje adquirido previamente.

Actualmente, los asistentes virtuales forman parte de los teléfonos inteligentes o «Smartphones» como por ejemplo el llamado «Siri» de la empresa Apple, «Alexa» de la empresa Amazon o «Google Assistant» de la empresa Google; estos asistentes son los más utilizados en el mercado.

## 1.3. Chatbots

El origen de los Chatbots data de los años setenta, siglo XX, propiamente con la aparición de ELIZA, programa de computadora que podía realizar comunicación en lenguaje natural con un humano (Darzentas et al., 2008). Este primer Chatbot fue desarrollado por Joseph Weizenbaum y tenía como función principal simular a una terapeuta, entre sus algoritmos de diseño se incluyó la capacidad de reproducir conversaciones entre un paciente y su psicoanalista; al ser una primera versión, ayudó a delimitar la mayoría de las características que tiene actualmente este tipo de aplicaciones.

Un Chatbot puede entenderse como un programa informático que procesa la entrada en lenguaje natural de un usuario, generando respuestas inteligentes y relativas que son enviadas de vuelta al usuario (Khan & Das, 2018).

Hoy día, la mayoría de los Chatbots son sustentados por motores que están basados en reglas o motores inteligentes, con la intención de que actúen con los usuarios por medio de una interfaz, basada principalmente en texto o mensajería, a la vez, este tipo de programas informáticos que trabajan de forma independiente, se pueden conectar por medio de plataformas de mensajería como lo son el Messenger de Facebook, WhastApp o el Microsoft Teams.

---

### 1.3.1. Tipos de Chatbots

Existen varias plataformas para desarrollar «Bots» conversacionales, considerados como ecosistemas en línea permiten que los programadores puedan crear las aplicaciones de una manera simple y rápida (Sheth, 2019). Algunas de las principales plataformas identificadas y analizadas como base para el diseño del modelo «BOT0210» fueron las siguientes:

- Facebook «Bots for Messenger»

El Bots for Messenger es una herramienta que permite a los usuarios de la red social realizar un desarrollo de un Chatbot integrado al Messenger de Facebook, sin necesidad de ser un experto en informática. Para Jee (2019), la herramienta tiene algunas características: aplicación para el envío y recepción de mensajes, usa una serie de plantillas genéricas, que pueden ser personalizadas y crea una pantalla de inicio, única para cada bot.

- Pandorabots

Esta empresa tiene una serie de servicios, por medio de plataforma web, en la cual soporta servicios que permiten el desarrollo de «bots», sus características son las siguientes: una aplicación que permite el manejo de la plataforma en línea y el manejo de varios lenguajes de programación tales como Java, Python, Ruby, entre otros (Culbertson, 2016).

- Chatfuel

Las principales características son: interfaz fácil y amigable con el usuario, permite trabajar con una lógica de bloques de preguntas y respuestas de manera ordenada, integración sencilla con otras herramientas de desarrollo y seguimiento diario de la actividad del chat facilitando sacar las estadísticas de uso (García, 2018).

Adicionalmente, desde los aportes de González (2019), es posible conocer una clasificación específica para este tipo de IA:

- Informativos: Encargados de recolectar información que se van publicando en los diferentes canales de información.
- Indexadores de webs o crawlers: Destinados a recopilar información de sitios webs o API's.
- Chatbots: Diseñados para mantener una conversación con humanos a través de un sistema de diálogos.
- Gamebots: Uno de los recursos más utilizados en los videojuegos, ya que intentan simular aun jugador realizando acciones con el personaje.
- Spam Bots: Bots que son capaces de crear cuentas de correos y hacer envíos masivos de correos electrónicos.
- Zombie Bots: Bot que está destinado a ataques informáticos, el zombie bots es un ordenador que ha sido comprometido de modo que un usuario externo tiene el control.
- Bot Imitadores: Diseñados para imitar el comportamiento de una persona.
- Bot transaccionales: Su función es actuar como agentes en nombre de los seres humanos e interactuar con sistemas externos para llevar a cabo una transición específica.

## 2. Objetivo

El objetivo general consiste en determinar las impresiones de la población estudiantil y profesores de la asignatura «Introducción a la Computación» de la Cátedra de Tecnologías de la Información durante el primer semestre del 2020 al utilizar el Chatbot llamado «BOT0210» como herramienta para atender consultas de carácter académico y administrativo durante el período académico.

### 3. Metodología y planteamiento

La naturaleza de la investigación es de tipo descriptiva, explicativa y cuantitativa, (Hernández et al., 2014). Para la recolección de datos e impresiones, se diseñó un cuestionario electrónico que fue previamente validado por expertos en tecnología y educación; aplicado a estudiantes y docentes, pertenecientes a una población de 400 sujetos activos durante el primer semestre del 2020. Para efectos del estudio, se consideró una muestra no probabilística de 202 sujetos. La caracterización de la muestra estuvo distribuida por 187 estudiantes mayoritariamente adultos

jóvenes, con un rango de edad de 19 a 28 años, donde el 70% eran mujeres y el 30% hombres, distribuidos en las siete provincias de Costa Rica. Desde su récord académico en la institución, se identificó que más del 50% tenía cursados y aprobados más de tres cuatrimestres en la UNED, lo cual dejó en evidencia el conocimiento en el modelo de educación a distancia y aprendizaje en línea. Por su parte, el cuerpo docente se conformó con 15 colaboradores de la Cátedra Tecnologías de la Información quienes participaron en la investigación, todos ellos con grado de Maestría, más de tres cuatrimestres de trabajar en la Cátedra y con un rango de edad entre los 35 a 45 años.

Como parte de los análisis y resultados, se seleccionaron las siguientes variables investigativas que mostrarán la utilidad de la herramienta en el proceso de aprendizaje del estudiantado: Diseño del Chatbot, conocimiento de la herramienta y utilidad en procesos de aprendizaje.

## 4. Resultados

### 4.1. Diseño del Chatbot

Considerando los datos anteriores, se presentan los resultados del uso del Chatbot «BOT0210» en la asignatura «Introducción a la Computación» de la Universidad Estatal a Distancia.

La Plataforma «Chatfuel» fue la escogida para realizar la implementación del «BOT0210», basado en sus características y en la operatividad de la herramienta que puede configurarse para usar el motor de entrega de mensaje del servicio de mensajería del «Messenger» de Facebook. La misma se integró al servicio de mensajería del «Messeger» que, de una manera nativa, permitió configurar una opción gratuita para dar aten-

Figura 1. Diagrama de flujo del diseño del Chatbot «BOT0210»

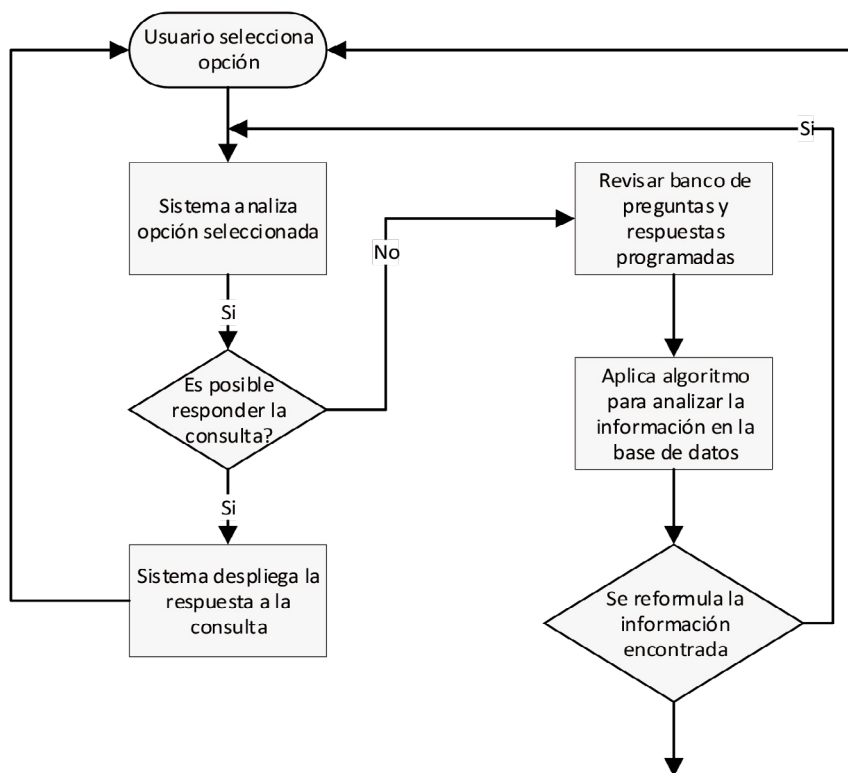
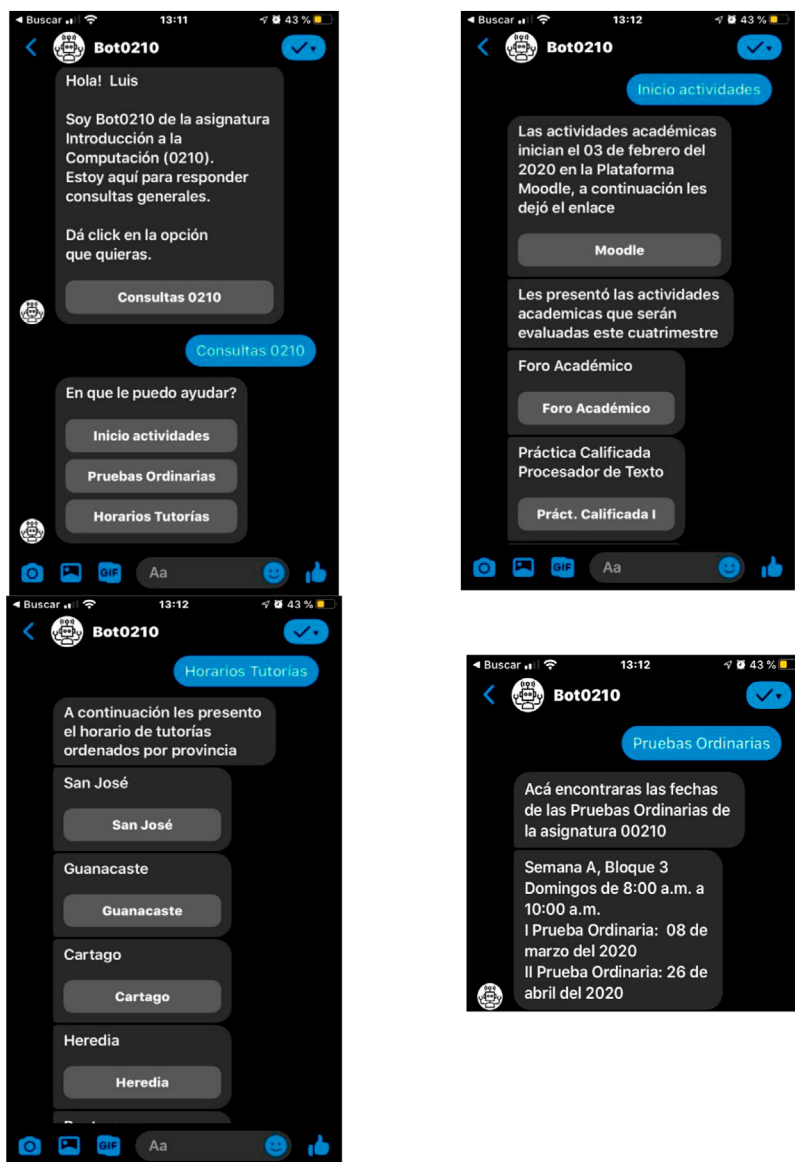


Figura 2. Capturas de pantalla fase final de diseño. Chatbot «BOT0210»



ción una cantidad de usuarios que van de uno a 1000. En caso de precisar servicios a un número mayor de usuarios, se debe acceder a la versión de pago. A continuación se detalla el diagrama de flujo en la Figura 1, planteado para el diseño de la herramienta «BOT0210».

Para el desarrollo de la herramienta, se tomaron como insumos los correos electrónicos recibidos por el encargado de la Cátedra de Tecnologías de la Información, se hizo una lista de la mayoría de las consultas que realizaba el estudiantado, tanto de la parte administrativa como académica. A su vez, se realizó un análisis de las dudas planteadas en las diferentes aulas virtuales de la plataforma de aprendizaje de la asignatura 00210. A continuación, se presentan evidencias en la Figura 2 del ChatBot «BOT0210» en su fase final de diseño.

#### 4.2. Conocimiento de la herramienta

En el cuestionario, se preguntó a los participantes si la interfaz del «BOT0210» fue amigable y sencilla para su uso (Figura 3).

Para la mayoría de los usuarios, la interfaz es el sistema que se muestra como la representación del sistema (Kendall & Kendall, 2005), en relación con lo anterior, se evidenció más de un 65% de la muestra que, sí estuvo de acuerdo, pues se encontró un diseño que facilitaba el uso del usuario al momento de realizar las consultas.

Otro aspecto evaluado fue la curva de aprendizaje, elemento que está relacionado con procesos de formación alrededor del funcionamiento del sistema y de las actividades que ofrece (Gamboa, 2005) (Figura 4). Fue necesario diagnosticar si fue rápida y sin necesidad de una explicación avanzada, sobre esto, más del 70% de la muestra afirmó estar de acuerdo; de forma que el diseño creado colaboró a que la curva de aprendizaje fuera corta y el entendimiento del uso del ChatBot fuera rápido. De igual forma, era importante conocer, si el estudiantado había utilizado alguna aplicación similar al Chatbot en algún momento



de su experiencia académica o bien en otros espacios. De acuerdo con datos de la Figura 5, más de un 65% señaló que era su primera experiencia con este tipo de herramientas, mientras que un 12% afirmó haber tenido alguna experiencia en su uso, al menos una vez. Estos datos se complementan con los dos análisis anteriores, ya que, aunque los usuarios tenían poca experiencia en el uso del software, el diseño, tanto de la interfaz como el algoritmo de IA permitieron una comprensión fácil de uso, logrando con ello, el máximo provecho de la herramienta.

Figura 3. ¿Interfaz amigable y fácil uso?

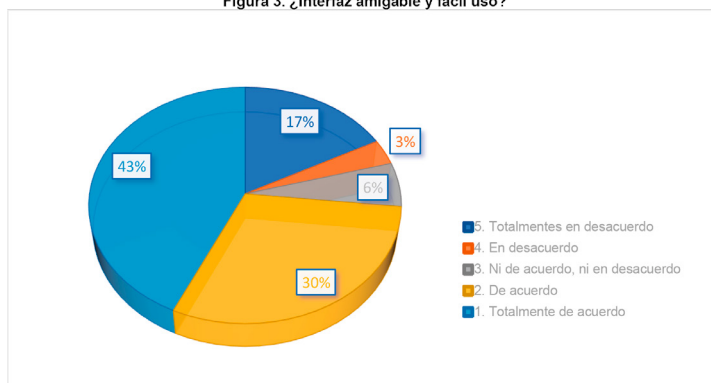
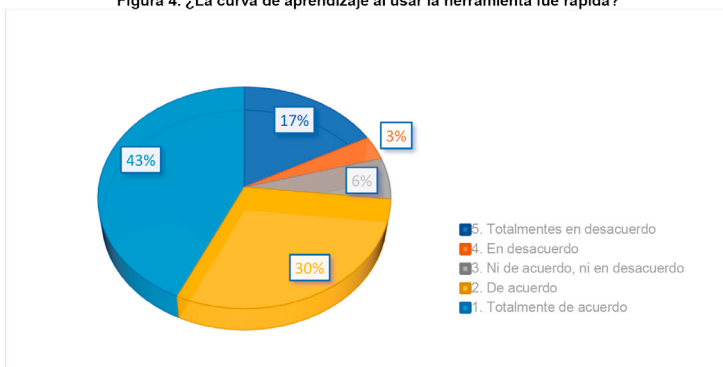


Figura 4. ¿La curva de aprendizaje al usar la herramienta fue rápida?



### 4.3. Utilidad de la herramienta en procesos de aprendizaje

La usabilidad del Chatbot, se entiende como la facilidad de uso y aprendizaje de un producto por parte de los usuarios (Ganzábal, 2015). En otras palabras, la percepción que el usuario encontró al utilizarlo. Sobre esta variable (Figura 6), se le consultó a la muestra participante si la herramienta ayudó a despejar las dudas respecto a la asignatura.

Un 70% respondió positivamente, considerando un uso sencillo para el «BOT0210», pues encontraron en la herramienta respuestas concretas y mediatas a las consultas realizadas, cuando habitualmente, hubiesen tenido que realizar tales preguntas por correo electrónico, vía teléfono o desde un foro de dudas, esperando al menos 48 horas para su respuesta, de acuerdo con la normativa institucional.

Seguidamente, se le pregunto al estudiantado, si luego de la experiencia con el uso del Chatbot «BOT0210» considerarían que la herramienta fuese implementada en otras asignaturas de la universidad. Ante esto, un 75% consideró viable la opción de que se aplicara en otras asignaturas. Los resultados y la experiencia revelaron el valor de la inmediatez en la atención de consultas, así mismo, recomiendan que se implemente en otras carreras tomando como fundamento que puede ser de ayuda en

Figura 5. ¿Había utilizado alguna vez una herramienta similar al Chatbot?

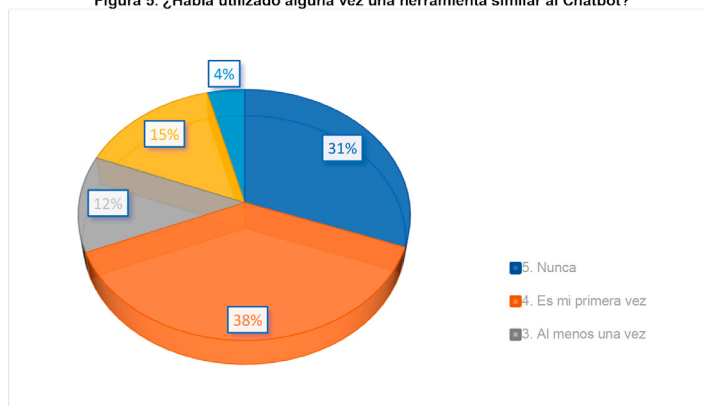
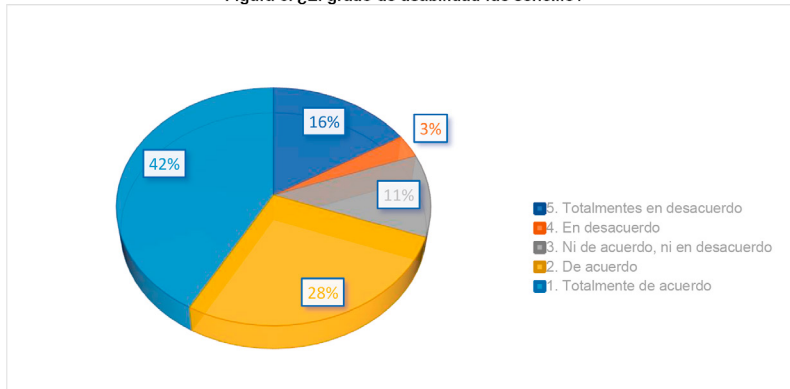




Figura 6. ¿El grado de usabilidad fue sencillo?



el desarrollo y acompañamiento como estudiantes universitarios.

## 5. Discusión y conclusiones

La sencilla implementación de la herramienta «ChatBot», así como la integración con la plataforma de mensajería de una de las mayores redes sociales, hacen de esta herramienta de IA, un complemento idóneo para la

administración de la información del quehacer de una Cátedra Universitaria.

Los resultados evidenciaron que la implementación del Chatbot «BOT0210», en su primera etapa, fue exitosa y la percepción de esta versión beta de la aplicación fue muy positiva desde los aportes registrados en las respuestas cuya media fue de un 70% de reacciones positivas aproximadamente, tanto en el diseño, como en el uso de la herramienta.

Se destaca el uso dinámico del «BOT0210» por parte del estudiantado y profesorado durante todo el cuatrimestre, sirvió como una fuente constante de consultas, tanto académicas como administrativas, más aún, con la situación presentada por la pandemia del COVID-19, pues el personal académico y administrativo de la universidad tuvo que sumarse a la modalidad de teletrabajo y medidas de distanciamiento social, razón por la cual, la herramienta fue usada como fuente primaria de información, lográndose acceder de forma continua, en todo momento y hora.

La experiencia de implementación del Chatbot resultó ser una innovación para la Cátedra, experiencia que puede ser emulada por otras instancias y departamentos de la universidad. Debido a que se identificó una necesidad de información de primera mano y confiable por parte de los usuarios, además, su disponibilidad 24/7 mediante la cual fue posible aclarar diferentes dudas presentadas según su situación académica.

Entre las limitaciones que se notaron desde el diseño y manipulación de la herramienta, se encontró una base de datos de preguntas y respuestas que requiere sea alimentada constantemente con nuevas opciones, dependiendo de la asignatura o de la situación actual, caso contrario, su funcionamiento no sería efectivo. Lo cual implicó un trabajo laborioso para la Cátedra en la selección de la información que fuera más frecuentada y consultada por el mismo estudiantado.

La situación que ocurrió a causa de la pandemia mundial por COVID-19 obligó a que la UNED tuviese que modificar fechas de entrega de trabajos y aplicación de pruebas escritas en más de 10 ocasiones, esto significó modificar periódicamente la información contenida en el «BOT0210», de forma que se pudiera usar efectivamente y no causara confusión en los procesos académicos del estudiantado.

Por último, como es una versión de prueba, solo permite mil usuarios concurrentes, los cuales deben registrarse para que se apruebe su uso. Estos registros deben de limpiarse todos los cuatrimestres pues la matrícula cambia por periodo académico.

## Referencias

- Badaró, S., Ibañez, L., & Agüero, M. (2013). Sistemas expertos: Fundamentos, metodologías y aplicaciones. *Ciencia y Tecnología*, 13, 349-364. <https://doi.org/10.18682/cyt.v1i13.122>
- Barcelo, M. (2008). *Una historia de la Informática*. UOC.
- Beekman, G. (2004). *Introducción a la computación*. Pearson Education.

- 
- Culbertson, J. (2016, August 11). *Daily API RoundUp: Google Cloud Natural Language, IBM Watson Conversation, UniGraph, HERE, Inversoft*. ProgrammableWeb. <https://bit.ly/3fTyAb6>
- Darzentas, J., Vouros, G., Vosinakis, S., & Arnellos, A. (2008). *Artificial intelligence: Theories, models and applications*. Springer.
- Dorfman, M., Néstor, M., Grondona, A., & Mazza, P. (2011). *Asistentes virtuales de clase como complemento a la educación universitaria presencial*. Sustentum.com. <https://bit.ly/3dQvYJA>
- Gamboa, S. (2005). *Creatividad y entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3bI22xO>
- Ganzábal, X. (2015). *Aplicaciones técnicas de usabilidad y accesibilidad en el entorno cliente*. Nobel.
- García, K. (2018, August 9). *Diferencias entre Dialogflow y Chatfuel*. Planeta Chatbot. <https://bit.ly/2T9IEDd>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jee, C. (2019, July 22). *Best chatbot building platforms*. Techworld. <https://bit.ly/2Ate94F>
- Kendall, J., & Kendall, K. (2005). *Análisis y diseño de sistemas*. Pearson Education.
- Khan, R., & Das, A. (2018). *Build better Chatbots: A complete guide to getting started with chatbots*. Apress.
- Mancilla, A., Ebratt, R., & Capacho, J. (2014). *Diseño y construcción de algoritmos*. Universidad del Norte.
- Moriello, S. (2001). *Inteligencias sintéticas: Un acercamiento al fascinante mundo de las máquinas inteligentes*. Alsina.
- Ortega, V. (2019). *Bot conversacional de la Universidad de Extremadura (NexoBot)* [Degree Dissertation, Universidad de Extremadura].
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial (101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro)*. Alienta.
- Sánchez, A., & Sanz, A. (2001). *I Seminario Sobre Sistemas Inteligentes*. Dykinson.
- Sheth, B. (2016, May 19). *Bot platforms — Easy and quick way to build advanced bots*. Chatbots Magazine. <https://bit.ly/2Z7uA0S>

# AlfaMed







DOI: 10.3916/Alfamed2020



Estamos asistiendo de forma irruptora e inesperada a una profunda transformación del mundo en que vivimos. Si las tecnologías de la comunicación y su universalización dieron un vuelco a las formas de vivir y pensar un escenario ya semiglobal, la pandemia del Covid-19, en los umbrales de la segunda década de la nueva centuria, han catapultado definitivamente el modelo ‘analógico’ de civilización hacia un nuevo mundo digitalizado y globalizado, donde, ineludiblemente, todavía se arraigan miedos de la caverna local.

«Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado» es una obra miscelánea que se adentra, desde múltiples perspectivas, en las interacciones entre educación y comunicación por medio de la influencia global de las redes sociales. En un contexto hiperconectado, pero no necesariamente ‘empoderado’, resulta esencial la formación en competencias mediáticas para que la ciudadanía pueda responder de forma inteligente, crítica y creativa ante el gran reto de la ‘pantalla global’.

El texto es resultado de los trabajos de la Red Interuniversitaria Euroamericana «Alfamed» en el V Congreso Internacional de Competencias Mediáticas: «Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado», celebrado en dos modalidades: versión virtual del 14 al 16 de octubre de 2020, y versión presencial del 5 al 7 de mayo de 2021 en Quito (Ecuador), convocando a investigadores de múltiples universidades y centros de investigación iberoamericanos, y haciendo partícipes a los diferentes países que conforman la Red Alfamed, así como a toda una comunidad científica y académica interesada en temáticas de crucial significancia para sociedad.

