

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

EL RETO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

EL RETO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Editoras

M^a Amor Pérez-Rodríguez

Patricia de-Casas-Moreno

Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada

Grupo
Comunicar
Ediciones

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: EL RETO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Colección: *Redes sociales y ciudadanía*

Título del volumen: *Ciberculturas para el aprendizaje*

Volumen de la serie: 3º; 1º Edición, octubre 2024

Editoras

Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez

Dra. Patricia de-Casas-Moreno

Mgtr. Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada

Comité Científico

Dr. Ignacio Aguaded (Presidente)

Dra. Águeda Delgado-Ponce

Dra. Irina Salcines-Talledo

Dr. Ángel Hernando-Gómez

Dr. Antonio-Daniel García-Rojas

Dra. Paula Renés-Arellano

Dra. Antonia Ramírez-García

Dr. Marco López-Paredes

Dr. Octavio Islas-Carmona

Dra. Victoria García-Prieto

Dra. Laura Picazo-Sánchez



Grupo
Comunicar
Ediciones



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



Depósito Legal: H-527-2024

ISBN: 978-84-19998-05-7

ISSN 2952-1629 / ISSN (Internet): 3020-7878

DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

DERECHOS RESERVADOS © 2024 de esta edición

Grupo Comunicar Ediciones

Mail: alfamed@grupocomunicar.com

www.grupocomunicar.com/publicaciones

Correcciones y traducciones al inglés: *Emily Rookes*

Impreso en *Estugraf*, Madrid (España), 2024



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 "Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en alfabetización mediática en el ámbito euroamericano" de la Convocatoria Proyectos de Generación de Conocimiento 2023 (código PID2023-146288NB-I00) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y del Proyecto 'El Currículum Alfamed: Investigación e implementación de una propuesta de formación docente en educación mediática en Iberoamérica' en la Estrategia de Política de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva (código EPIT16132023). La Universidad de Huelva ha colaborado a través del Departamento de Filología y el Plan Propio de Investigación.

PRELIMINARES

Redes sociales y ciudadanía: El reto de la Formación del Profesorado en Educación Mediática.....	15
--	----

Ignacio Aguaded (España), Jency Campos, Rocío Ramírez, Susana Jimenez, Gilberth Díaz Vásquez (Costa Rica)

1. DERECHOS HUMANOS, OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y EDUCOMUNICACIÓN

De la emisión y recepción al intercambio comunicacional.....	22
--	----

Guillermo Orozco-Gómez (México)

La Alfabetización Mediática e Informativa como mecanismo para el empoderamiento de las audiencias y la protección de las infancias.....	26
---	----

Oscar Díaz (México)

Educomunicación para la democracia digital.....	30
---	----

Gabriel Kaplún (Uruguay)

Desnudando el sexismo en el periodismo: Un análisis crítico y perspectivas de cambio.....	35
---	----

Manuel Armando Arana-Nava, Javier-Horacio Contreras-Orozco, Rodrigo Ramírez-Tarango (México)

Personas mayores y TIC: Entender la Alfabetización Mediática durante el ciclo de vida.....	39
--	----

Emerson Contreras-Reyes (El Salvador)

Sensibilización escolar sobre el cambio climático.....	44
--	----

Jocelyne Cabrera-García, Cecilia Ugalde (Ecuador)

Desde la Alfabetización Mediática a la <i>Tourism Literacy</i> : La Educomunicación para un turismo sostenible.....	49
---	----

Sandra Córtes-Moreira, M. Amor Pérez-Rodríguez, Miguel Lopes-Neto (España)

Eduentretenimiento para prevenir la violencia contra las mujeres.....	55
---	----

Catalina González-Cabrera, Doménica Cabrera-García (Ecuador)

Estrategias comunicativas para el fortalecimiento de la identidad indígena.....	60
---	----

Vanessa Ledezma-López, Jorge A. Cortés (México), Rosalba Mancinas-Chávez (España)

Apoyo social percibido y bienestar en la mejora de la percepción del rendimiento académico del alumnado.....	65
--	----

Ginia Montes-de-Oca, Iván Moronta-Tremols, Francisco Martínez-Cruz (Rep. Dominicana)

O potencial pedagógico da telenovela brasileira “Renascer” no X.....	70
--	----

Daiana Sigiliano, Eutália Ramos (Brasil), Gabriela Borges (Portugal)

Alfabetización Mediática e Informativa: Desafíos y oportunidades desde América Latina.....	76
--	----

Silvia Bacher (Argentina)

Ser afrodescendiente: Racismo y discriminación.....	80
---	----

Andrea Mina-Jara, Cecilia Ugalde (Ecuador)

Libertad de expresión y denuncias por calumnias y difamación en medios sociales: El análisis de cuatro casos en Paraguay.....	85
---	----

Oscar Ullón-Atienza, Yessica Fritz-Aquino (Paraguay)

Transmedialidad en protestas sociales en los países de la Comunidad Andina de Naciones: Un análisis desde los principales periódicos.....	90
---	----

Franklin-Gustavo Santín-Picoita (Ecuador), Walter-Federico Gadea, María-del-Mar Rodríguez-Rosell (España)

Competencia Mediática: Adolescentes, comprensión crítica y autoprotección en <i>WhatsApp</i>	94
<i>Edgar Dávila-Navarro (Bolivia)</i>	
Impacto de la psicopedagogía mediática tecnológica en estudiantes de la UNED (Costa Rica).....	100
<i>Jorge-Emilio López-Gamboa, Julieta Barboza-Valverde (Costa Rica)</i>	
Alfabetización digital de adultos mayores a través de mentores pares moderada por la edad.....	104
<i>Ramón Tirado-Morueta, Javier López-Sánchez, María-Dolores Guzmán-Franco (España)</i>	

2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Resultados de la aplicación piloto del cuestionario COMPEMED en República Dominicana.....	110
<i>Irina Salcines-Talledo, Antonia Ramírez-García, Águeda Delgado-Ponce (España)</i>	
Competencias mediáticas y estilos de vida en adultos mayores de Ecuador.....	115
<i>Eduardo Loaiza-Lima, Ángel Hernando (España), Andrea Velásquez (Ecuador)</i>	
Profe, ¿tiene TikTok? Autopercepción de competencias mediáticas en profesores de periodismo en Chile.....	120
<i>Daniela Lazcano-Peña, Nairbis Sibrian, Paulina Maureira (Chile)</i>	
La evaluación en el desarrollo de las competencias educomunicativas.....	126
<i>Jesús-Alexander Loza-Cruz, Miriam Alejandre-Espinosa, Cristian-Cuauhtémoc Cruz-Morales (México)</i>	
Propuesta formativa para un liderazgo digital e inclusivo en la escuela de primaria.....	131
<i>Antonia Lozano-Díaz, Juan-Sebastián Fernández-Prados (España)</i>	
Competencia Mediática para la Educación Superior: Experiencias del estudiantado de la Universidad Veracruzana (México).....	137
<i>Elba-María Méndez-Casanova, Flor-Elizabeth Castillo-Sarmiento, Araceli Huerta-Chua (México)</i>	
Pensamiento crítico y Alfabetización Mediática en la formación de futuros docentes	
<i>Gerber Pérez-Postigo, Osbaldo Turpo-Gebera (Perú).....</i>	142
Competencias mediáticas de estudiantes en formación para ser maestros.....	147
<i>Norge-Luis Pérez-Vargas, Daniela Ceja-Austria, Luis-Horacio Alvarez-Peregrin (México)</i>	
Consumo de medios y Competencia Mediática de estudiantes universitarios de Perú.....	152
<i>Carlos Rivadeneyra-Olcese (Perú)</i>	
Análisis prospectivo de competencias digitales y mediáticas en formación docente.....	158
<i>Fabián Rojas-Ramírez, Mariangelina Rodríguez-Varela, Diana Arias-Chavarría (Costa Rica)</i>	
Creencias sobre Alfabetización Mediática de docentes universitarios.....	163
<i>Yolanda-Felicita Soria-Pérez, Estrella-Azucena Esquiagola-Aranda (Perú)</i>	
Aproximando mundos: Jornalistas formam professores em Literacia dos Media.....	168
<i>Vitor Tomé (Portugal)</i>	
Retos en los avances de la Educación Mediática en la República Dominicana.....	173
<i>José Vólquez, Rochelys Rodríguez, Mucer Rosario (Rep. Dominicana)</i>	
Género y competencias mediáticas en docentes de periodismo en Chile.....	177
<i>Amaranta Alfaro, Claudia Reyes-Betanzo, Vanessa Zúñiga (Chile)</i>	
Cultura digital como aliada entre el profesorado de Educación Básica.....	182
<i>Cleofé-Genoveva Alvites-Huamani (Perú), Erika Vásquez-Salazar (Costa Rica), Paula Renés-Arellano (España)</i>	

Alfabetización en la cultura digital ante las actitudes docentes en redes sociales.....	186
<i>Cleofé-Genoveva Alvites-Huamani (Perú), Ricardo Filipe-Martins (Portugal), Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira (España)</i>	
Competencia Mediática en profesores de Educación Básica de República Dominicana.....	191
<i>Lucy Andrade (Ecuador), Paula Renés-Arellano (España), Viviana Martínez (Rep. Dominicana)</i>	
La Alfabetización Mediática en el contexto educativo intercultural: Perspectivas desde la formación de profesores.....	196
<i>Lucy Andrade, Margoth Iriarte, Diana Rivera (Ecuador)</i>	
Tecnologías en la Educación Superior de Ecuador: Un análisis de su implementación y efectividad.....	201
<i>Ricardo Aray (Ecuador), Antonio García (España)</i>	
Importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa en estudiantes de carreras educativas de la UNED (Costa Rica).....	204
<i>Carolina Ávalos-Dávila, Jorge Marchena-López (Costa Rica)</i>	
Percepción sobre la Competencia Mediática en futuros docentes de Yucatán (México).....	209
<i>Augusto-David Beltrán-Poot, Pedro-José Canto-Herrera, Jesús-Enrique Pinto-Sosa (México)</i>	
Fortalecimiento de competencias mediáticas en la formación de profesionales de la educación.....	214
<i>Jensy Campos-Céspedes (Costa Rica)</i>	
La secuencia didáctica: Una propuesta para el desarrollo de las competencias mediáticas.....	218
<i>Daniela Ceja-Austria, Marisol Vázquez-Vincent, Araceli Huerta-Chua (México)</i>	
Desarrollo de competencias mediáticas en formadores académicos.....	223
<i>Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo, Norge-Luis Pérez-Vargas, Elba Méndez-Casanova (México)</i>	
Aproximación a la alfabetización publicitaria desde las emociones.....	228
<i>Belinda de-Frutos-Torres, Rocío Collado-Alonso, Ana Pastor-Rodríguez (España)</i>	
Área de información y alfabetización informativa de la competencia digital.....	233
<i>Fiorela-Anaí Fernández-Otoya (Perú)</i>	
Saberes docentes en medios e información pre y post formación en Educación Mediática.....	238
<i>Bruno Ferreira (Brasil)</i>	
Alfabetización Mediática en América Latina: Una aproximación bibliométrica.....	243
<i>Yamile Haber-Guerra, Rut Yero-Haber (Cuba)</i>	
Alfabetización Mediática aplicada a la educación sexual en el estudiantado de secundaria: Propuesta de investigación en un contexto de educación formal.....	249
<i>Eva Herrero-Curiel, Ane Amondarain-Moreno (España)</i>	

3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCOMUNICACIÓN

Estrategias pedagógicas y mediáticas en el contexto de la Inteligencia Artificial.....	254
<i>Regina de-Souza-Rocha-Queiroz, Vanessa Matos-dos-Santos (Brasil)</i>	
Ética de la Comunicación: Reflexión en tiempos de Inteligencia Artificial.....	258
<i>Agustín García-Matilla, Susana de-Andrés-del-Campo (España), Sara Pereira (Portugal)</i>	
Inteligencia Artificial y Educomunicación en la era postdigital: Aspectos clave y algunas reflexiones.....	263
<i>Alfonso Gutiérrez-Martín, Cristina Gil-Puente, Ruth Pinedo-González (España)</i>	

Integración significativa de la Inteligencia Artificial en la formación de periodistas: Un enfoque interdisciplinario...	268
<i>Aldo Romero (Honduras)</i>	
Inteligencia Artificial y algunos impactos éticos en la época contemporánea.....	272
<i>Alexandre Le-Voci-Sayad (Brasil)</i>	
Inteligencia Artificial en la enseñanza de la programación: Experiencia en la Cátedra de Informática Educativa de la UNED (Costa Rica).....	275
<i>Ana-Gabriela Bejarano-Salazar, Kryscia Ramírez-Benavides (Costa Rica)</i>	
Utilización de <i>ChatGPT</i> como herramienta didáctica para el profesorado universitario.....	280
<i>Sonia-Esther González-Moreno, Jesús-Manuel Palma-Ruiz, Herik-Germán Valles-Baca (México)</i>	
Inteligencia Artificial y periodismo: Perspectivas desde la literatura actual en Ciencias Sociales.....	285
<i>Juan-Fernando Muñoz-Urbe, Luis-Fernando Gutiérrez-Cano, Luis-Jorge Orcasitas-Pacheco (Colombia)</i>	
Actitudes hacia la Inteligencia Artificial en universitarios: Ansiedad y competencias digitales.....	291
<i>Antonia Lozano-Díaz, Juan-Sebastián Fernández-Prados (España)</i>	
Exploración de la Inteligencia Artificial en la conceptualización del amor: Chatbots y relaciones humanas.....	296
<i>Julieta-Madeleine García-Zamora (México), Nohemí Lugo-Rodríguez, Julio-César Mateus (Perú)</i>	
Evaluación de la eficacia de rúbricas analíticas generadas por Inteligencia Artificial para presentaciones orales en inglés: Un Estudio en la Universidad Católica del Norte de Antofagasta (Chile).....	300
<i>Victor González-Escobar, Fernando Casanova-Ponce, Valentina Malebrán-Contreras (Chile)</i>	
La Inteligencia Artificial, poderoso ariete en la industria de la desinformación.....	305
<i>Octavio Islas-Carmona (México), Amaia Arribas-Urrutia (España), Fernando Gutiérrez-Cortés (México)</i>	
La Inteligencia Artificial como objeto de conocimiento en la academia de Periodismo.....	310
<i>Arleen Labañino-Carrazana, Thaimí González-Pérez (Cuba)</i>	
Inteligencia artificial y nuevas narrativas: Contando historias de femicidios.....	315
<i>Jorge Largo-Loayza, Ignacio Aguaded (España), Abel Suing (Ecuador)</i>	
Propuesta de visualización de la Inteligencia Artificial en el nuevo edificio de la información.....	320
<i>Jorge Manrique-Grisales (Colombia)</i>	
La Inteligencia Artificial como herramienta de Educomunicación en Bibliotecología en la UNED (Costa Rica).....	324
<i>Luis A. Monge-Mata (Costa Rica)</i>	
Competencias digitales para la comunicación frente a la Inteligencia Artificial.....	329
<i>Jorge Cruz-Silva (Ecuador)</i>	
Inteligencia Artificial: Lenguaje, diálogo y co-creación.....	334
<i>Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia)</i>	
Transformando la educación: Inteligencia Artificial en la Educación Superior.....	338
<i>José Vólquez, Rochelys Rodríguez, Mucer Rosario (Rep.Dominicana)</i>	
La Inteligencia Artificial en los programas de comunicación social en Panamá.....	343
<i>Reisa-Mirella Vega-Ríos, Beatriz Jiménez (Panamá)</i>	
Uso de la Inteligencia Artificial por la comunidad universitaria en Santiago de Cuba.....	348
<i>Anabel Sánchez-González, Alexa-Suhay Paomier-Lobaina (Cuba)</i>	

La Inteligencia Artificial en la Educación Primaria y Secundaria en Costa Rica.....	353
<i>Leonardo Valerio-Rodríguez, Julieta Barboza-Valverde (Costa Rica)</i>	

4. PROPUESTAS DE METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES EDUCOMUNICATIVAS

Educomunicación: La dialéctica de la participación.....	359
<i>Ismar de-Oliveira-Soares (Brasil)</i>	
Inteligencia Artificial y generatividad: Reducción de brechas emergentes en académicos adultos mayores.....	364
<i>Iván Sánchez-López, Amor Pérez-Rodríguez (España), Nelly Chévez-Reynosa (El Salvador)</i>	
A ficção seriada como ação pedagógica: Uma proposta formativa.....	369
<i>Gabriela Borges (Brasil), Daiana Sigiliano (Portugal)</i>	
Potencial y desafíos de los <i>smartphone</i> y las redes en la educación preuniversitaria española.....	374
<i>Manuel Fandos-Igado, Miguel Lopes-Neto, Sandra Cortés-Moreira (España)</i>	
La importancia de los medios de comunicación en la formación periodística: El caso de “Entremedios”	379
<i>Carmen Marta-Lazo, José-Antonio Gabelas-Barroso, Tamara Morte-Nadal (España)</i>	
TikTok como recurso educativo en la enseñanza de la lectura en niños de Pichanaki.....	383
<i>Juana-Yris Díaz-Mujica, Mercedes-María Nagamine-Miyashiro, Norma Ticse-Villanueva (Perú)</i>	
Ciberculturas: Autorretrato digital y el cuerpo como territorio político.....	388
<i>Sergio Alvarado-Vivas, Patricia Lora-León (Colombia)</i>	
Estrategias metodológicas activas en docentes mediadas por las TIC.....	392
<i>Aurora Forteza-Martínez (España)</i>	
Rally de la Alfabetización Mediática e Informativa, diagnóstico de Competencia Mediática.....	396
<i>Ricardo Osorno-Fallas, Suhany Chavarria-Artavia, Karol Ramírez-Chinchilla (Costa Rica)</i>	
Youtube y Soundcloud: Herramientas de aprendizaje para la educación ambiental.....	401
<i>Héctor Perdomo-Velázquez (Costa Rica)</i>	
Acceso de estudiantes universitarios a la información científica divulgada por parte de docentes investigadores.....	405
<i>Matías Denis-Encarnación (Paraguay), Camila Gusmão (Brasil), Rebeca Córdova-Tapia (Ecuador)</i>	
Enseñanza de las matemáticas e integración de tecnologías innovadoras en República Dominicana.....	410
<i>Abdul-Abner Lugo-Jiménez, Ginia Montes-de-Oca, Francisco Martínez (Rep. Dominicana)</i>	
Taller educomunicativo de <i>podcast</i> basado en la secuencia FEDATHI.....	415
<i>Ana-Carmen de-Souza-Santana, Herminio Borges-Neto (Brasil)</i>	
Voces de la ruralidad: Radio escolar como espacio de comunicación - educación – creación.....	420
<i>Borys Bustamante-Bohórquez, Hernán-Javier Riveros-Solórzano (Colombia)</i>	
A Francisco Gutiérrez, desde un jardín de saberes.....	424
<i>Vilma Peña-Vargas (Costa Rica)</i>	
Vigías mediáticas: El observatorio como estrategia de investigación y Educomunicación.....	428
<i>Diana-María Lozano-Prat (Colombia)</i>	

5. DOCENTES INFLUENCERS, EXPERIENCIAS EN BUENAS PRÁCTICAS E INNOVACIÓN DOCENTE

Influencers que enseñan y son modelos de valores: Analizando otros impactos educativos.....	434
<i>María-José Hernández-Serrano, Belén González-Larrea, Francisco-Javier Lena-Acebo (España)</i>	
Redes sociales y didáctica de la historia: Dos experiencias en las aulas universitarias.....	439
<i>Diego Téllez-Alarcia (España)</i>	
Visualizar los podcasts como una experiencia de aprendizaje en los adolescentes.....	444
<i>Heleny Méndiz-Rojas (Chile), Antonella Di-Cintio (Italia), Marcela Romero-Jeldres (Chile)</i>	
Territorio y resiliencia: Relatos transmedia tejidos por mujeres en contextos de catástrofe.....	449
<i>Andrea Villarrubia-Martínez, Angélica Pacheco, Paula Espina-López (Chile)</i>	
Educomunicación en la Universidad de Oriente (Cuba): Reflexiones desde la formación de periodistas.....	454
<i>Isabel-María Ferrera-Téllez, Yamaili Almenarez-González, Onelio Castillo-Corderí (Cuba)</i>	
Memorias Familiares Migrantes (MEFAM): Un laboratorio para fomentar la Educación Mediática y al análisis crítico de las fuentes.....	459
<i>Pamela Giorgi (Italia)</i>	
Metodología lúdica: Experiencias de aprendizaje con medios, juego y metáfora.....	463
<i>Vanessa Perales-Linares (Perú)</i>	
Competencias digitales en docentes de formación audiovisual, durante las clases a distancia en la pandemia COVID-19.....	469
<i>Manuel Rivera-Careaga, Mario Montaner-Bastías (Chile)</i>	
PROCAI: Estudio de experiencias mediáticas en la formación indígena costarricense.....	473
<i>Victor-Hugo Bonilla-Mata, Jorge-Emilio López-Gamboa (Costa Rica)</i>	
Un análisis de competencia mediática en los perfiles de la profesora Alba Marfía.....	479
<i>Aléxia Roche, Tágides-Renata de-Mello-Kaam, Maria Alzira de Almeida Pimenta (Brasil)</i>	
Aprender en las redes sociales: Prácticas y formatos educativos de los creadores culturales.....	484
<i>Gabriella Taddeo (Italia)</i>	
Docentes digitales: Análisis de canales brasileños en YouTube.....	489
<i>Ana-Fernanda Vasques-Aragom, Aléxia Roche (Brasil)</i>	
Diseño de experiencias digitales de aprendizaje (DEDA) de la Institución Universitaria Antonio Jose Camacho (Colombia).....	494
<i>Yamile Sandoval-Romero, Julieth Mejia-Giraldo (Colombia)</i>	
Desconexión: Autocrítica y dependencia digital tras 24 horas sin pantallas.....	499
<i>Laura Picazo-Sánchez (España)</i>	
Estándares de liderazgo directivo desde la percepción del docente.....	505
<i>Grisalidis Hidalgo-Ysabel, Raydy Cabrera-Martínez, Carmen Caraballo (Rep. Dominicana)</i>	
La construcción mediática de la vejez: Nueva experiencia para la promoción del consumo crítico.....	511
<i>Mariana Cataldi, Pablo Commisso (Argentina)</i>	
Innovación en la enseñanza de periodismo: Relato de una experiencia.....	516
<i>João Canavilhas (Portugal)</i>	

Televisiones universitarias: De los platós a <i>YouTube</i>	521
<i>Inmaculada Berlanga-Fernández, Adoración Merino-Arribas, Isabel de-Azcárraga-Alonso (España)</i>	
Gamificación en la universidad: Cómo los videojuegos transforman la enseñanza aprendizaje.....	526
<i>Alex Jaramillo Campoverde (Ecuador), María Dolores Guzmán Franco (España)</i>	

6. POLÍTICAS PÚBLICAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Desarrollo socioemocional: Neurociencia y aprendizaje en niños y jóvenes generaciones.....	533
<i>Valerio Fuenzalida (Chile)</i>	
Aproximación crítica al pensamiento crítico.....	538
<i>Joan Ferrés-i-Prats (España), Ana-Carine García-Montero (Uruguay)</i>	
Conocimiento sectorial: Base de la mejora regulatoria de los contenidos audiovisuales en Colombia.....	543
<i>Sadi Contreras-Fuset (Colombia)</i>	
Eficacia de una acción de Alfabetización Mediática dirigida al público senior.....	547
<i>Charo Sádaba (España)</i>	
La Competencia Mediática en el currículum de América Latina: Objetivos de aprendizaje asociados al análisis de contenidos mediáticos.....	551
<i>Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada, Ignacio Aguaded, Rosa García-Ruiz (España)</i>	
Investigadores en X: Utilidad de la curación de contenidos en la divulgación científica.....	556
<i>José-Marcelino Romero-Gutiérrez, Edgar-Efrain Obaco Soto (Ecuador), Patricia de-Casas-Moreno (España)</i>	
El Estado colombiano y la protección de los ciudadanos en el entorno digital.....	561
<i>Sandra-Liliana Uribe-Montaña (Colombia)</i>	
Necesidades para la transformación digital de la universidad en Paraguay.....	565
<i>Verena Schaefer, Nadia Czeraniuk, Matías Denis (Paraguay)</i>	
Pautas para políticas docentes en competencias digitales y comunicativas: Universidad Nacional (Costa Rica).....	570
<i>Susana Jiménez-Sánchez, Gaby Ulate-Solis, Giselle Nurinda-Montoya (Costa Rica)</i>	
El campo de información en las representaciones de Trabajos Finales de Graduación en la UNED (Costa Rica).....	575
<i>Gilbert Ulloa-Brenes (Costa Rica)</i>	
Desafios da Alfabetização Midiática para os professores da rede pública estadual de São Paulo.....	580
<i>Egle Müller-Spinelli, Isabela Afonso-Portas (Brasil)</i>	
Formación y evaluación por competencias en Comunicación y Periodismo: Caso LATAM.....	585
<i>Antonio Roveda-Hoyos (Colombia), Érika-Lucía González-Carrión (Ecuador), María-Cinta Aguaded-Gómez (España)</i>	
Implementación de la Educación Mediática en el currículo universitario en Eslovaquia.....	590
<i>Viera Kačínová (Eslovaquia)</i>	
Los aprendices digitales en el bachillerato ecuatoriano: Entre la (des)conexión, la experimentación y las nuevas brechas.....	595
<i>Ana-María Beltrán-Flandoli, Andrea Velásquez-Benavides, Diana Rivera-Rogel (Ecuador)</i>	
Hábitos de consumo en línea de niñas, niños y adolescentes: Aproximación a la realidad colombiana.....	601
<i>Tomás Durán-Becerra, Sandra Acero, Johan-Andrés Ortiz-Rubio (Colombia)</i>	

Estrategias pedagógicas de docentes brasileños: Aportes para el 'Currículo Alfamed'	606
<i>Vanessa Matos-dos-Santos, Maria-Teresa Miceli-Kerbaux (Brasil)</i>	
Propuesta de definición en Educación Mediática con enfoque al capitalismo digital.....	611
<i>Cristiane Sales Pires, Maria Alzira de Almeida Pimenta (Brasil)</i>	
Integrando Bloom na elaboração de instrumentos de diagnósticos de Competência Midiática.....	615
<i>Daniela Lemos-Sobral, Cristiane Sales Pires (Brasil)</i>	
La educación de Barbie: Educación de género y cultura pop.....	620
<i>Simona Tirocchi (Italia)</i>	
Análisis del uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas.....	624
<i>Linosca Dominga Ulloa Rosario (Rep.Dominicana)</i>	

7. RECURSOS, APLICACIONES Y MATERIALES EDUCOMUNICATIVOS

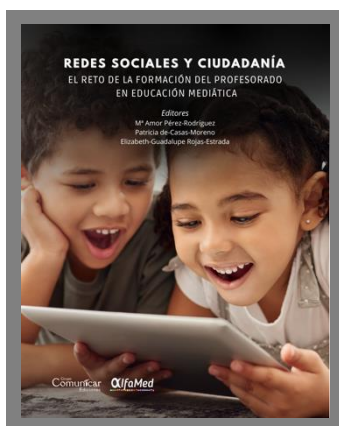
A escola, os professores e a educação para os <i>media</i> : Uma proposta de recursos educativos.....	630
<i>Armanda Pinto da Mota Matos (Portugal)</i>	
Evaluación de la AMI en los medios de comunicación públicos en España y Europa.....	635
<i>Javier Marzal-Felici, Roberto Arnau-Roselló, Rubén Nieto-González (España)</i>	
Contenidos educomunicativos: Innovación en recursos mediáticos.....	640
<i>Mónica Niño-Romero (España)</i>	
Evaluación del proceso de elaboración de una guía educomunicativa para familias (DIMEP).....	644
<i>Antonia Ramírez-García, M^a-Pilar Gutiérrez-Arenas, Francisco-J. Poyato-López (España)</i>	
Hacia una pedagogía del meme: Su potencial como herramienta educomunicativas en las aulas.....	649
<i>Eduardo Pinto-Sanchez, Onelio Castillo-Corderí (Cuba)</i>	
Recursos digitales para la enseñanza musical: Un análisis para su aplicación en la escuela 4.0.....	654
<i>Elena Carrera-Pérez, Sara Román-García (España)</i>	
Investigación en formación en competencias (digital, mediática y parental): Red Alfamed.....	659
<i>Antonio González-Molina, Rocío Gómez-Moreno, Irina Salcines-Talledo (España)</i>	
Alfabetización mediática en familias desde la ingeniería en comunicación social.....	665
<i>Gerardo León-Barrios (México)</i>	
<i>Info Hackers</i> : Narrativa educativa para fortalecer las competencias mediáticas.....	669
<i>Ricardo Osorno-Fallas, Suhany Chavarría-Artavia, Karol Ramírez-Chinchilla (Costa Rica)</i>	
Andamiaje para experiencias educativas transmedia en México.....	674
<i>María-Luisa Zorrilla-Abascal (México)</i>	
Experiencias educomunicativas en la carrera de Periodismo de la Universidad de Oriente (Cuba).....	678
<i>José-José Ramírez-Rodríguez, Mercedes Duwergel-Isaac (Cuba)</i>	
Uso, credibilidad y confianza de redes sociales: Percepción de estudiantes universitarios.....	683
<i>Lilia-Rosa Ávila-Meléndez, Augusto-David Beltrán-Poot (México)</i>	
Las redes sociales en el proceso didáctico de educación superior en comunicación en Arequipa.....	689
<i>Gregorio-Nicolás Cusihamán-Sisa, María-Elena Gamarra-Castellanos (Perú)</i>	

<u>Acercamiento a la pertinencia de los <i>podcasts</i> educativos de la UNED (Costa Rica).....</u>	694
<i>Luis-Fernando Fallas-Fallas, Katia Grau-Ibarra, Patricia Méndez-Guerrero (Costa Rica)</i>	
<u>Uso de rúbricas en la evaluación de trabajos en el aula virtual como complemento del proceso educativo presencial desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.....</u>	699
<i>Oscar-Oswaldo Pacheco-Rodríguez, Leonor-Dolores Pacheco-Rodríguez, Walter-Grabiél Apaza-Aquise (Perú)</i>	
<u>Percepción del riesgo de los menores ante el uso de las tecnologías: Influencia de diferentes variables.....</u>	704
<i>Pilar Gutiérrez-Arenas, Antonio-Daniel García-Rojas, Cinta Prieto-Medel (España)</i>	
<u>El impacto de las redes sociales sobre la autoimagen en los adolescentes.....</u>	710
<i>Marcia Koffermann (Brasil), Bruna-Caroline Marques-Gonçalves, Teresa Sibón-Macarro (España)</i>	
<u>Eduentretenimiento y persuasión narrativa en la conservación cultural a través del cuento.....</u>	715
<i>Catalina González-Cabrera, Erika-Alondra Salinas-López (Ecuador)</i>	

8. DESINFORMACIÓN, FAKE NEWS Y EDUCACIÓN

<u>Educomunicación y credibilidad: Campo abierto para el desarrollo epistémico y teórico.....</u>	721
<i>Gustavo Araya-Martínez (Costa Rica), Ángel Hernando-Gómez (España)</i>	
<u>Uso de <i>eye tracking</i> para evaluar atención de jóvenes salvadoreños al consumir desinformación.....</u>	726
<i>William-Heriberto Carballo-Sánchez (El Salvador)</i>	
<u>La desinformación en la era de la sobreinformación.....</u>	732
<i>Irene Díaz-Cametero, Patricia de-Casas-Moreno (España), Heleny Méndiz-Rojas (Chile)</i>	
<u>Experiencias de educación mediática en desiertos informativos.....</u>	737
<i>Elaine Javorski, Camila Gusmão (Brasil)</i>	
<u><i>Fake news</i> y confusión epistemológica: Nuevos retos filosóficos ante la desconfianza en las instituciones científicas y los procesos educativos.....</u>	741
<i>Francisco-José García-Moro, Miguel Palomo-García, Walter-Federico Gadea-Aiello (España)</i>	
<u>Docentes de la ciudad de Ipirá-Ba (Brasil) definen noticias falsas y llaman a capacitación.....</u>	746
<i>Welber Lima-Santos (Brasil)</i>	
<u>Semiótica de los bulos sobre inmigrantes en redes sociales: Caso de España, Grecia e Italia.....</u>	751
<i>Dory Merino, Inmaculada Berlanga (España)</i>	
<u>Humor periodístico en <i>Facebook</i>: Análisis de “Ahí les Va” (Rusia) y en “BN Periodismo” (Ecuador).....</u>	756
<i>Kevin Córdova-Díaz, Eduardo Henríquez-Mendoza, Carlos-Antonio Granda-Cruz (Ecuador)</i>	
<u>Desinformación viral: Evaluación experimental de intervención educativa.....</u>	762
<i>Milena Rosenzvit, Cecilia Vazquez, Nira Dinerstein (Argentina)</i>	
<u>Percepciones de los ecuatorianos sobre la desinformación.....</u>	768
<i>Abel Suing, Juan-Carlos Maldonado (Ecuador)</i>	
<u><i>MicMac-Game</i>: Herramienta de formación para el profesorado contra la desinformación.....</u>	773
<i>María-José Hernández-Serrano, Marta Martín-del-Pozo, Noelia Morales-Romo (España)</i>	
<u>Componente psicológico en la creación, consumo y difusión de la desinformación entre las audiencias juveniles.....</u>	778
<i>Erika Mestizo (El Salvador)</i>	

<u>Jóvenes universitarios y su competencia digital: El reto de gestionar las noticias falsas.....</u>	783
<i>Sandra-Liliana Uribe-Montaña (Colombia)</i>	
<u>Alfabetización mediática: Análisis del <i>fact-checking</i> en Ecuador contra la desinformación.....</u>	788
<i>Gabriela-Lourdes Vélez-Bermello, Damián-Marilú Mendoza-Zambrano (Ecuador)</i>	
<u>Desinformación percibida acerca de la inversión extranjera directa en países que la reciben.....</u>	795
<i>Verónica Ocadiz-Amador, Manuel-Alejandro Robles-Acevedo, Andrés Ocadiz-Amador (México)</i>	
<u>Desinformación y mal información en un contexto de ultramediaciones.....</u>	800
<i>Marco López-Paredes, Andrea Carrillo-Andrade (Ecuador)</i>	
<u>Mapeando la desinformación: Aproximaciones cartográficas desde las tesis universitarias.....</u>	806
<i>Osbaldo Turpo-Gebera, Gerber Pérez-Postigo (Perú)</i>	
<u>El meme como discurso multimodal de resistencia en redes sociales: Caso Elon Musk y <i>Twitter</i> (X).....</u>	812
<i>Eduardo Pinto-Sanchez, Victor-Hugo Leyva-Sojo (Cuba)</i>	
<u>Apostar por un periodismo que sueñe: Desinformación y procesos electorales en la escuela Cocuyo (Venezuela).....</u>	818
<i>Morella Alvarado-Miquilena (Venezuela)</i>	
<u>Redes sociales digitales: Fuentes de información para los medios de prensa cubanos.....</u>	825
<i>Olga-María Despaigne-Feraud, Betty Beaton-Ruiz, Miguel Gómez-Masjuán (Cuba)</i>	
<u>Entre nuevos desafíos y viejos métodos: La desinformación en la pauta de la Educación Mediática.....</u>	830
<i>Monica Fantin (Brasil)</i>	
<u>Desinformación e ideales estéticos: Los trastornos alimenticios en medios y redes sociales.....</u>	835
<i>Laura López-Romero, María-Jesús Martín-García (España)</i>	
<u>El efecto Sinatra se siembra ahora en una granja: Perspectiva de los <i>netcenters</i> y los sitios de verificación.....</u>	841
<i>Karla-Patricia Ramos-Amaya, Amparo-María Marroquín-Parducci (El Salvador)</i>	
<u>Acercamiento al periodismo de verificación en Cuba.....</u>	846
<i>Meylan-Nancy Martínez-Rivero, Yamile Haber-Guerra, Ana-Teresa Badía (Cuba)</i>	



Prólogo

Redes sociales y ciudadanía: El reto de la Formación del Profesorado en Educación Mediática

Social media and citizenship: The challenge of Teacher Training in Media Education

Dr. Ignacio Aguaded
Presidente de Alfamed – España

Dra. Jency Campos-Céspedes
UNED, Coordinadora Alfamed – Costa Rica

MS.c. Georgina-Francheska Jara-Le-Maire
Presidenta del Colypro – Costa Rica

Dra. Susana Jiménez-Sánchez
CIDE, Universidad Nacional – Costa Rica

Gilberth Díaz-Vásquez
Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense

“Redes sociales y ciudadanía: El reto de la Formación del Profesorado en Educación Mediática” es un ambicioso proyecto que acoge 166 trabajos (reflexiones, estudios, experiencias, propuestas e investigaciones) de 352 investigadores/as de 21 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Eslovaquia, España, Honduras, Italia, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) en torno a los grandes desafíos que presenta la comunicación mediada en el mundo contemporáneo y cómo afrontarlos de manera inteligente desde la educación.

Continuación de la colección “Redes sociales y ciudadanía”, como tercer tomo, sigue profundizando en este tema central de la hiperconectividad mediada, en este caso centrada en el papel del profesorado (y su formación inicial y continua) como estrategia neurálgica para afrontar de manera inteligente y crítica este gran reto.

El texto tiene el honor de contar con las aportaciones de tres grandes educadores latinoamericanos, ejemplos de vida dedicada a la Educomunicación como eje central de sus trabajos, investigaciones y transferencia social: Ismar de Oliveira (Brasil), Guillermo Orozco (México) y Valerio Fuenzalida (Chile). Junto a ellos, se han estructurado el resto de las contribuciones en ocho bloques temáticos.

El primer bloque de comunicaciones se centra en “**Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible y Educomunicación**” reuniendo una gran variedad de estudios e investigaciones, temáticas y procedencia, 18 trabajos de 36 investigadores/as, provenientes de Argentina, Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, México, Paraguay, Portugal, República Dominicana y Uruguay. Se abre el bloque con las aportaciones de dos grandes maestros Orozco y Kaplún: “De la emisión y recepción, al intercambio comunicacional” (México) y “Educomunicación para la democracia digital” (Uruguay). Se abordan también temas globales latinoamericanos como “La Alfabetización Mediática e Informativa como mecanismo para el empoderamiento de las audiencias y la protección de las infancias” (México) y “Alfabetización Mediática e Informativa: Desafíos y oportunidades desde América Latina” (Argentina), además de otros enfoques emergentes como cambio climático, turismo, sexismo: “Sensibilización escolar sobre el cambio climático” (Ecuador), “Desde la Alfabetización Mediática a la *Tourism Literacy*: La Educomunicación para un

turismo sostenible” (España), “Eduentretenimiento para prevenir la violencia contra las mujeres” (Ecuador) y “Desnudando el sexismo en el periodismo: Un análisis crítico y perspectivas de cambio” (México). Las personas mayores son otro objeto clave de la Alfabetización Mediática, incluido en este bloque: “Personas mayores y TIC: Entender la Alfabetización Mediática durante el ciclo de vida” (El Salvador) y “Alfabetización digital de adultos mayores a través de mentores pares moderada por la edad” (España). Las poblaciones indígenas tienen un tratamiento relevante con trabajos como: “Estrategias comunicativas para el fortalecimiento de la identidad indígena” (México y España), y “Ser afrodescendiente: Racismo y discriminación” (Ecuador). Se incluyen también reflexiones acerca de la transmedialidad, discursos de odio y difamación, y la autoprotección en redes: “Transmedialidad en protestas sociales en los países de la Comunidad Andina de Naciones: Un análisis desde de los principales periódicos” (España), “Libertad de expresión y denuncias por calumnias y difamación en medios sociales: El análisis de cuatro casos en Paraguay” (Paraguay) y “Competencia Mediática: Adolescentes, comprensión crítica y autoprotección en WhatsApp” (Bolivia), y contribuciones en torno al potencial pedagógico de la telenovela, las bonanzas de la psicopedagogía mediática y el rendimiento académico: “O potencial pedagógico da telenovela brasileira *Renascer no X*” (Brasil y Portugal), “Impacto de la psicopedagogía mediática tecnológica en estudiantes de la UNED (Costa Rica)” (Costa Rica) y “Apoyo social percibido y bienestar en la mejora de la percepción del rendimiento académico del alumnado” (República Dominicana).

El Bloque Temático 2, “**Alfabetización Mediática y Formación de Profesores**”, muestra el ámbito estratégico en el fomento de la EduComunicación, ya que los docentes son uno de los pilares clave para el desarrollo de la Competencia Mediática, no solo en las nuevas generaciones, sino también en toda la sociedad. Compuesto por 29 comunicaciones de 70 investigadores/as de 10 países (Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Perú, Portugal y República Dominicana), recoge una de las líneas prioritarias en la Formación Docente, en relación con la detección de competencias previas o paralelas. En esta línea se presentan comunicaciones como: “Resultados de la aplicación piloto del cuestionario COMPEMED en República Dominicana” (España), “Análisis prospectivo de competencias digitales y mediáticas en formación docente” (Costa Rica), “Creencias sobre Alfabetización Mediática de docentes universitarios” (Perú), “Competencias mediáticas y estilos de vida en adultos mayores de Ecuador” (Ecuador), “La evaluación en el desarrollo de las competencias educomunicativas (México)”, “Propuesta de investigación en un contexto de educación formal” (España), “Competencia Mediática en profesores de Educación Básica de República Dominicana” (Ecuador, España y República Dominicana), “Alfabetización en la cultura digital ante las actitudes docentes en redes sociales” (Perú, Portugal y España), “Retos en los avances de la Educación Mediática en la República Dominicana” (República Dominicana), “Fortalecimiento de competencias mediáticas en la formación de profesionales de la educación” (Costa Rica) y “Desarrollo de competencias mediáticas en formadores académicos” (México). Otra línea temática en la formación docente son las estrategias educomunicativas que han de estar al inicio de la carrera. En este sentido se presentan trabajos muy interesantes como: “Competencia Mediática para la Educación Superior: Experiencias del estudiantado de la Universidad Veracruzana (México)” (México), “Pensamiento crítico y Alfabetización Mediática en la formación de futuros docentes” (Perú), “Competencias mediáticas de estudiantes en formación para ser maestros” (México), “Consumo de medios y Competencia Mediática de estudiantes universitarios de Perú” (Perú), “La Alfabetización Mediática en el contexto educativo intercultural: Perspectivas desde la formación de profesores” (Ecuador), “Importancia de la Alfabetización Mediática e Informacional en estudiantes de carreras educativas de la UNED (Costa Rica)” (Costa Rica), “Percepción sobre la Competencia Mediática en futuros docentes de Yucatán (México)” (México) y “Saberes docentes en medios e información pre y post formación en Educación Mediática” (Brasil). La Alfabetización Mediática, como concepto y sus múltiples expresiones es el centro de interesantes trabajos: “Área de información y alfabetización informacional de la competencia digital” (Perú), “Alfabetización Mediática en América Latina: Una aproximación bibliométrica” (Cuba), “Alfabetización Mediática aplicada a la educación sexual en el estudiantado de secundaria: Propuesta de investigación en un contexto de educación formal” (España) y “Aproximación a la alfabetización publicitaria desde las emociones” (España). El ámbito de los profesionales del periodismo es otro foco de interés: “Profe, ¿tiene TikTok? Auto percepción de competencias mediáticas en profesores de periodismo en Chile” (Chile), “Género y competencias mediáticas en docentes de periodismo en Chile” (Chile) y “Aproximando mundos: Jornalistas formam professores em Literacia dos Media” (Portugal). Finalmente, se incluyen trabajos asociados a propuestas formativas, secuencias didácticas, así como trabajos colaborativos y comparativos entre diferentes países: “Propuesta formativa para un liderazgo digital e inclusivo en la escuela de primaria” (España), “La secuencia didáctica: Una propuesta para el desarrollo de las competencias mediáticas” (México), “Cultura digital como aliada entre el profesorado de Educación Básica” (Costa Rica y España) y “Tecnologías en la Educación Superior de Ecuador: Un análisis de su implementación y efectividad” (Ecuador y España).

La **“Inteligencia Artificial y Educomunicación”**, objeto hoy de múltiples noticias y análisis, es el tema del Bloque 3. 22 comunicaciones de 46 investigadores/as, procedentes de 13 países (Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Honduras, México, Panamá, Perú, Portugal y República Dominicana) dan cuenta de la relevancia e interés científico y académico, con una extensa variedad de análisis. Se destaca, ante todo, el debate de la ética: “Ética de la Comunicación: Reflexión en tiempos de Inteligencia Artificial” (España y Portugal) e “Inteligencia Artificial y algunos impactos éticos en la época contemporánea” (Brasil). También se recoge una panorámica general del tema en: “Inteligencia Artificial y Educomunicación en la era postdigital: Aspectos clave y algunas reflexiones” (España). Las vinculaciones de la IA (Inteligencia Artificial) con la educación como herramienta didáctica es ya un tópico referente como evidencian las aportaciones: “Inteligencia Artificial en la enseñanza de la programación: Experiencia en la Cátedra de Informática Educativa de la UNED” (Costa Rica), “Utilización de *ChatGPT* como herramienta didáctica para el profesorado universitario” (México) y “La Inteligencia Artificial como herramienta de Educomunicación en Bibliotecología en la UNED” (Costa Rica). Así como su valor en las estrategias didácticas o en la evaluación: “Estrategias pedagógicas y mediáticas en el contexto de la Inteligencia Artificial” (Brasil) y “Evaluación de la eficacia de rúbricas analíticas generadas por Inteligencia Artificial para presentaciones orales en inglés: Un Estudio en la Universidad Católica del Norte de Antofagasta” (Chile). Por otro lado, uno de los temas que ha generado más controversia en torno a la IA es su vinculación con la desinformación y las capacidades lingüísticas: “La Inteligencia Artificial, poderoso ariete en la industria de la desinformación” (México), “Propuesta de visualización de la Inteligencia Artificial en el nuevo edificio de la información” (Colombia), “Competencias digitales para la comunicación frente a la Inteligencia Artificial” (Ecuador) e “Inteligencia Artificial: Lenguaje, diálogo y cocreación” (Colombia). En otra línea de análisis, este Bloque Temático recoge las interacciones de la IA con el periodismo: “Integración significativa de la Inteligencia Artificial en la formación de periodistas: Un enfoque interdisciplinario” (Honduras), “La Inteligencia Artificial como objeto de conocimiento en la academia de Periodismo” (Cuba) e “Inteligencia Artificial y periodismo: Perspectivas desde la literatura actual en Ciencias Sociales” (Colombia). Por otra parte se incluyen trabajos centrados en las vinculaciones con los programas académicos desde Primaria a la Universidad: “Transformando la educación: Inteligencia Artificial en la Educación Superior” (Rep. Dominicana), “La Inteligencia Artificial en los programas de comunicación social en Panamá” (Panamá), “Uso de la Inteligencia Artificial por la comunidad universitaria en Santiago de Cuba” (Cuba) y “La Inteligencia Artificial en la Educación Primaria y Secundaria en Costa Rica” (Costa Rica). Finalmente, otras reflexiones importantes se centran en IA y las relaciones humanas y problemas personales: “Actitudes hacia la Inteligencia Artificial en universitarios: Ansiedad y competencias digitales” (España), “Exploración de la Inteligencia Artificial en la conceptualización del amor: *Chatbots* y relaciones humanas” (Perú), e “Inteligencia artificial y nuevas narrativas: Contando historias de femicidios” (Ecuador y España).

El Bloque Temático 4 reúne **“Propuestas de metodologías y estrategias docentes educomunicativas”**, analizándose las dinámicas didácticas necesarias para implementar la Educomunicación en el ámbito curricular en sus diferentes niveles, en 16 comunicaciones, firmadas por 36 investigadores/as de 10 países diferentes (Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Perú, Portugal, República Dominicana). El Bloque se inicia con un sugerente trabajo sobre “Educomunicación: La dialéctica de la participación” (Brasil), seguido de otras contribuciones de lo más variado, en torno a la ficción y el cine: “A ficção seriada como ação pedagógica: Uma proposta formativa” (Portugal); las ciberculturas e IA: “Ciberculturas: Autorretrato digital y el cuerpo como territorio político” (Colombia) e “Inteligencia Artificial y generatividad: Reducción de brechas emergentes en académicos adultos mayores” (España y El Salvador); los retos de los teléfonos inteligentes: “Potencial y desafíos de los smartphone y las redes en la educación preuniversitaria española (España); o la divulgación científica: “Acceso de estudiantes universitarios a la información científica divulgada por parte de docentes investigadores” (Ecuador) o desarrollos educomunicativos con la creación de medios: “La importancia de los medios de comunicación en la formación periodística: El caso de ‘Entremedios’” (España). Merece destacarse el conjunto de experiencias didácticas con diferentes recursos como *YouTube*, *TikTok*, en su integración curricular: “Estrategias metodológicas activas en docentes mediadas por las TIC” (España), “*TikTok* como recurso educativo en la enseñanza de la lectura en niños de Pichanaki” (Perú), “Rally de la Alfabetización Mediática e Informativa, diagnóstico de Competencia Mediática” (Costa Rica), “Vigías mediáticas: El observatorio como estrategia de investigación y Educomunicación” (Colombia), “*YouTube* y *Soundcloud*: Herramientas de aprendizaje para la educación ambiental” (Costa Rica), “Enseñanza de las matemáticas e integración de tecnologías innovadoras en República Dominicana” y “Taller educomunicativo de *podcast* basado en la secuencia FEDATHI” (Brasil). Se concluye el Bloque con dos originales trabajos sobre “Voces de la ruralidad: Radio escolar como espacio de comunicación / educación / creación” (Colombia) y “A Francisco Gutiérrez, desde un jardín de saberes” (Costa Rica).

El Bloque Temático 5, **“Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas e innovación docente”**, se centra en la mejora educativa a través de prácticas modélicas con docentes destacados. Cuenta con 19 comunicaciones, presentadas por 37 investigadores/as de 11 países euroamericanos (Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Cuba, España, Italia, Perú, Portugal y República Dominicana). El papel del profesor toma vida en la diatriba de su implicación en las redes, y así lo reflejan interesantes trabajos como: “Influencers que enseñan y son modelos de valores: Analizando otros impactos educativos” (España), “Docentes digitales: Análisis de canales brasileños en YouTube” (Brasil), “Un análisis de competencia mediática en los perfiles de la profesora Alba Marília” (Brasil) y “Aprender en las redes sociales: Prácticas y formatos educativos de los creadores culturales” (Italia). También el profesorado del ámbito de la comunicación tiene un papel relevante: “Educomunicación en la Universidad de Oriente (Cuba): Reflexiones desde la formación de periodistas” (Cuba) e “Innovación en la enseñanza de periodismo: Relato de una experiencia” (Portugal). Las familias y personas mayores son objeto de otras aportaciones como: “Memorias Familiares Migrantes (MEFAM): Un laboratorio para fomentar la Educación Mediática y al análisis crítico de las fuentes” (Italia) y “La construcción mediática de la vejez: Nueva experiencia para la promoción del consumo crítico” (Argentina). Por otro lado, en este Bloque Temático se presentan estudios muy interesantes sobre *podcasts*: “Visualizar los *podcasts* como una experiencia de aprendizaje en los adolescentes” (Chile) y sobre la dependencia digital: “Desconexión: Autocrítica y dependencia digital tras 24 horas sin pantallas” (España). Finalmente, el uso didáctico de la competencia mediática, las estrategias lúdicas de gamificación o el uso de medios como televisión, los videojuegos muestran diversos enfoques de experiencias de buenas prácticas y de innovación como: “Metodología lúdica: Experiencias de aprendizaje con medios, juego y metáfora” (Perú), “Competencias digitales en docentes de formación audiovisual, durante las clases a distancia en la pandemia COVID-19” (Chile), “Gamificación en la universidad: Cómo los videojuegos transforman la enseñanza aprendizaje” (España y Ecuador), “PRO-CAI: Estudio de experiencias mediáticas en la formación indígena costarricense” (Costa Rica), “Diseño de experiencias digitales de aprendizaje (DEDA) de la Institución Universitaria Antonio José Camacho” (Colombia), “Redes sociales y didáctica de la historia: Dos experiencias en las aulas universitarias” (España), “Televisión universitaria: De los platós a YouTube” (España) y “Territorio y resiliencia: Relatos transmedia tejidos por mujeres en contextos de catástrofe” (Chile). Se incluye también un trabajo sobre “Estándares de liderazgo directivo desde la percepción del docente” (República Dominicana).

El Bloque Temático 6 aborda las **“Políticas públicas en Formación del Profesorado, currículum y Educación Mediática”** con 20 comunicaciones, escritas por 39 investigadores/as de 10 países (Brasil, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Eslovaquia, España, Italia, Paraguay, República Dominicana y Uruguay). Se inicia esta sección con un trabajo sobre: “Aproximación crítica al pensamiento crítico” (Uruguay). Las políticas públicas de los diferentes Estados para la implementación de la Educación Mediática es clave según los expertos y puede comprobarse en aportaciones como: “Implementación de la Educación Mediática en el currículo universitario en Eslovaquia” (Eslovaquia), “Desafíos da Alfabetização Midiática para os professores da rede pública estadual de São Paulo” (Brasil), “El Estado colombiano y la protección de los ciudadanos en el entorno digital” (Colombia), “Conocimiento sectorial: Base de la mejora regulatoria de los contenidos audiovisuales en Colombia” (Colombia) y “Necesidades para la transformación digital de la Universidad en Paraguay” (Paraguay). También es de suma importancia su integración curricular en los diferentes países: “La Competencia Mediática en el currículum de América Latina: Objetivos de aprendizaje asociados al análisis de contenidos mediáticos” (España), “Pautas para políticas docentes en competencias digitales y comunicativas: Universidad Nacional” (Costa Rica), “Propuesta de definición en Educación Mediática con enfoque al capitalismo digital” (Brasil) y “Análisis del uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas” (República Dominicana). La perspectiva del análisis de hábitos, el estudio de la desconexión, las estrategias de formación y evaluación, la neurociencia... son otros de los enfoques que reúne este bloque: “Hábitos de consumo en línea de niñas, niños y adolescentes: Aproximación a la realidad colombiana” (Colombia), “Los aprendices digitales en el bachillerato ecuatoriano: Entre la (des)conexión, la experimentación y las nuevas brechas” (Ecuador), “Formación y evaluación por competencias en Comunicación y Periodismo: Caso LATAM” (Colombia, Ecuador y España), “El campo de información en las representaciones de Trabajos Finales de Graduación en la UNED” (Costa Rica), “Estrategias pedagógicas de docentes brasileños: Aportes para el ‘Currículo Alfamed’” (Brasil), “Desarrollo socio-emocional: Neurociencia y aprendizaje en niños y jóvenes generaciones” (Chile), “Integrando Bloom na elaboração de instrumentos de diagnósticos de Competência Midiática” (Brasil), “Eficacia de una acción de Alfabetización Mediática dirigida al público senior” (España). Finalmente, los trabajos “Investigadores en X: Utilidad de la curación de contenidos en la divulgación científica” (España y Ecuador) y “La educación de Barbie: Educación de género y cultura pop” (Italia), cierran este bloque en el que la formación y las experiencias de innovación son claves para el desarrollo de la competencia mediática.

El Bloque Temático 7 se centra en **“Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos”** con 18 comunicaciones y 40 investigadores/as de 8 países (Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Perú, Portugal). La importancia de la implementación práctica de la Competencia Mediática demanda, como ya se ha indicado, una potente apuesta por la innovación y para ello los recursos y materiales son esenciales como se pone de manifiesto en: “A escola, os professores e a educação para os *media*: Uma proposta de recursos educativos” (Portugal), “Andamiaje para experiencias educativas transmedia en México” (México), “Eduentretenimiento y persuasión narrativa en la conservación cultural a través del cuento” (Ecuador), “Info Hackers: Narrativa educativa para fortalecer las competencias mediáticas” (Costa Rica), “Hacia una pedagogía del meme: Su potencial como herramienta educomunicativa en las aulas” (Cuba), “Acercamiento a la pertinencia de los *podcasts* educativos de la UNED” (Costa Rica e “Investigación en formación en competencias (digital, mediática y parental): Red Alfamed” (España). Además, se incluyen comunicaciones en las que el tema de las redes sociales se aborda desde la perspectiva educativa: “El impacto de las redes sociales sobre la autoimagen en los adolescentes” (Brasil y España), “Uso, credibilidad y confianza de redes sociales: Percepción de estudiantes universitarios” (México) y “Las redes sociales en el proceso didáctico de educación superior en comunicación en Arequipa” (Perú). Por otro lado, las experiencias prácticas dan idea de cómo implementar la educomunicación en contextos diversos: “Contenidos educomunicativos: Innovación en recursos mediáticos” (España), “Recursos digitales para la enseñanza musical: Un análisis para su aplicación en la escuela 4.0” (España) y “Experiencias educomunicativas en la carrera de Periodismo de la Universidad de Oriente” (Cuba). La evaluación es otro de los tópicos que tiene cabida en este bloque: “Uso de rúbricas en la evaluación de trabajos en el aula virtual como complemento del proceso educativo presencial desde la perspectiva de los estudiantes universitarios” (Perú), “Evaluación de la AMI en los medios de comunicación públicos en España y Europa” (España) y “Evaluación del proceso de elaboración de una guía educomunicativa para familias (DIMEP)” (España). Finalmente, las familias y menores cierran las aportaciones de este bloque: “Alfabetización mediática en familias desde la ingeniería en comunicación social” (México) y “Percepción del riesgo de los menores ante el uso de las tecnologías: Influencia de diferentes variables” (España).

El Bloque Temático 8 recoge los trabajos en torno a la **“Desinformación, fake news y educación”**, analizándose los fenómenos que genera la información masiva, en gran parte condicionada o manipulada y los retos que presentan para el ámbito educativo, en 24 comunicaciones de 51 investigadores/as de 12 países (Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México, Perú y Venezuela). Se inicia el módulo con una interesante reflexión sobre “Educomunicación y credibilidad: Campo abierto para el desarrollo epistémico y teórico” (Costa Rica y España). El tratamiento de la desinformación, eje del debate público, no escapa a la preocupación central de los investigadores como puede verse en aportaciones como: “La desinformación en la era de la sobreinformación” (España y Chile), “Desinformación viral: Evaluación experimental de intervención educativa” (Argentina), “Desinformación y mal información en un contexto de ultramediaciones” (Ecuador) y “Desinformación percibida acerca de la inversión extranjera directa en países que la reciben” (México). Las noticias falsas, bulos y sus consecuencias son otros focos de atención con aportaciones de visiones básicas para futuros estudios: “Fake news y confusión epistemológica: Nuevos retos filosóficos ante la desconfianza en las instituciones científicas y los procesos educativos” (España), “Semiótica de los bulos sobre inmigrantes en redes sociales: Caso de España, Grecia e Italia” (España) y “Desinformación e ideales estéticos: Los trastornos alimenticios en medios y redes sociales” (España). Se percibe, por tanto, que es clave llevar a cabo experiencias de Educación Mediática en este campo: “Experiencias de Educación Mediática en desiertos informativos” (Brasil), “Alfabetización Mediática: Análisis del *fact-checking* en Ecuador contra la desinformación” (Ecuador) y “Entre nuevos desafíos y viejos métodos: La desinformación en la pauta de la Educación Mediática” (Brasil), y, también, atender a la perspectiva de los docentes y sus actitudes ante la desinformación: “Docentes de la ciudad de Ipirá-Ba (Brasil) definen noticias falsas y llaman a capacitación” (Brasil) y “*MicMac-Game*: Herramienta de formación para el profesorado contra la desinformación” (España); así como a la de los jóvenes, objeto de otros interesantes estudios: “Componente psicológico en la creación, consumo y difusión de la desinformación entre las audiencias juveniles” (El Salvador) y “Jóvenes universitarios y su competencia digital: El reto de gestionar las noticias falsas” (Colombia). Varios trabajos se enfocan al mapeo de la desinformación y los medios alternativos: “Mapeando la desinformación: Aproximaciones cartográficas desde las tesis universitarias” (Perú), “Apostar por un periodismo que sueña: Desinformación y procesos electorales en la escuela Cocuyo” (Venezuela) y “Redes sociales digitales: Fuentes de información para los medios de prensa cubanos” (Cuba). El humor, los memes, y el *eye tracking* se abordan en aportaciones como: “Humor periodístico en Facebook: Análisis de ‘Ahí les Va’ (Rusia) y en ‘BN Periodismo’” (Ecuador), “El meme como discurso multimodal de resistencia en redes sociales: Caso Elon Musk y *Twitter* (X)” (Cuba) y “Uso de *eye tracking* para evaluar atención de jóvenes salvadoreños al consumir desinformación” (El Salvador). Finalmente, se concluye este bloque con algunas reflexiones interesantes sobre “Percepciones de los ecuatorianos sobre la desinformación” (Ecuador), y dos sugerentes

estudios sobre “El efecto Sinatra se siembra ahora en una granja: Perspectiva de los *netcenters* y los sitios de verificación” (El Salvador) y “Acercamiento al periodismo de verificación en Cuba” (Cuba).

En suma, presentamos una obra enciclopédica con 166 trabajos diversos de más de tres centenares y medio de investigadores/as de más de dos decenas de países de América y Europa que abordan estudios, propuestas, reflexiones e investigaciones en curso, que serán la producción científica de partida del VII Congreso Internacional “Alfamed” que se celebra en San José de Costa Rica en octubre 2024.

La producción científica de este Congreso Internacional, en definitiva, sintetiza y resume de forma magistral la importancia clave de la educación mediática en un mundo dominado por las redes sociales y las tecnologías emergentes. Es una invitación universal para avanzar en conseguir una educación que nos ayude a actuar con responsabilidad y discernimiento en el contexto actual y futuro. Enfatiza por ello que la educación mediática debe avanzar para cultivar competencias clave en el contexto contemporáneo, entre ellas el pensamiento crítico, que nos ayude a comprender, analizar y evaluar la información que recibimos, facilitando la construcción de una sociedad más informada y responsable. Para alcanzar esta meta, es fundamental crear y poner en práctica programas de formación eficaces para que los profesionales dedicados a la educación puedan desarrollar las habilidades y el conocimiento necesario para orientar a las nuevas generaciones una navegación inteligente en un panorama de información complejo. Finalmente, la educación mediática es el mejor antídoto contra la ignorancia y nos ayudará, sin duda, a superar falsas narraciones que nos dividen y no nos coadyuvan a construir un mundo mejor donde la paz, la cooperación y el diálogo sean los garantes de este proceso.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 **ISBN:** 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | **ISSN (Internet):** 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

A black and white photograph of two young girls sitting on a couch. The girl on the right is holding a tablet and pointing at the screen, while the girl on the left looks on with interest. They are both smiling and appear to be engaged in a learning activity. The background is softly blurred, showing the texture of the couch and a window with light coming through.

**1. DERECHOS HUMANOS,
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y
EDUCOMUNICACIÓN**



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

De la emisión y recepción al intercambio comunicacional

From emission and reception to communication exchange

Guillermo Orozco-Gómez
Universidad de Guadalajara, México
guillermoorozco@hotmail.com

Resumen

Inicio esta presentación destacando lo que considero una paradoja actual de la comunicación; paradoja que consiste en entender y proclamar que estamos hoy más comunicados que nunca, debido a que estamos más interconectados a medios, canales, sistemas y tecnologías para producir, recibir, emitir e intercambiar información, a través de cada vez más y mejores dispositivos y pantallas. Pero lo que se supone en este entendimiento dominante, sin que se haga explícito, es que la comunicación se entiende como emisión y recepción de informaciones, ya sean palabras, datos, imágenes y sonidos, esencialmente, a partir de los que se busca una asimilación por parte de los receptores o público a los que va dirigida. En esta comprensión, el énfasis se pone en que haya una recepción por parte de un grupo o audiencia, pero no en que se realice un intercambio con el mensaje, y luego, de ahí una producción creativa conjunta de significaciones en común. Hacer conciencia de esta paradoja no solo es importante, sino imprescindible para todos nosotros en tanto comunicadores, y en especial para aquellos comunicadores que acariciamos como objetivos principales contribuir a la comprensión de las audiencias y ha de fortalecer una democracia comunicativa.

Abstract

I begin this presentation by highlighting what I consider to be a current paradox of communication; a paradox that consists in understanding and proclaiming that we are today more communicated than ever, because we are more interconnected to media, channels, systems and technologies to produce, receive, emit and exchange information, through more and better devices and screens. But what is assumed in this dominant understanding, without being made explicit, is that communication is understood as the emission and reception of information, be it words, data, images and sounds, essentially, from which an assimilation is sought by the receivers or target audience. In this understanding, the emphasis is placed on a reception by a group or audience, but not on an exchange with the message, and then, from there, a joint creative production of meanings in common. To be aware of this paradox is not only important, but essential for all of us as communicators, and especially for those communicators whose main objectives are to contribute to the understanding of audiences and to strengthen a communicative democracy.

Palabras clave / Keywords

Lectura, escritura, escuela, creación, conocimiento.
Reading, writing, school, creation, knowledge.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. El conocimiento, más que transmitirse, se construye

Un conocimiento de calidad tiene que ver, esencialmente, y eso es lo que quiero destacar en esta presentación, con aprender a ser comunicadores, ya que ser activos en nuestras interlocuciones y con nuestros intercambios con la información y los medios que la transmiten, conlleva actividades mentales, como análisis, comparación, reflexión y por supuesto creación, que se requieren para desarrollar un pensamiento consistente.

Conlleva también actividades emocionales, como satisfacción, disgusto, duda, sorpresa, entusiasmo o indiferencia. Actividades que hay que reconocer para ubicarnos plenamente en situaciones de intercomunicación. Los maestros siempre enfatizamos a los alumnos: ser buenos lectores, buenos estudiantes, buenos aprendices. O sea, enfatizamos ser buenos “receptores”. Pero enfatizamos menos, o no enfatizamos nunca, el que sean buenos oradores o escritores. Y, en general, los maestros enfatizamos que aprendan, que se apropien de las ideas de otros, no tanto que produzcan las suyas propias. Enfatizamos esfuerzos para entender, discernir, o interpretar, pero no enfatizamos tanto la creación de estrategias para que otros entiendan.

De acuerdo a mi formación, yo no recuerdo que, en la educación primaria, ya habiendo aprendido a escribir, alguien me dijera “hay que escribir”. Siempre se nos decía “hay que leer” como sinónimo de que “hay que aprender”. Pero se nos pedía “copiar” en el cuaderno un párrafo del libro, o una plana completa, como ejercicio de escritura. Raramente se nos invitaba a escribir; ya fuera describiendo por escrito lo que había a nuestro alrededor o escribiendo algo que quisiéramos contar a los otros sobre nosotros, o sobre lo que hicimos ayer o la semana pasada, o simplemente sobre lo que leíamos.

Se suponía que copiar lo escrito por otros en los libros nos enseñaba a “escribir bien” las palabras y a poner los acentos correspondientes. No importaba mucho que la escritura fuera creativa, original y reflejara o transmitiera algo interesante. Importaba que fuera correcta en acentos y puntuación, y por supuesto en ortografía.

En cambio, para expresar nuestras ideas o simplemente para expresarnos, casi nunca había tiempo ni espacio. El ejercicio para aprender a escribir no era para que escribiéramos creativamente, sino para copiar lo escrito por otros. Y entre más se copiaba, más se consideraba que se había ejercitado la escritura. Así, la escritura se convertía en una acción de reescribir, reproducir, lo que otros escribieron. O sea, escribir se asumía en la escuela tradicional como un sinónimo de copiar. No de crear.

Yo recuerdo tantas veces que varios maestros nos dejaron a los alumnos de tarea para la casa copiar “de la página tal de libro, a la página tal”, como ejercicio de escritura. De esta manera, el énfasis en escribir era puesto en la forma, a partir de imitar, recontar, reproducir, pero no era creativo, a partir de inventar.

2. ¡En la escritura escolar importaba más la forma que el contenido!

La escritura en mi escuela, y en la mayoría de las escuelas de esa época en México, y seguramente también en América Latina y en España y en muchos países, y todavía en las escuelas de hoy, la escritura se concentraba y se concentra, no en la creación sino en la reproducción de lo que otros dijeron o escribieron, ya sea una historia o un cuento, o un reporte de alguna actividad o un plan o simplemente una descripción por escrito de lo que les pareció posible para contar. Si bien una descripción pasiva de objetos por lo menos suponía pensar en qué decir, y qué objetos referir, no permitía ejercer mucha creatividad.

¡Escribir para describir! Si bien es un tipo de ejercicio para practicar la escritura, en especial para mejorar la letra, es limitado y está referido a lo que se describe, pero no es un ejercicio creativo, para inventar, proponer o argumentar, menos aún para contradecir o criticar. Eso no se usaba en la educación tradicional. No se suponía que era parte de una “buena educación”.

La escritura en la escuela, entonces, no era un lenguaje para expresarse como individuos, para comunicar lo nuestro, lo propio, lo que deseábamos, pensábamos o necesitábamos decir. Ni mucho menos se nos proponía la escritura para generar y manifestar argumentos y apoyar o contradecir lo que otros habían escrito. Lo cual hubiera facilitado aprender a escribir, no como sinónimo de dominar unos signos, las letras, independientemente del contenido que podrían expresar. La escritura, entonces, se convertía en un ejercicio y una destreza meramente manual, no intelectual. Y el resultado era un discurso de repetición, más que de creatividad.

En la educación de mi tiempo, y lamentablemente en cierta medida en la actual también, el énfasis educativo de las escuelas, salvo excepciones, ha sido y es formar a los alumnos antes que nada como lectores, no como escritores, narradores propios de sus historias o de sus cuentos y sus deseos.

Independientemente de esta gran injusticia en la enseñanza de la escritura, que lamentablemente muchos aquí presentes seguramente sufrimos durante el paso por la escuela y en general por el sistema educativo todo, me parece que el énfasis escolar en la lectura y no en la escritura ha sido y es una política educativa errónea, muy

cuestionable, que ha reforzado y refuerza actitudes de sumisión ya que no se fomenta o motiva la creación propia para decir lo que se nos ocurra, o lo que se nos ocurriera, y al decirlo, tomar distancia y aprender nosotros mismos también de lo dicho.

Aprender a escribir en la escuela tradicional mexicana, y en muchas otras escuelas de otros países también, ha sido esencialmente un ejercicio de caligrafía, no de creación ni de comunicación.

Escribir se ha entendido casi siempre como un ejercicio manual de repetición de lo que otros escribieron o dijeron, pero no de invención propia del que escribe.

La escritura tampoco ha sido un medio propio de expresión de la mayoría, solo de aquellos que tienen la escritura como medio de comunicación necesario en su profesión: periodistas por supuesto, poetas, guionistas, escritores en general y un tanto los médicos, que tienen que escribir sus prescripciones o recetas para sus pacientes.

Creo que esta situación, que seguramente la mayoría aquí presente pasó, por lo menos alguna vez en los primeros años de su vida escolar, es clave para entender por qué la escuela tradicional formaba lectores, repetidores de lo que estaba en los libros, pero no creadores de propios discursos, descripciones e interpretaciones.

Leer es una manera de aprender el contenido que alguien más escribió, ciertamente, y puede ser un aprendizaje muy oportuno y valioso, pero escribir es otra manera de aprender, al construir contenido propio que queremos comunicar a los demás. Leer es una manera de apropiación de un contenido, ya sea con el mismo sentido que lleva o con el que nosotros como lectores le imprimamos.

3. Escribir es una forma de decir, de describir, pero también de inventar y comunicarse con los otros que no están presentes

Desde siempre o por lo menos desde la conquista de América, la lectura se ha considerado, si no la única, sí una de las principales actividades intelectuales para adquirir conocimientos, para crecer como seres humanos y para sobrevivir en sociedad. En la iglesia católica, hasta hace poco tiempo, hasta después del último concilio vaticano, lo que importaba era la supuesta palabra de dios, no la nuestra. Los feligreses debíamos de repetir oraciones y escuchar los sermones de los sacerdotes porque se sostenía y se creía que solo ellos tenían la sabiduría necesaria para expresar la palabra de dios. Siempre se ha dicho y entendido que los libros son para leerse, pero leer tiene diversos objetivos, no solo informarse o aprender -que serían los más usuales- sino también divertirse y descubrir. Objetivos estos últimos que no se han enfatizado como los centrales en el proceso de aprendizaje.

Leer supone conocer información, ciertamente, conocer relatos. Supone apreciar argumentos, supone imaginarse lo que se describe, supone disfrutar de una historia que se narra en las páginas de un libro.

Escribir supone producir información. Con el lenguaje escrito se forman imágenes, se induce a la imaginación de quien lee o escucha nuestro relato. Se invita al lector a ver lo que está en las páginas y a que a partir de ahí pueda echar a volar su imaginación.

Leer es un ejercicio mental que supone adquirir información sobre muchas cosas y temas; supone conocer argumentos y disfrutar discusiones de otros; supone también conocer cuentos e historias interesantes.

Escribir es “construir realidades a partir de palabras”, es invitar a los lectores a imaginarse lo que se narra en un escrito independientemente de su existencia. Hay que tener presente que no solo la naturaleza construye paisajes, nuestra mente al hablar, escribir y leer construye mundos... y los desaparece y los vuelve a resucitar.

La lectura nos empodera en tanto lectores cuando logramos ir más allá del texto escrito que leemos.

Esto significa situarse al frente y detrás de las palabras y las frases y al frente y detrás de los párrafos y de las páginas para tomar la distancia que nos permita un ejercicio de interpretación, más allá de una mera recepción o una repetición.

La escritura también nos permite construir realidades y comunicarlas a los demás, directa e indirectamente, a partir del lenguaje escrito, con toda su simbología. Nos permite señalar la existencia de algo, ya sea de manera general o con mucha especificidad y detalle. Nos permite delimitar contornos en nuestras narraciones, pero a la vez, nos permite construir realidades a partir de nuestra imaginación.

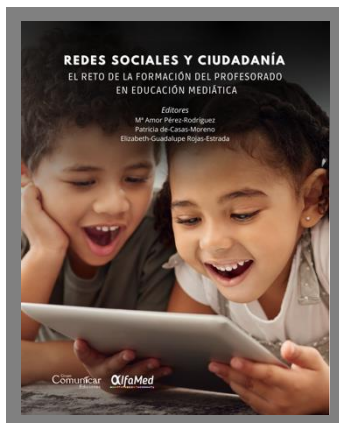
Pero no solo en la escritura construimos. En la lectura hay una enorme posibilidad de construcción y creación, y de invención también, de composición y de recomposición del mismo relato que se va leyendo.

Los lenguajes de la imagen, y los menciono en plural, imagen estática o en movimiento con variaciones, aunque cada vez tienen mayor aceptación y uso en la enseñanza y aprendizaje formal en procesos educativos, los educadores tienden a tomar como lenguajes de apoyo, que ilustran y facilitan la comprensión de un mensaje verbal por parte de los alumnos, pero no siempre son considerados lenguajes centrales o principales de creación y transmisión de conocimiento.

Lo anterior se debe en parte a que, ante una fotografía o una pintura, cada uno ve lo que quiere ver, no lo que está en el cuadro, y para llegar a entender esa percepción visual se requiere una interpretación y un intercambio de visiones, verbal o escrito. O sea, intercambio que se lleva a cabo a partir de la palabra, no de la imagen misma. Una interpretación no es una mera descripción, aunque a veces no se reconozca que se va más allá de la mera descripción y se imponga la interpretación como visión objetiva o como la única visión posible de un texto escrito o visual. Una interpretación puede ser muy convincente a los oídos o a los ojos de otros, o de todos, pero siempre deja abierta la posibilidad de otras interpretaciones, ya sean del mismo que ve una misma fotografía en otro momento o de otros que ven la foto al mismo tiempo o después.

Más aún, si se vuelve a ver la misma imagen en otro momento, quizá veamos elementos que no vimos antes o quizá no veamos algo de lo que nos llamó la atención en la primera visión de la foto.

Como sabemos, ver es muy distinto que leer. La visión es menos precisa que la lectura ya que conlleva necesariamente una interpretación inmediata del que ve, que puede o no ser consciente, y requiere apoyarse en otros lenguajes, como el oral o el escrito, para poder hacer sentido de lo percibido o para transmitir lo que se está viendo. Independientemente de las características propias y diferentes de los diversos lenguajes, rápidamente mencionados en estas páginas, hay que tener presente que cada uno de estos lenguajes comunica, sugiere y complementa de una manera específica los diversos contenidos que conlleva y las interacciones que realizamos todos en tanto comunicadores.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

La Alfabetización Mediática e Informativa como mecanismo para el empoderamiento de las audiencias y la protección de las infancias

Media and Information Literacy as a mechanism for audience empowerment and child protection

Oscar Díaz

Instituto Federal de Telecomunicaciones, México
oscar.diaz@ift.org.mx

Resumen

En un ecosistema mediático cada vez más diversificado y que crece exponencialmente, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se posiciona como una herramienta indispensable para que las personas de todos los grupos etarios desarrollen una relación armónica con los contenidos e información que brindan las distintas plataformas. De igual forma la AMI brinda una posibilidad complementaria a la regulación para la protección de grupos vulnerables como son las infancias respecto de mensajes no aptos para su edad y aporta elementos que permiten la mediación en el hogar al momento de construir un consumo audiovisual y de contenidos equilibrado.

Abstract

In an increasingly diversified and exponentially growing media ecosystem, Media and Information Literacy (MIL) is positioned as an indispensable tool for people of all age groups to develop a harmonious relationship with the content and information provided by the different platforms. In the same way, MIL provides a complementary possibility to the regulation for the protection of vulnerable groups, such as children, from messages not suitable for their age and provides elements that allow mediation in the home when building a balanced media consumption.

Palabras clave / Keywords

Audiencias, mediación, protección de infancias, contenidos audiovisuales, Alfabetización Mediática e Informativa.
Audience, mediation, child protection, audiovisual content, Media and Information Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Desde su creación, el Instituto Federal de Telecomunicaciones, que es el órgano autónomo constitucional del Estado Mexicano responsable de regular y promover el uso eficiente de las telecomunicaciones y la radiodifusión, identificó a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como una de las herramientas fundamentales para construir políticas públicas orientadas a las audiencias.

Junto con la creación constitucional del IFT se establecieron diversas disposiciones legales relacionadas con los medios de comunicación, entre las que pueden mencionarse que a efecto de promover el libre desarrollo armónico e integral de niñas, niños y adolescentes, así como contribuir al cumplimiento de los objetivos educativos planteados por la constitución mexicana y otros ordenamientos legales, la programación radiodifundida dirigida a niñas, niños y adolescentes debe difundir información y programas que fortalezcan los valores culturales, éticos y sociales; evitar transmisiones contrarias a los principios de paz, no discriminación y de respeto a la dignidad de todas las personas; evitar contenidos que estimulen o hagan apología de la violencia; entre otras.

También se estableció el reconocimiento de las audiencias como sujetos de derechos, y se estableció entre estos la obligación de contar con avisos parentales y el respeto a los derechos humanos, el interés superior de la niñez, la igualdad de género y la no discriminación en las transmisiones de radio y televisión.

Si bien es cierto que las disposiciones legales vigentes en México contemplan diversos mecanismos que inciden en la protección a niñas, niños y adolescentes (NNA), no menos cierto es que actualmente nos enfrentamos a una oferta cada vez más amplia y diversificada de contenidos audiovisuales a través de múltiples plataformas a las que se suma internet, por lo cual surge la inquietud sobre las condiciones que enfrenta este sector de la población para poder realizar un consumo consciente y acorde a su edad respecto de estos contenidos.

Para un mayor contexto, es necesario destacar que de 2018 a la fecha se ha incrementado tanto la permanencia de niñas y niños de entre 4 y 12 años frente a medios como la televisión abierta y de paga, así como el uso de dispositivos para acceder a internet y consumir contenidos. Del 2018 al 2023 pasó de 1 hora con 57 minutos a 2 horas con 45 minutos, con incremento destacado en otras señales y dispositivos, por encima de la televisión radiodifundida o la televisión de paga.

Ante este escenario y a fin de conocer de manera más cercana la forma en que las audiencias, entre estas las conformadas por NNA, se relacionan con los medios y contenidos audiovisuales, el IFT ha realizado, a través de la Unidad de Medios y Contenidos Audiovisuales, diversos estudios que brindan información para el análisis, y en su caso, para las decisiones de política pública. Dichos estudios son referencia para diversos sectores de la sociedad, entre ellos el académico y los propios medios de comunicación.

2. Estudios

Entre dichos estudios podemos mencionar el denominado “Estudio diagnóstico de conocimientos, habilidades y actitudes de las audiencias respecto de los medios de comunicación y los contenidos que transmiten” (Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2022), un acercamiento cualitativo que indaga acerca de las formas de apropiación de medios y contenidos audiovisuales, así como de sus capacidades mediáticas y el conocimiento de sus derechos como audiencias. Entre los hallazgos realizados respecto a las audiencias constituidas por los NNA es preciso destacar algunos de ellos, relativos a dos franjas etarias:

1. Niñas y niños de 5 a 9 años

“Las niñas y niños de 5 a 9 años pertenecen a la clasificación de nativos digitales, pues nacieron y se formaron utilizando la “lengua digital”, y en consecuencia son más gráficos que textuales, buscan gratificaciones instantáneas y son capaces de realizar varias tareas de manera simultánea. Sin embargo, en función del nivel socioeconómico (NSE), se detectaron niveles diferenciados de alfabetización. En el NSE C+, encontramos casos que han estado en contacto con computadoras desde los tres años, no sólo en sus hogares, sino también en las escuelas a las que asisten. Por lo regular, muestran autonomía para el manejo de los dispositivos, y no requieren asistencia de los mayores para utilizar las TIC, buscar o discriminar información en Internet o acceder a plataformas OTT.”

2. Niñas y niños de 10 a 14 años

“En el siguiente rango etario, de 10 a 14 años, que también pertenecen a la generación de nativos digitales, niñas y niños del NSE C+ mostraron su capacidad para buscar y discriminar por sí mismos la información en internet. Asimismo, dieron cuenta de un constante desarrollo de habilidades digitales que les permiten un uso creativo-participativo de los medios de comunicación, pues no sólo son receptores de contenido, sino que varios de ellos, por medio de plataformas como TikTok o YouTube, son ya creadores de estos contenidos.

Estas aparentes ventajas deben ser vistas con precaución, pues se corre el riesgo de que sus actividades respondan a patrones de consumo que no contribuyen a un pleno desarrollo de su ejercicio crítico. Un aspecto que da cuenta de la ventaja que les confiere el ser nativos digitales para salvar las dificultades que plantea su nivel socioeconómico es la propia conciencia que han desarrollado sobre sus habilidades, así como el conocimiento que tienen respecto a los riesgos que implica el consumo en redes.” (Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2021).

Como se puede apreciar, ya desde edades tempranas las y los menores presentan una relación cercana con la tecnología, los medios y los contenidos. El estudio señala que los NNA, en atención a sus edades, pueden realizar tareas simultáneas, utilizan un “lengua” digital, incluso algunos no son solo consumidores de contenidos, sino que incluso producen contenidos generados por ellos mismos.

Sin embargo, a la par de estas aparentes ventajas digitales, particularmente relacionadas con la operación y uso de la tecnología, es preciso ponderar que esto no equivale necesariamente al desarrollo y aplicación de un sentido crítico de la información y contenidos que reciben desde los medios de comunicación. En este sentido, hay factores como lo relacionado con el nivel socioeconómico que tienen un impacto significativo en el desarrollo de capacidades mediáticas en ambas franjas de edad. En el caso de menores de 9 años muestran incluso capacidades limitadas para buscar información en Internet, mientras que entre menores de entre 10 y 14 años permea el riesgo de que sus actividades respondan a patrones de consumo lejanos al ejercicio crítico para evaluar la información a la que están expuestos.

Así que, a la par de sus atribuciones regulatorias en torno a la protección de las audiencias, entre ellas las constituidas por NNA, el IFT ha abrazado a la AMI como eje fundamental de sus acciones orientadas a fortalecer las Competencias Mediáticas de la población, y particularmente de niñas, niños y adolescentes, y de sus padres, madres o tutores, para alcanzar un consumo equilibrado, que procure y considere el interés superior de la niñez.

3. Acciones que aborda la AMI

La relevancia de la AMI para las acciones institucionales del IFT es de tal envergadura que en su Hoja de Ruta 2021-2025 introdujo la Línea de Acción Regulatoria 4.4.4 en la que se establece el compromiso de “Impulsar la Alfabetización Mediática e Informativa respecto de los contenidos audiovisuales” como parte de su estrategia de “Fortalecer los derechos de los usuarios y de las audiencias en los servicios de TyR en el ecosistema digital” con el objetivo de “Asegurar la calidad, diversidad y pluralidad de los servicios de telecomunicaciones y radiodifusión (TyR) y fortalecer los derechos de usuarios y audiencias en el ecosistema digital”.

La introducción de este compromiso formal en su marco estratégico es concordante con las acciones que el IFT ha desarrollado desde su creación con la finalidad de fortalecer las capacidades mediáticas de la población a través de la AMI. Muestra de ello son proyectos como:

- Unidad Móvil IFT: proyecto itinerante que visitó las 32 entidades de la República Mexicana y mediante la cual se realizaron cerca de 8 mil talleres con dinámicas lúdicas en torno a las clasificaciones, la publicidad y los géneros de los contenidos. Los visitantes podían participar en la grabación de un spot de televisión o en un producto radiofónico. Todas estas acciones con un enfoque de desarrollo de capacidades mediáticas.
- Micrositio Somos audiencias: Portal que concentra la información y acciones relativas a la promoción y difusión de los derechos de las audiencias y la AMI, así como los estudios y encuestas que en esta materia realiza la Unidad de Medios y Contenidos Audiovisuales del IFT. Está dividido en cuatro secciones: Derechos de las Audiencias, Defensores y Códigos de Ética, Alfabetización Mediática e Informativa y Centro de Documentación.
- Fichas AMI para padres y profesores: fichas diseñadas conforme al Programa de formación en Alfabetización Mediática e Informativa destinado a docentes de la UNESCO y al Proyecto Roma, que consideran a los medios de comunicación como medulares en el proceso democrático y de desarrollo pues contribuyen a la formación de percepciones, creencias y comportamientos.
- Cápsulas animadas de video y juegos interactivos: serie de cápsulas animadas y videojuegos que abordan temáticas como la diversidad de los contenidos, cómo prevenir la desinformación, las clasificaciones de los contenidos, los riesgos en internet, entre otros tópicos relacionados con las telecomunicaciones y la radiodifusión.
- El Poder de las Audiencias: el Poder de las Audiencias, un concurso de cápsulas de audio y video dirigido a estudiantes universitarios de México, tanto de universidades públicas como privadas, con la finalidad de promover la Alfabetización Mediática e Informativa y fomentar la participación de la sociedad para

un mejor aprovechamiento y consumo de los medios y contenidos audiovisuales. Actualmente se encuentra en su cuarta edición.

- IFT MI escuela en línea: concurso dirigido a estudiantes de nivel secundaria que promueve la realización de contenidos sonoros que aborden diversas temáticas en torno a lo que consumen las y los jóvenes en los medios de comunicación. A través de la realización de piezas de audio de formato libre, las y los participantes, junto con sus profesores, ponen en práctica competencias tales como localizar, seleccionar, analizar, evaluar y crear información, a la par que comprenden el papel y funciones de los medios de comunicación.
- Semana AMI: espacio de encuentro entre expertos, profesionales de la comunicación y educación en medios de talla nacional e internacional para la discusión, análisis y reflexión de los retos y desafíos que representan las iniciativas de difusión, promoción y enfoques regulatorios de la Alfabetización Mediática e Informativa en el actual ecosistema de medios.
- Eventos: foros específicos que buscan promover la discusión en torno a la AMI y los derechos de las audiencias. se han dirigido a grupos etarios específicos, de modo que se enfoquen en temáticas afines a cada uno de ellos, desde la perspectiva del desarrollo de Competencias Mediáticas.
- Estudios y encuestas: el IFT realiza estudios y encuestas en materia de audiencias y consumo de contenidos audiovisuales. algunos de estos son ejercicios se encuentran ya bastante consolidados y son referencia para la industria, la academia y la población en general. Destaca la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales (ENCCA).

Estas acciones se dirigen a diferentes grupos etarios, particularmente los NNA, pero también buscan el desarrollo de competencias para relacionarse de manera más activa con los medios por parte de profesores, familias y jóvenes, lo anterior bajo la premisa de que todos estos grupos son audiencias y sobre todo, que muchas de las personas adultas tienen a su cuidado menores que requieren de la orientación para elegir de manera consciente los contenidos e información a consumir en las distintas plataformas del actual ecosistema mediático.

En ese tenor, se pone de realce la mediación en el hogar como un mecanismo que permite desarrollar habilidades críticas que abre el diálogo entre menores y adultos a la hora de discernir sobre si un contenido o información es apto para cada persona de manera autónoma con base en los elementos que nos brinda la Alfabetización Mediática e Informativa.

4. Conclusiones

Finalmente, el IFT forma parte de la Plataforma de Reguladores del Sector Audiovisual de Iberoamérica (PRAI), instancia que promueve el intercambio de experiencias y recursos, coordinación de actuaciones y eventos, y especialmente el generar un piso académico e investigativo donde basar la toma de decisiones regulatorias en la región de Iberoamérica.

Como parte de los grupos de trabajo de sus miembros, está el orientado al reconocimiento de la AMI como mecanismo de empoderamiento de las audiencias respecto a los medios de comunicación del ecosistema mediático en la región. Es así que, entre muchas otras acciones en torno al tema, se realizó junto con UNESCO el Mapeo sobre el estado de la Alfabetización Mediática e Informativa en Iberoamérica. En colaboración con la Oficina de la Asesora regional de Comunicación e Información de la UNESCO para América Latina y Caribe, se acordó la elaboración conjunta UNESCO-PRAI de un documento que analizara el estado actual respecto de las principales iniciativas llevadas a cabo por parte de los medios públicos y de los reguladores audiovisuales en AMI y cuyo levantamiento fue realizado por este Instituto. En ese sentido, en el IFT estamos convencidos de que la AMI es una herramienta que detona las capacidades mediáticas en beneficio de la sociedad y contribuye a la transformación constante y el fortalecimiento del ecosistema mediático.

Referencias

- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2022). *Estudio diagnóstico de conocimientos, habilidades y actitudes de las audiencias respecto de los medios de comunicación y los contenidos que transmiten*. <https://bit.ly/4b9N1U5>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2021). *Hoja de ruta 2021-2025*. <https://bit.ly/3VywWS7>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (s.f.). *Somos Audiencias*. <https://bit.ly/4b8Hz3M>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Educomunicación para la democracia digital

Educommunication for digital democracy

Gabriel Kaplún

Universidad de la República, Uruguay

gabriel.kaplun@fic.edu.uy

Resumen

Las ilusiones democráticas iniciales de internet parecen haber dejado paso a una profunda desilusión que pone en el centro los problemas de la desinformación. Esto ha movilizó la atención de muchas acciones educomunicativas hacia esa zona problemática. Sin desconocer su importancia propondremos aquí un trabajo pedagógico que busca recuperar las potencialidades democráticas de internet en dos direcciones: los procesos participativos en políticas públicas convocados por el Estado y los movimientos sociales. Lo ilustraremos con algunos ejemplos que muestran el tipo de trabajo que es posible realizar y los aprendizajes de deliberación democrática que implican.

Abstract

The initial democratic illusions of the internet seem to have given way to a profound disillusionment, which puts the problems of disinformation at the centre. This has mobilised the attention of many educommunicative actions towards this problematic area. Without ignoring its importance, we propose here a pedagogical work that seeks to recover the democratic potential of the internet in two directions: the participatory processes in public policies called by the State and social movements. We will illustrate it with some examples that show the type of work that is possible to carry out and the democratic deliberative learning that they imply.

Palabras clave / Keywords

Internet, democracia, participación, Educomunicación, interdisciplina.

Internet, democracy, participation, Educommunication, interdiscipline.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Internet y la desilusión democrática

Cuando a fines del siglo pasado el uso de internet comenzaba a hacerse masivo, predominaba un optimismo democrático. La red de redes, pensaban muchos, tenía tres características que la diferenciaban para bien de los medios de comunicación tradicionales: la posibilidad para cualquiera de decir su palabra y llegar lejos con ella, sin depender de la voluntad de quienes controlan –económica o políticamente– los medios de comunicación; una gobernanza descentralizada que impediría la concentración en pocas manos, característica de los medios tradicionales en muchos países (por ejemplo los latinoamericanos); la posibilidad de establecer flujos de comunicación multidireccionales y dialógicos, que comunicaran a muchos con muchos, en lugar de los sistemas unidireccionales de broadcasting, diseñados sobre el modelo de un emisor y muchos receptores.

Internet se cargaba entonces de promesas democratizadoras de la comunicación y de la sociedad. Las propuestas incumplidas del Informe Mc Bride aprobado por la Asamblea de UNESCO en 1980 (“un solo mundo, voces múltiples”), parecían volverse tangibles: desde los zapatistas en la Selva Lacandona hasta un pequeño movimiento vecinal en Bogotá, todos podían hacerse ver y oír en todas partes y al instante. La Figura del emirec propuesta por Jean Cloutier (1973) parecía tener un rol protagónico en este nuevo escenario comunicacional, y el propio Cloutier (2001) se entusiasma con esa posibilidad. Las apuestas por una comunicación dialógica (Freire, 1984) y participativa (Kaplún, 1998) parecían tener un terreno más favorable.

Lo que no estaba tan claro era la sostenibilidad económica de las empresas que apostaban a internet si, como parecía, todo era gratis salvo la conexión. Sostenerse con suscripciones o publicidad no resultaba viable y muchas de ellas fueron arrastradas por la burbuja que estalló en el 2000.

Al final de la primera década de este siglo se oyeron más voces que advertían, desde el comienzo, que algunas expectativas podían exagerarse y que existían riesgos a considerar. Que, aunque cualquiera podía hablar, las audiencias podían ser muy escasas y fragmentadas. Que si todos hablaban a un tiempo el ruido de múltiples monólogos o de quienes lograron gritar juntos podía ahogar la ilusión dialógica. Y que internet no estaba a salvo de la concentración en pocas manos (De-Ugarte, 2011), como las de las empresas que parecían encontrar un modelo de negocios sostenible capturando los datos de los usuarios para aumentar la eficiencia de la publicidad mediante una segmentación de públicos cada vez más precisa (Castells, 2024).

En ese momento todavía la expectativa democrática y democratizadora era fuerte, sin embargo. Los ciberactivismos eran parte importante de muchos movimientos innovadores en sus formas organizativas y transformadores en sus apuestas políticas, desde la primavera árabe a Occupy Wall Street, los estudiantes chilenos o mexicanos (Treré, 2013, 2020) o el 15M español. “Redes de indignación y esperanza” (Castells, 2012) se tejían en todas partes. Pero también comenzaron a aparecer nubes cada vez más negras: el escándalo de Cambridge Analytica revela los usos que pueden hacerse de la red para desinformar y manipular e incidir en un proceso electoral –como el de las elecciones estadounidenses de 2016– y en general en el debate público de cualquier asunto. Dos años después sucedió algo muy similar con la elección de Jair Bolsonaro en Brasil. Aunque la desinformación y la difusión de noticias falsas no eran una novedad, sí lo eran su cantidad, velocidad y alcance a caballo de las tecnologías digitales.

Un cuarto de siglo después de aquel comienzo, el pesimismo parece reinar, tanto en lo tecnológico-comunicacional como en lo político. Mientras los autoritarismos campean y las democracias parecen en recesión (Latinobarómetro, 2023; EIU, 2023), internet es visto más como una fuente de problemas que como solución de nada para la vida democrática de nuestras sociedades. A la desinformación y la manipulación se agregan los problemas de la adicción, inevitable en buena medida mientras el modelo de negocios se base en la economía de la atención, para la cual también la polarización y el escándalo son más entretenidos y por tanto más redituables que la deliberación serena y racional.

2. Educomunicación para la democracia

Personalmente era un poco escéptico cuando predominaban los tempranos optimismos digitales. Ahora que el pesimismo reina prefiero, sin embargo, rescatar y activar hasta donde sea posible las potencialidades democráticas de Internet. Eso me conduce a una línea educomunicativa que parece poco transitada actualmente, pero que creo muy necesaria. Sin duda es importante combatir la desinformación y tienen sentido los esfuerzos regulatorios y educativos que se despliegan hoy en muchas partes. Pero junto a este esfuerzo crítico-defensivo, necesitamos también un trabajo productivo, en el sentido de producir y promover vínculos y sentidos más dialógicos y democráticos (Kaplún, 2010).

Esta articulación entre la lectura crítica y la “escritura” creativa es parte de la mejor tradición educomunicativa (Kaplún & Hermosilla, 1987). Quien “lee” mejor los medios, las redes y el mundo y es capaz de comprenderlos críticamente, será también capaz de producir de modos más creativos e inteligentes en los medios y -sobre todo hoy- en las redes, en su mundo cotidiano y en el mundo social que habitamos. Pero la inversa también es cierta: quien entra a fondo en

la “cocina” de la producción entiende mejor sus mecanismos. Sabe, por ejemplo, de la eficacia de los relatos -como los de la ficción audiovisual- tanto o más que la (des)información en la construcción de imaginarios y representaciones. Y sabe también que toda información es una selección de lo que podría ser informado, y en ese sentido siempre tiene un componente “desinformador” por lo que no dice.

Es en ese contexto y con ese sentido que propongo entonces retomar una línea un poco abandonada, la de la participación ciudadana digital, con perspectiva pedagógica. Los procesos participativos “desde arriba” o “desde abajo”, por iniciativa del Estado o desde la sociedad civil, tienen un impacto fuertemente educativo en sí mismos y requieren también acciones educativas para poder desarrollarse con eficacia. Y cuando entran en juego las tecnologías digitales, como sucede desde hace ya un buen tiempo en muchos casos, se abren nuevas posibilidades y también nuevos desafíos. Desde la experiencia pionera del Presupuesto Participativo de Porto Alegre en la década de 1990 (Santos, 2004) han sido muchas las experiencias de participación ciudadana en políticas públicas, con muy diversas modalidades y temáticas: consejos ciudadanos, consultas públicas, planes participativos, etc. Estas variadas experiencias tienen impactos y requieren acciones pedagógicas con la ciudadanía y con los organismos públicos que las convocan y organizan. Los ciudadanos, por ejemplo, aprenden -o deben aprender- a deliberar de modo tal que los diversos puntos de vista puedan articularse y generar propuestas capaces de incidir en las políticas públicas. Los políticos y técnicos de los organismos públicos deben aprender a organizar esas deliberaciones de modo de contribuir a que eso suceda, y deben aprender a escuchar a y dialogar con la ciudadanía, respetando sus tiempos y culturas.

Entra las muchas tensiones que atraviesan estos ámbitos y procesos participativos (Kaplún, 2024) vale la pena destacar dos, por su carácter y requerimientos pedagógicos. Por un lado, la tensión entre procesos y resultados. Por ejemplo: la calidad del debate, de los aportes realizados por los participantes, del aprendizaje que cada uno se lleva, son aspectos relevantes. Pero si luego no hay resultados tangibles en políticas concretas, con efectos en la vida real y cotidiana de la gente, la frustración puede ser grande. Y lo inverso también: si el proceso no fue bueno, es posible que ningún resultado conforme. Porque ¿para qué perder tiempo participando si igual los gobernantes y los técnicos podían resolverlo sin nosotros? Hay también muchos casos en los que la participación no es más que un simulacro o un desahogo (Arstein, 1969).

Otra de las tensiones típicas se da entre los colectivos organizados y los individuos. Es importante promover la participación de movimientos y asociaciones como tales, lo que implica respetar sus procesos internos de deliberación. Pero suele haber mucha gente que no es parte de esos colectivos. Abrir espacios para la participación individual puede traer nuevos y ricos aportes y garantizar un respaldo posterior a las decisiones tomadas, pero también puede cuestionar a las organizaciones y su representatividad.

3. Aprendizajes democráticos en contextos digitales

En este último aspecto la incorporación de tecnologías digitales trajo novedades y posibilidades interesantes, aunque no exentas de riesgos. Por ejemplo, con procesos en los que los colectivos participan en instancias presenciales y los individuos en las virtuales, como es el caso de Plan Plurianual del gobierno brasileño elaborado en 2023. Para ese proceso se realizaron decenas de reuniones presenciales de Consejos ciudadanos en cada estado del país y conferencias temáticas (salud, educación, etc.) con la participación de miles de personas, principalmente representantes de organizaciones locales, regionales y nacionales. Simultáneamente se recogieron aportes de un millón y medios de personas que, individualmente, brindaron sus aportes y opiniones en la plataforma digital Brasil Participativo (<https://brasilparticipativo.presidencia.gov.br/>). La combinación de estas dos formas de participación hizo más rico el proceso, pero también más complejo, y requirió aprendizajes de todos los actores. El gobierno, y muchos de sus funcionarios, debieron aprender a diseñar y organizar la deliberación digital, a procesar y evaluar un volumen de aportes mucho mayor que el habitual, con ayuda de herramientas de Inteligencia Artificial. Los colectivos debieron aprender a escuchar los aportes individuales, aun cuando cuestionaran los suyos. Las personas que participaron individualmente debieron aprender a usar la herramienta digital y a plantear sus opiniones y aportes de modo tal que pudieran ser comprendidos y considerados y a tener en cuenta y dialogar con los aportes de otras personas, algo que la plataforma en parte favorece con herramientas de moderación automática que procesan lenguaje natural con Inteligencia Artificial.

En Uruguay, con un equipo interdisciplinario (ingeniería, comunicación, ciencia política) implementamos una plataforma similar a la brasileña. En una de las experiencias piloto –una consulta pública sobre un reglamento de radioaficionados– la participación se dio en forma exclusivamente digital. Los participantes podían ser tanto colectivos como individuos. En la práctica participaron principalmente colectivos, en este caso clubes de radioaficionados. En varios casos la experiencia estimuló la vida organizacional de esos colectivos, promoviendo debates y síntesis que les permitieran realizar un aporte conjunto y acordado entre todos (Kaplún & Martínez, 2022).

Tuvieron que aprender a usar la herramienta y aprendieron también nuevas posibilidades de deliberación democrática interna, con otros colectivos e individuos y con el gobierno.

También en Uruguay comenzamos a explorar las posibilidades de intervención pedagógica en procesos participativos “desde abajo”. En 2023 estalla, en una zona turística de Uruguay, un conflicto importante frente a un proyecto residencial que es visto como una amenaza medioambiental y paisajística por muchos habitantes del lugar y zonas cercanas. En oposición al emprendimiento confluyen personas y grupos muy diversos social y culturalmente, en parte articulados por una red de organizaciones preexistentes. Pero el movimiento desborda ampliamente ese cauce, con movilizaciones en espacios públicos y en las redes digitales. Suma también artistas conocidos que difunden su postura contraria al proyecto en medios y redes, y académicos que aportan estudios que dan fundamento a la demanda. El gobierno abrió un proceso de consulta pública que recibe miles de opiniones por internet, la gran mayoría contrarios al proyecto. En ese contexto y a pedido de algunos integrantes de la red organizativa, realizamos un taller virtual para pensar, articuladamente, las características organizativas, comunicacionales y digitales del movimiento. Analizamos intereses en juego y discursos sobre el conflicto, formas organizativas que se habían dado, herramientas, acciones y procesos presenciales y digitales y los vínculos entre ellos. En particular nos detuvimos en las herramientas y acciones digitales: un perfil de *Instagram*, un sitio web, una planilla de planificación colectiva, recolección de firmas por Change.org, además de la participación en la consulta pública digital del gobierno.

La intervención permitió a los actores involucrados visualizar ambigüedades, zonas confusas, superposiciones y ausencias a resolver y caminos posibles para encararlos. Por ejemplo, respecto a los discursos sobre el conflicto, a la comunicación entre ellos y con otros actores (gobierno local y nacional, vecinos indiferentes, etc.), a las herramientas digitales en parte superpuestas, a la información y los recursos que podrían aprovecharse mejor. Permitió también al equipo interdisciplinario¹ afinar herramientas teóricas y metodológicas para el análisis y la intervención pedagógica en procesos participativos presenciales/digitales. Para ellos resultan particularmente útiles conceptualizaciones sobre las llamadas órbitas de participación (Creighton, 2005) y el papel de los “grupos motores” en los procesos participativos (Villasante, 2010).

Aprender democracia en el mundo digital implica entonces múltiples interacciones: al interior de organizaciones sociales y con otras organizaciones y movimientos, entre ciudadanos y ciudadanas, entre el gobierno, los ciudadanos y las organizaciones. Interacciones que se dan en ámbitos presenciales y virtuales, que involucran cuerpos, medios y redes. ¿Tiene sentido intentar estos aprendizajes, siempre lentos y con resultados de largo plazo mientras la desinformación corre tan rápido y consigue resultados inmediatos? Tal vez sea la carrera de la tortuga democrática con la liebre de la desinformación. Pero además de intentar frenar la liebre creemos que vale la pena acompañar a la tortuga en su lento pero imprescindible aprendizaje.

Notas

¹ Actualmente constituido como Participa / Laboratorio de Participación y Tecnologías de la Universidad de la República de Uruguay.

Referencias

- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2024). *Conferencia de apertura en el Seminario Internacional Democracia y Nuevas Tecnologías*. Bicentenario del Senado Federal de Brasil.
- 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. Emersec à l'heure des technologies numériques*. Carte Blanche.
- Creighton, J. (2005). *The Public Participation Handbook. Making Better Decisions Through Citizen Involvement*. Jossey-Bass.
- De-Ugarte, D. (2011). *Trilogía de las redes*. Biblioteca de Las Indias.
- EIU (2023). *Democracy Index. Report 2023*. Economist Intelligence Unit. <https://bit.ly/3xzSuWi>
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Kaplún, G. (2010). Comunicación educativa y comunitaria. Construcción de nuevos vínculos y sentidos en y desde la universidad. En *La comunicación para el desarrollo: experiencias en Uruguay*. UNESCO
- Kaplún, G. (Coord.) (2024). *Participación ciudadana digital. Diseño e implementación de procesos participativos con herramientas digitales en organismos públicos*. Participa-Udelar. <https://bit.ly/3Ry2whJ>
- Kaplún, G., & Martínez, M. (2022). *Participación ciudadana y tecnologías digitales: entre las grietas del estado y la transformación de la política*. Ponencia en conferencia anual de IAMCR, Beijing.
- Kaplún, M. (1990). *Comunicación entre grupos. El método del cassette-foro*. Humanitas.
- Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M., & Hermsilla, M.E. (1987). *La educación para los medios en la formación de comunicadores sociales*. FCU.
- Latinobarómetro (2023). *Informe Latinobarómetro 2023: La recesión democrática de América Latina*. Corporación Latinobarómetro. <https://bit.ly/4b7WsTV>
- Mc. Bride, S. (Coord.) (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. UNESCO-FCE.
- Santos, B.S. (2004). *Democracia y participación. El ejemplo del presupuesto participativo de Porto Alegre*. Abya Yala.

- Treré, E. (2013). #YoSoy132: la experiencia de los nuevos movimientos sociales en México y el papel de las redes sociales desde una perspectiva crítica. *Educación social*, 55, 112-121.
- Treré, E. (2020). *Activismo mediático híbrido. Ecologías, imaginarios, algoritmos*. FES.
- Villasante, T. (2010). Grupos Motores: de la base a las ciberdemocracias. *Viento Sur*, 111, 85-96.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Desnudando el sexismo en el periodismo: Un análisis crítico y perspectivas de cambio

Unveiling sexism in journalism: An analysis of gender bias and pathways to equity

Manuel-Armando Arana-Nava

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
marana@uach.mx

Javier-Horacio Contreras-Orozco

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jcontreraso@uach.mx

Rodrigo Ramírez-Tarango

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
rtramire@uach.mx

Resumen

Esta ponencia explora el fenómeno del sexismo en el periodismo contemporáneo, abordando su naturaleza, manifestaciones y consecuencias. A través de una revisión exhaustiva de la literatura y el análisis de casos emblemáticos, se examina el estado actual del arte en esta área. Además, se presenta una metodología para comprender y combatir el sexismo en la práctica periodística. Los resultados revelan la persistencia de estereotipos de género en la cobertura mediática y sus implicaciones para la sociedad. Finalmente, se ofrecen reflexiones sobre cómo superar el sexismo en el periodismo y promover una comunicación más equitativa y diversa.

Abstract

This study critically examines the presence and impact of sexism in contemporary journalism. Through a mixed-method approach combining content analysis and interviews with media professionals, the research reveals pervasive patterns of gender bias in news coverage, including the over-representation of men in leadership roles and the objectification of women. The findings underscore the urgent need for transformative action to promote gender equity in journalism, from fostering inclusive organizational cultures to challenging stereotypical representations in news content. This study contributes to advancing ethical and equitable journalism practices, aiming to create a media landscape that reflects and respects the diversity of gender identities and experiences.

Palabras clave / Keywords

Sexismo, periodismo, estereotipos de género, equidad, cambio.

Sexism, journalism, gender stereotypes, equity, change.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El periodismo, como agente primordial en la construcción y difusión de narrativas sociales, desempeña un papel crucial en la configuración de percepciones, valores y normas en la sociedad contemporánea. Sin embargo, esta influencia no está exenta de la manifestación de sesgos y prejuicios arraigados, siendo uno de los más prominentes el sexismo. En este contexto, el presente trabajo se sitúa en la intersección de la comunicación, la ética y los estudios de género, con el objetivo de indagar en la naturaleza, alcance y repercusiones del sexismo en el ejercicio periodístico.

La justificación de esta investigación radica en la imperativa necesidad de examinar críticamente las prácticas y discursos periodísticos, en aras de identificar y confrontar la perpetuación de desigualdades de género en los medios de comunicación. El sexismo, entendido como un sistema de creencias, valores y comportamientos que sustentan la supremacía de un género sobre otro, se manifiesta de manera sutil y flagrante en la cobertura mediática, condicionando la representación de personas y grupos en función de su identidad de género.

A través de una revisión exhaustiva del estado del arte y la literatura especializada en el tema, se evidenciará la persistencia de estereotipos de género, la invisibilización de mujeres y minorías de género, así como la reproducción de discursos y prácticas que refuerzan relaciones de poder desiguales. En este sentido, el análisis crítico de casos emblemáticos y tendencias recurrentes en la cobertura periodística permitirá no solo documentar la presencia del sexismo, sino también comprender sus implicaciones socioculturales y políticas.

En última instancia, esta investigación aspira a contribuir al debate académico y profesional en torno a la ética y la responsabilidad social del periodismo, proponiendo alternativas y estrategias para desafiar y transformar las estructuras de poder y dominación que subyacen en la producción mediática. En un contexto marcado por la diversidad y la pluralidad de voces, resulta imprescindible promover una comunicación inclusiva y equitativa, que reconozca y valore la multiplicidad de identidades y experiencias de género.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El estudio del sexismo en el periodismo ha sido objeto de atención por parte de investigadores y académicos en las últimas décadas, reflejando una preocupación creciente por comprender y abordar las dinámicas de género en los medios de comunicación. En este sentido, diversas investigaciones han contribuido a iluminar la compleja relación entre el sexismo y el ejercicio periodístico, revelando la persistencia de patrones discriminatorios y desequilibrados en la cobertura mediática.

Una de las contribuciones más destacadas en este campo es el trabajo seminal de Meyers (2004), quien examinó la representación de mujeres en los medios de comunicación, evidenciando la prevalencia de estereotipos de género y la marginalización sistemática de las voces femeninas en la esfera pública. Esta investigación sentó las bases para análisis posteriores sobre la invisibilización y la trivialización de las experiencias y contribuciones de las mujeres en el periodismo.

Además, estudios como el de Ross (2007) y Ross y Carter (2011) han explorado la presencia de sesgos de género en la cobertura de noticias, identificando patrones recurrentes de victimización y cosificación de las mujeres en los medios de comunicación. Estos hallazgos han subrayado la urgente necesidad de cuestionar las narrativas dominantes y promover una representación más equitativa y respetuosa de la diversidad de experiencias y perspectivas de género.

Por otro lado, investigaciones recientes han abordado la intersección entre el sexismo y otras formas de discriminación, como el racismo y la homofobia, en el periodismo contemporáneo. Por ejemplo, el estudio de López-Rabadán (2019) examinó la representación de mujeres afrodescendientes en los medios de comunicación, destacando la interseccionalidad de las opresiones y la necesidad de adoptar un enfoque interseccional en el análisis crítico de la cobertura mediática.

En resumen, la literatura existente sobre el sexismo en el periodismo proporciona un marco teórico y metodológico sólido para comprender y abordar este fenómeno complejo. Sin embargo, persisten desafíos significativos en la práctica periodística, que requieren un compromiso continuo con la equidad de género y la diversidad en la comunicación.

3. Metodología / planteamiento

El presente estudio adopta un enfoque metodológico mixto que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para explorar la presencia y el impacto del sexismo en el periodismo contemporáneo. Siguiendo las directrices

de la investigación crítica en comunicación (Fiske, 1990), se propone un análisis detallado del contenido periodístico, complementado por entrevistas semiestructuradas con profesionales del medio.

El análisis de contenido se centra en la revisión sistemática de una muestra representativa de noticias y reportajes recopilados de medios de comunicación impresos, digitales y audiovisuales. Utilizando un marco analítico basado en la teoría feminista y los estudios de género (Connell, 2002), se examinará la representación de personas y eventos en función de su identidad de género, identificando patrones y tendencias que reflejen sesgos y estereotipos de género.

Además, se entrevistarán semiestructuradas con periodistas, editores y otros actores clave en la producción mediática, para obtener perspectivas enriquecedoras sobre las prácticas y normativas existentes en las redacciones. Estas entrevistas proporcionarán *insights* cualitativos sobre las percepciones y experiencias de los profesionales del periodismo en relación con el sexismo y sus implicaciones para la producción de noticias.

El planteamiento metodológico adoptado en este estudio se fundamenta en la premisa de que el sexismo en el periodismo es un fenómeno multidimensional que requiere un análisis holístico y contextualizado. Al combinar técnicas de análisis de contenido con enfoques cualitativos de investigación, se busca capturar la complejidad de las dinámicas de género en la práctica periodística y ofrecer *insights* significativos para la transformación de la cultura mediática.

4. Resultados

Los resultados de la investigación revelan la presencia significativa de sexismo en la cobertura mediática analizada. En primer lugar, se observa una clara tendencia hacia la sobre-representación de hombres en roles de liderazgo y expertos en diversos campos, mientras que las mujeres tienden a ser relegadas a roles secundarios o estereotipados, como el de cuidadoras o víctimas.

Además, se identificaron patrones recurrentes de cosificación y sexualización de las mujeres en la presentación visual y verbal de las noticias. Las imágenes y titulares que acompañan las historias suelen enfatizar la apariencia física y la atracción sexual de las mujeres, perpetuando así estereotipos de género y contribuyendo a la objetivación de sus cuerpos.

Por otro lado, se encontraron evidencias de un sesgo en la selección y enfoque de las noticias, con temas relacionados con la vida privada y la apariencia física de las mujeres recibiendo una atención desproporcionada en comparación con cuestiones de mayor relevancia e importancia social. Este sesgo informativo contribuye a la trivialización de los problemas que afectan a las mujeres y a la perpetuación de estereotipos de género.

En cuanto a las percepciones y experiencias de los profesionales del periodismo, las entrevistas revelaron la existencia de una cultura organizacional sexista en algunas redacciones, caracterizada por la reproducción de estereotipos de género y la tolerancia hacia comportamientos y prácticas discriminatorias. Sin embargo, también se destacaron iniciativas y esfuerzos por promover una mayor equidad de género en el ejercicio periodístico, incluyendo la implementación de políticas de género inclusivas y la capacitación en sensibilidad de género para los profesionales del medio.

En resumen, los resultados de este estudio subrayan la urgente necesidad de abordar el sexismo en el periodismo como un problema sistémico que requiere acciones colectivas y transformadoras. Desde la representación equitativa de género en las noticias hasta la creación de entornos laborales inclusivos y respetuosos, se identifican múltiples áreas de intervención para avanzar hacia una comunicación más justa y equitativa para todas las personas.

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación arrojan luz sobre la persistencia del sexismo en el periodismo contemporáneo y sus implicaciones para la construcción de narrativas sociales y la reproducción de desigualdades de género. La discusión de los resultados apunta a varias reflexiones importantes sobre la naturaleza y el alcance del problema, así como a las posibles estrategias para abordarlo de manera efectiva.

En primer lugar, la presencia generalizada de estereotipos de género en la cobertura mediática subraya la necesidad de una mayor sensibilización y vigilancia en la producción y difusión de noticias. La reproducción de roles y comportamientos estereotipados refuerza las jerarquías de género y limita la representación diversa y equitativa de la sociedad en los medios de comunicación.

Además, la trivialización de los problemas que afectan a las mujeres y la cosificación de sus cuerpos en la cobertura periodística perpetúan la objetivación y la deshumanización de las mujeres, contribuyendo así a la repro-

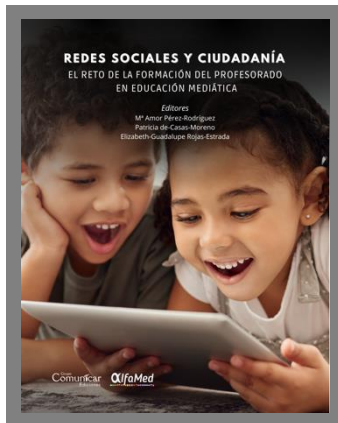
ducción de relaciones de poder desiguales. Este fenómeno no solo afecta la percepción pública de las mujeres, sino que también tiene consecuencias negativas en su participación política, económica y social.

En cuanto a las prácticas y normativas en las redacciones, los testimonios de los profesionales del periodismo destacan la importancia de promover una cultura organizacional inclusiva y respetuosa, que reconozca y valore la diversidad de experiencias y perspectivas de género. La implementación de políticas de género inclusivas, la capacitación en sensibilidad de género y el fomento de la diversidad en todos los niveles de la industria son pasos cruciales hacia la construcción de un periodismo más ético, equitativo y sensible al género.

En conclusión, este estudio evidencia la urgente necesidad de abordar el sexismo en el periodismo como un problema estructural que requiere una respuesta colectiva y comprometida. Desde la promoción de una representación equitativa de género en las noticias hasta la transformación de las prácticas y culturas organizacionales en las redacciones, se identifican múltiples puntos de intervención para avanzar hacia una comunicación más justa y equitativa para todas las personas. En última instancia, el camino hacia un periodismo libre de sexismo requiere un compromiso continuo con la ética, la diversidad y la igualdad de género en todas las facetas de la producción mediática.

Referencias

- Abuín Vences, N. (2010). Publicidad, roles sociales y discurso de género.
- Castañeda Gutman, M. (2002). *El machismo invisible*. Grijalbo.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2011). *Informe anual de la Comisión*. <https://bit.ly/3VxFusg>
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. Routledge.
- Gallego, J., Altés, E., Melús, M.E., Soriano, J., & Cantón, M.J. (2002). La prensa diaria por dentro: mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la prensa de información general. *Análisis: Cuadernos de comunicación i cultura*, 28.
- López-Rabadán, P. (2019). Black Women in Brazilian Media: Intersectionality in News Coverage. *Journal of African American Studies*, 23(2), 187-204.
- Mateos de Cabo, R. (s/f). *La presencia de estereotipos en los medios de comunicación: análisis de la prensa digital española*.
- Meyers, M. (2004). *News coverage of violence against women: Engendering blame*. SAGE Publications.
- Núñez Alonso, T.J., Perea Henze, I., & De Pablo Porras, I.Y. (2010). Feminismo en telenovela o la trivialización de una lucha. En I. de Pablo, T. Núñez, I. Perea, M. Arana, J.H. Contreras, & E. Fernández. *Medionautas en el imperio de la Imagen*. Pearson.
- Ross, K. (2007). *Gendered media: Women, men, and identity politics*. Rowman & Littlefield.
- Ross, K., & Carter, C. (2011). *The handbook of gender, sex, and media*. Wiley-Blackwell.
- Rullman, M., & Schlegel, W. (2004). *Las mujeres piensan diferente*. Ed. Sudamericana.
- Valenzuela, J.R., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa. Volumen 1*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Valle, N., Hiriart, B., Amado, A.M. (1996). *El ABC del periodismo no sexista*.
- Vidal Jiménez, R. (2004). Comunicación, poder y transgresión en la sociedad global informacional. *Revista Latina de Comunicación Social*, 58.
- Weder Di Mauro, B. (2008). Empirismo sin tapujos. <https://bit.ly/4cobINu>
- Wiersma, W., & Jurs, S.G. (2008). *Research methods in education: An introduction* (9a Ed.). Peacock.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Personas mayores y TIC: Entender la Alfabetización Mediática durante el ciclo de vida

Elderly people and ICT: Understanding Media Literacy throughout the cycle of life

Emerson Contreras-Reyes
Escuela Mónica Herrera, El Salvador
eecontreras@monicaherrera.edu.sv

Resumen

El Salvador está experimentando un crecimiento de su población de personas mayores, sin embargo, poco se ha estudiado sobre las dificultades de este segmento al utilizar las TIC. A través de una metodología mixta, se identificó que las personas mayores no solo se enfrentan a limitaciones económicas para acceder a ellas, sino que carecen de espacios formativos para desarrollar las competencias necesarias para utilizarlas de forma activa. Su adaptación demuestra que son capaces de desarrollar procesos de aprendizaje, sin embargo, se requieren políticas públicas que promuevan la Alfabetización Mediática durante el ciclo de vida.

Abstract

El Salvador is experiencing growth in its elderly population, yet little has been studied about the difficulties this group faces in using ICT. Through a mixed methodology, it was identified that the elderly not only face economic limitations to access them, but also lack educational spaces to develop the necessary competencies to use them actively. Their adaptation shows that they are capable of developing learning processes; however, public policies promoting Media Literacy throughout the lifespan are required.

Palabras clave / Keywords

Tecnología, e-inclusión, desinformación, Alfabetización Mediática, educación.
Technology, e-inclusion, misinformation, Media Literacy, education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Cada año son más las personas adultas mayores en El Salvador. Actualmente representan el 14.8% de la población (Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples [EHPM], 2022). Este porcentaje, sin embargo, crece aceleradamente. Para el 2050 la cantidad pasará de 0.7 millones (2020) hasta 1.4 millones para ese año y será el único segmento que crecerá en la segunda mitad del siglo XXI (Velásquez, 2023).

El país se encuentra en la etapa de envejecimiento moderado en el que la tasa de fecundidad es baja (entre 2.3 y 3 hijos por familia) y los índices de envejecimiento oscilan entre los 19.8 y 31.9 (Sunkel & Ullman, 2019). Sin embargo, a pesar de este crecimiento, son un segmento de la población poco estudiado en el país.

La etapa en la que se encuentra el país es idónea para prepararse con políticas públicas que permitan responder a las necesidades de este segmento (Sunkel & Ullmann, 2019), entre ellas, la formación en competencias para utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ya que, así como aumenta el número de personas mayores, las sociedades también se hacen más digitales, lo que las empuja a “habituarse a transitar por entornos digitales que incorporan en su uso ciertas destrezas” (Phillipi & Hernando, 2013, p. 12), sin embargo, carecen de espacios formativos para que aprendan a utilizarlas.

A esta exclusión se le denomina brecha digital. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015) la define como “la división entre individuos, hogares, áreas económicas y geográficas con diferentes niveles socioeconómicos con relación a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación” (citado en Abad, 2014, p. 5). En El Salvador, esta división es notoria.

La penetración del internet es del 32% y reduce drásticamente a 10.4% en la zona rural, mientras que en la zona urbana aumenta al 45%. Respecto a los dispositivos, un 95.7% cuenta con un teléfono y el 41.6% tiene una computadora, 35.5% en la zona rural y 45.3% en la urbana (EHPM, 2022). Los informes no permiten identificar la brecha en personas mayores, pero Sunkel y Ullmann (2019) identificaron que el consumo de internet de las personas mayores (al menos hasta 2015) era hasta siete veces menor que el del segmento entre los 15 y 26. Aunque la brecha digital no solo se mida en el acceso a las TIC, determinaron que el acceso económico a las TIC tiene un efecto en cadena que limita también el desarrollo de habilidades y competencias para utilizarlas.

Por ello se requiere de políticas públicas que aseguren la inclusión digital de las personas mayores (Casamayou & González, 2017) y entender la Alfabetización Mediática como un proceso formativo que abarca todo el ciclo de vida.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Antes de analizar los estudios que vinculan a las personas mayores con el uso de las TIC y sus dificultades, es necesario entender la Alfabetización Mediática más allá de las habilidades instrumentales.

Para Marroquín et al. (2020), esta busca desarrollar habilidades para interactuar con la diversidad de medios de comunicación disponibles, no solo como usuario y consumidor, sino como un productor crítico y responsable de contenidos en varios formatos. Braesel y Karg (2018) agregan que estas competencias se deben aprender, practicar y actualizar de forma constante, como un proceso que se da de por vida pues las tecnologías se desarrollan y cambian con rapidez y sus interfaces complejas y cambiantes, hacen que estas habilidades sean claves para navegar en la sociedad.

La Alfabetización Mediática es clave para reducir la brecha digital en personas mayores, pero sus esfuerzos no pueden ser genéricos, estos deben adecuarse a sus características, necesidades y dificultades específicas (Casamayou & González, 2017).

Maldonado (2013) retoma de del Arco un marco para analizar las dificultades de las personas mayores al utilizar las TIC. El autor propone que existen tres tipos de limitaciones: económicas, funcionales y motivacionales (citado en Casamayou & González, 2017). La primera hace referencia una brecha que solo puede reducirse con políticas públicas e incentivos para que las tecnologías sean más accesibles. La segunda, se refiere a la complejidad para entender las aplicaciones y dispositivos, así como los esfuerzos para hacerlas más amigables para las personas mayores. Finalmente, las motivacionales son aquellas que se dan por la ausencia o desconocimientos de las TIC y que lleva al desinterés por utilizarlas.

Cruz et al. (2015) centró su estudio en el uso y desarrollo de competencias al usar las TIC e identificaron que las limitaciones económicas están relacionadas con el nivel educativo y de ingreso.

Lipper (2017) agrega luces sobre las limitaciones funcionales. Determinó que la falta de conocimientos y práctica de cómo utilizar las TIC frena su adopción y uso pues les resultan complejas. Casamayou y González (2017) refuerza que la usabilidad es una barrera de tres factores: la falta de adecuación de las TIC a sus características y limitantes, las interfaces complejas y la jerga comunicacional. Mecklin (2021) apunta al reto de la desinformación.

Explica que, al ser un problema multifacético, refuerza la importancia de la alfabetización para identificar desórdenes informativos en cualquier edad. En esa misma línea Arellano et al. (2022) plantean que la verificación de información y la seguridad digital es un reto que enfrentan. Su estudio determinó que las personas con un desarrollo de habilidades intermedias son capaces de identificar desinformación. Las otras no. Además, señala la búsqueda de información, las compras y trámites en línea como otro reto.

Las construcciones sociales y el lugar asignado a las personas mayores es parte de las barreras que evitan su apropiación (Casamayou & González, 2017), lo que integra parte de las limitaciones motivacionales. Lipper (2017) aporta, estableciendo que, por un lado, la resistencia para integrarlas se debe a la falta de utilidad que perciben de las TIC. Pero que, por el contrario, al no integrarlas experimentan una auto percepción de baja autoeficiencia para aprender, que desemboca en ansiedad y resistencia. Finalmente, el rechazo también se da por la inseguridad y temor de estropearlos. A este se suma el miedo de adentrarse en un mundo que les resulta complejo.

La integración de las TIC, sin embargo, resulta positivo para este segmento. Les permite mantenerse comunicados, activos y participando en la sociedad, además de beneficiar su salud mental y la generación de relaciones intergeneracionales con otras personas (Pinto et al., 2018). Por ello, es importante generar espacios formativos para asegurarles una mejor calidad de vida.

3. Metodología

La investigación fue de tipo exploratoria con una metodología mixta. En un primer momento se realizó un sondeo no probabilístico a personas mayores que cumplieran con dos criterios: tener 60 años o más y habitar en el área metropolitana de San Salvador o cascos urbanos aledaños. En un segundo momento se realizaron dos grupos focales. El primer contó con seis participantes entre los 67 y 84 años. El segundo contó con participación entre los 61 y 77 años. De los participantes, ocho fueron mujeres; tres fueron hombres. Estos datos sirvieron para contrastar y entender los datos arrojados por el sondeo y profundizar en los retos que enfrentan.

Finalmente, el estudio contó con 203 participantes. 54.2% fueron mujeres; 45.8% hombres. Los segmentos con mayor edad fueron entre 60 y 65 años (33.5%), entre 66 y 70 (20.2%) y entre 71 y 75 (17.7%). Respecto a su nivel de estudio, 26.1% culminó estudios hasta segundo siglo de secundaria, 22.7% terminó el bachillerato y el 17.7% terminó la universidad. El resto llegó hasta primer ciclo de secundaria (13.3%), tercer ciclo de secundaria (9.9%), no cursó estudios formales (9.4%) o culminó una maestría o doctorado (1%). Respecto a su nivel de ingresos, 21.7% dijo no poseer ningún ingreso fijo mensual, 18.7% obtiene entre \$201 y \$300 USD mensuales y 17.7% entre los \$101 y \$200 USD. Apenas el 2% tenía más de \$3,000 USD mensuales.

4. Resultados

Para el estudio se analizaron cuatro categorías: dispositivos, redes sociales e Internet, desinformación y compras y trámites en línea. En cada uno se estudiaron los usos y apropiación de las TIC, identificando las dificultades que experimentan.

La primera categoría, dispositivos, es la que más se vincula con las limitaciones económicas. El 76.4% de la muestra afirmó tener un dispositivo inteligente. 54.8% lo obtuvo como regalo de un familiar o amigo, mientras el 43.2% lo compró por cuenta propia. Los ingresos son el factor determinante, pues quienes cuentan con ingresos fijos menores a \$400 indicaron con mayor frecuencia no poseer un dispositivo. Otro factor es la edad, ya que entre mayor sea, aumenta la probabilidad de que no posean uno.

Quienes tienen dispositivos, el 100% declaró poseer un teléfono inteligente; 16.1%, una computadora portátil (laptop) y 11%, una Tablet o iPad. En este no solo influye el factor económico, sino también la preferencia. Aunque posean y usen una computadora, prefieren el celular.

Respecto a su conectividad, 41.9% se conecta a través de un plan pospago de internet. Otro 33.5% adquiere datos móviles y el 24.5% restante lo hace a través de *Wifi* en sus casas. Esto evidencia algunas limitaciones, ya que las personas no siempre disponen de recursos para adquirir paquetes y quienes se conectan a través de *Wifi*, quedan desconectados sin acceso a varias funciones en sus teléfonos.

La categoría de dispositivos también evidencia limitantes funcionales. El 76.1% de la muestra admitió que configuraron sus dispositivos con ayuda de un familiar o amigo. Esto implica que algunas funciones o aplicaciones no

son utilizarlas. De hecho, el 87.7% expresó que existen funciones que no saben realizar, entre las que se encuentra: realizar compras y trámites en línea, recibir y enviar correos electrónicos, jugar videojuegos y hacer búsquedas en internet (Figura 1).

Respecto a los principales usos que le dan a las TIC, concuerdan con los señalados por Sunkel y Ullmann (2019): para la comunicación interpersonal.

La segunda categoría también muestra limitantes funcionales. Siete de cada diez personas mayores tienen en redes sociales cuentas activas. Las que más utilizan son *WhatsApp* (97%), *Facebook* (80%), *YouTube* (56%) y *TikTok* (24%). A mayor edad, reduce la probabilidad de que tengan redes sociales. En el segmento entre los 81 años o más, el 50% dijo no tener, mientras que el segmento entre los 60 y 70, solo el 19.3% no tiene. La interfaz de las redes es una barrera, ya que el 47.5% de quienes no tienen cuenta afirmó que se debe a la dificultad de utilizarlas. Dentro de la tercera categoría, el 63.1% declaró haber escuchado el término *noticia falsa*. Su noción del término no abarca otros desórdenes informativos. De hecho, el 53.7% dijo no saber identificar la desinformación, y para no caer en ella, el 30.5% consulta con un familiar o amigo, 19.2% busca en otros medios y 15.3% verifica si el medio es confiable. A pesar de esto, el 46.8% dijo no sentirse confundido por la información en internet y redes sociales. Esto se debe a dos factores: No le dan importancia al contenido y sienten una desconfianza generalizada a la información de internet. La última categoría de análisis es la que evidencia una mayor brecha.

Una de cada diez personas de la muestra ha realizado una compra en línea. Las variables que influyen son el ingreso, ya que como muestra la Figura 2, a mayor edad, menor probabilidad de realizarlas. Lo mismo sucede con los ingresos. Las personas sin ingresos mensuales fijos o menores a \$100 dólares nunca las han realizado. En cambio, las personas con más de \$1,000 dólares mensuales, el 57% las ha realizado y el 100% de quienes perciben más de \$3,000 dólares.

Para realizar trámites en línea la brecha es similar. Solo 2 de cada 10 personas mayores lo han hecho. Entre los principales trámites realizados se encuentran: pago de servicios (52.8%), trámite de documentos personales (50%) y citas médicas (44.4%). Las dificultades que encuentran al hacer trámites en líneas son las mismas que con las compras: dificultad para usar los dispositivos y aplicaciones (37.1%), inseguridad de cómo hacer los procesos (25.7%) y no recordar cómo hacer el proceso por sí mismo (14.4%).

5. Discusión y conclusiones

Este estudio exploratorio, además, revela que las personas mayores, si bien se han adaptado a la era digital y han desarrollado habilidades instrumentales para utilizar las TIC, existen aún muchos retos por superar, pues no han desarrollado las Competencias Mediáticas para no solo ser consumidores pasivos de información y contenidos, sino productores y usuarios activos de diversas funciones, que les permita aprovechar los beneficios que su integración ofrece para sus vidas cotidianas.

Figura 1. Principales funciones que utilizan las personas mayores en sus dispositivos

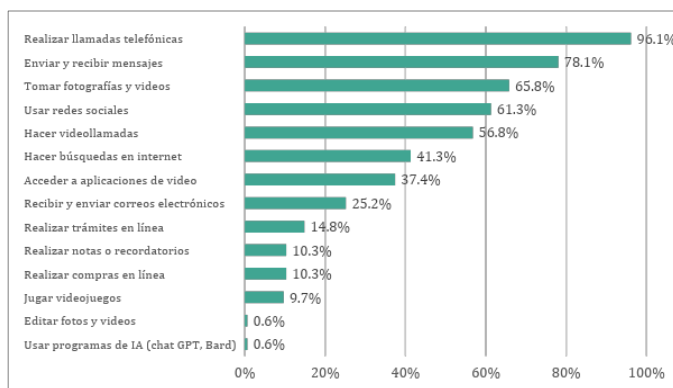
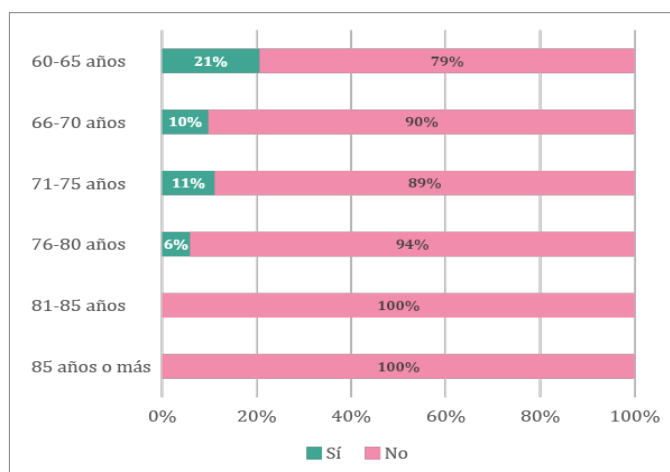


Figura 2. Personas mayores que han realizado una compra en línea segmentado por rangos de edad



Las limitantes económicas demuestran que es necesario desarrollar políticas públicas que aseguren la accesibilidad no solo a los dispositivos de las personas mayores, sino a la conectividad a internet. Esto es un primer paso para impulsar a este segmento a utilizar las TIC. Pero más allá de la accesibilidad, el reto está en superar las limitantes funcionales, pues el estudio demuestra que las personas mayores hacen un uso parcial de la tecnología, un uso que se ve limitado por el desconocimiento de los procesos para realizar otras funciones y utilizar otras aplicaciones. Este desconocimiento desemboca en un sentimiento de inseguridad que los aleja no solo de las TIC, sino de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, la adaptación de las personas mayores demuestra que son capaces de desarrollar procesos cognitivos y de aprendizaje. Para romper las barreras motivacionales es necesario ver la Alfabetización Mediática como un proceso que se debe dar no solo de forma continua, sino en diversas etapas del ciclo de vida. En ese sentido, se debe promover el desarrollo de iniciativas y programas que respondan a las necesidades particulares de cada etapa de las personas, de lo contrario, se seguirá generando una brecha entre las personas mayores y los avances tecnológicos.

Notas

¹ El autor agradece la asistencia de Katya Martínez y Ernesto Rivas para la difusión y sistematización del sondeo.

Referencias

- Abad, L. (2014). Media Literacy for Older People facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programmes Design. *Comunicar*, 21(42), 173–180. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-17>
- Arellano-Rojas, P., Calisto-Breiding, C., Brignardello, S., & Peña-Pallauta, P. (2022). Alfabetización Mediática e informativa de personas mayores en Chile: orientaciones basadas en sus necesidades e intereses cotidianos en contexto de COVID-19. *Palabra Clave*, 11(2), 33–46. <https://doi.org/10.24215/18539912e154>
- Banco Central de Reserva (2022). *Encuesta de Hogares para Propósitos Múltiples*. Publicaciones. <https://bit.ly/4cs15Jo>
- Braesel, S., & Karg, T. (2018). *Alfabetización Mediática e Informativa. Una guía práctica para capacitadores*. Deutsche Welle.
- Casamayou, A., & González, M.J.M. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: desafíos de un binomio. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 7(2), 152-172.
- Cruz-Díaz, R., García, S.R., & Rabasco, F.P. (2015). Del uso de las tecnologías de la comunicación a las destrezas en Competencia Mediática en las personas mayores. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, (12), 86-111.
- Hernando, Á., & Phillippi, A. (2013). El desarrollo de la Competencia Mediática en personas mayores: una brecha pendiente. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124, 11-20. <https://bit.ly/3Vtjm2s>
- Lipper, M. (2017). *Autopercepción y percepción social de los beneficios y las dificultades en el uso de dispositivos tecnológicos en los adultos mayores de Buenos Aires*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Marroquín, A., Carballo, W., & Chévez, N. (2020). Media education in El Salvador. Slow-paced footsteps on the way to Media Literacy. En J.C. Mateus, P. Andrada & M.T. Quiroz (Eds.), *Media Education in Latin America*. (pp. 108-120). Routledge.
- Mecklin, J. (2021). Alan Miller: How the News Literacy Project teaches schoolchildren (and adults) to dismiss and debunk internet disinformation. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 77(3), 111–115. <https://doi.org/10.1080/00963402.2021.1912002>
- Pinto-Fernández, S., Muñoz-Sepúlveda, M., & Alex Leiva-Caro, J. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación en adultos mayores chilenos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(39), 143–160.
- Sunkel, G., & Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, 127, 243-268. <https://bit.ly/4exsADx>
- Velásquez, A. (2023). *Transformar el futuro conociendo el presente. Situación de la población adulta mayor en El Salvador, 2023*. Fondo de las Naciones Unidas para las Poblaciones [UNFPA] & Ministerio de Desarrollo Local [MINDEL]. <https://bit.ly/3RwBR16>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Sensibilización escolar sobre el cambio climático

Raising school awareness on climate change

Jocelyne Cabrera-García
Universidad del Azuay, Ecuador
jocelynecabrera@es.uazuay.edu.ec

Cecilia Ugalde
Universidad del Azuay, Ecuador
cugalde@uazuay.edu.ec

Resumen

Aún no es demasiado tarde para luchar contra el calentamiento global. Este proyecto se enfocó en niños de edad escolar para enseñarles pautas para prevenir el cambio climático. Para esto se elaboró material educomunicativo en conformidad con la guía para educadores del Almanaque de Carbono, el que se utilizó en un taller que se testó en tres escuelas de Cuenca. El taller fue evaluado con un pre y post-test aplicado a 182 estudiantes. Los resultados demostraron que el taller es una efectiva fuente de conocimiento y sensibilización para su público objetivo y sirve de guía para futuros talleres.

Abstract

It is not too late to fight global warming. This project focused on school-aged children to teach them guidelines to prevent climate change. For this purpose, educational communication material was developed following the Carbon Almanac educators' guide, which was used in a workshop that was tested in three schools in Cuenca. The workshop was evaluated with a pre-test and post-test applied to 182 students. The results demonstrated that the workshop is an effective source of knowledge and awareness for its target audience and serves as a guide for future workshops.

Palabras clave / Keywords

Calentamiento global, Educomunicación, escolares, educación ambiental, talleres educativos.

Global warming, educational communication, schoolchildren, environmental education, educational workshops.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El cambio climático representa una inmensa y alarmante transformación que está afectando nuestro planeta tierra. Los patrones meteorológicos variables demuestran su impacto, ya que ponen en peligro la producción alimentaria y aumentan los desastres como las inundaciones devastadoras. Según el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático, nos queda menos de 11 años para implementar los cambios necesarios para prevenir las consecuencias más graves. Para 2030, es necesario reducir el nivel de dióxido de carbono en la atmósfera en un 45%, con el objetivo de evitar que el calentamiento global supere los 1,5°C (Naciones Unidas, 2020).

Además, se ha demostrado que la educación tiene un impacto positivo en las personas como parte de su desarrollo. Esto es especialmente cierto en la pedagogía, donde se utiliza como una herramienta efectiva para el desarrollo del proceso educativo a cualquier nivel (Veloz-Miño et al., 2018). Por lo tanto, la presente investigación busca sensibilizar a los niños sobre el calentamiento global, a través de talleres educomunicacionales basados en la publicación del Almanaque de Carbono como fuente de la lucha contra el cambio climático.

Con esta investigación se buscó ejecutar talleres educacionales para niños de 8 a 12 años siguiendo el contenido desarrollado por el grupo promotor de *The Carbon Almanac, It's not too late* liderado por Seth Godin (2022) conformado por expertos y voluntarios de muchos países.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

2.1. Cambio climático

El cambio climático es una de las grandes transformaciones del planeta tierra, por lo que se deben tomar medidas drásticas, ya que será mucho más difícil y costoso adaptarse a sus efectos en el futuro (Naciones Unidas, 2020), y los países pobres son los que menos están preparados para enfrentar estos efectos climáticos y son quienes más sufrirán con el tiempo (Cambio Climático, 2020).

Pasqui y Di-Giuseppe (2019) mencionan que el cambio climático es un tema de interés internacional desde finales de 1980 en donde se creó por primera vez El Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC) de las Naciones Unidas.

La quema de combustibles tales como el gas o petróleo emiten gases, estos gases se acumulan en la atmósfera actuando como un escudo que no permite que el calor salga hacia el espacio por lo que la temperatura de la tierra aumenta, a que se llama efecto invernadero (García, 2019). El gas más importante en el efecto invernadero es el dióxido de carbono (CO₂), para reducirlo se requiere tomar acciones inmediatas que ayuden a controlar el impacto ambiental (Hernández, 2020) que se genera por la intensa actividad humana que es la principal responsable del cambio climático.

Algunos de los impactos climáticos que se están dando a nivel mundial son el derretimiento de hielo en los polos, impactos ecológicos, inundaciones, olas de calor, blanqueamiento de corales, sequías, efectos nocivos en la salud de animales y personas que pueden causar hasta la muerte, etc. (Hernández, 2020). Asimismo, el aumento de lluvias, humedad, temperatura y las olas de calor causan muertes y enfermedades en los habitantes, especialmente en las personas mayores, los más pobres y en otros grupos vulnerables, además de cuantiosas pérdidas económicas (Sánchez-Mendoza et al., 2020).

Los estudios sobre las consecuencias del cambio climático en la salud son cada vez más relevantes. Según la Organización Panamericana de la Salud (2021), el cambio climático es la mayor amenaza para la salud mundial del siglo XXI. El cambio climático ya está afectando la salud de muchas maneras, incluyendo la muerte y enfermedades por fenómenos meteorológicos extremos, la reducción en la calidad del aire y el aumento de enfermedades transmitidas por el agua y los alimentos (Organización Mundial de la Salud, 2021).

2.2. Educomunicación

Según Aparici (2011), la Educomunicación engloba la relación entre dos campos de estudio: la educación y la comunicación. Comprende el conocimiento de varios lenguajes y medios, entre los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. También es parte de un estilo de vida en la era de la creatividad pedagógica a través de la innovación con nuevas formas de trabajo en equipo, adoptando estrategias para mejorar la comunicación, habilidades de interacción y el compañerismo para tener una mejor calidad de educación (Gribincea & Trofimov, 2022). Se han realizado varios estudios con talleres para estudiantes sobre el calentamiento global con buenos resultados (España-Ramos et al., 2013; Salcido & Núñez, 2020). Además, existen varios estudios de investigación sobre Educomunicación para niños (Chiappe et al., 2020; Cortes et al., 2018) con resultados favorables; y se ha

demostrado que la Educomunicación promueve la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades de alfabetización digital de los niños (De Mello, 2015).

Cabe recalcar que el desarrollo y aprendizaje de los niños se lo puede hacer a través de juegos didácticos, ya que aprenden más y de mejor manera cuando interactúan lúdicamente (Cabrera et al., 2018). Un proyecto de impacto ambiental realizado con niños de 4 a 6 años generó efectos positivos, porque las actividades que realizaron fueron de memoria, percepción y atención, obteniendo una retroalimentación acerca de dudas que les surgía en ese momento de la actividad (Acuña & Quiñones et al., 2020).

La educación ambiental en las escuelas es cada vez más importante. Muchos países han incluido la educación ambiental en sus planes de estudio y han desarrollado programas específicos para enseñar a los estudiantes sobre la importancia de proteger el medio ambiente. Miteco (2021) comenta que, en España, la educación ambiental es obligatoria en todos los niveles educativos. En Estados Unidos, la Agencia de Protección Ambiental ha desarrollado programas y recursos para que los profesores puedan enseñar a los estudiantes sobre el medio ambiente (US EPA, 2012). En general, la educación ambiental en las escuelas está ganando terreno y se espera que continúe creciendo en importancia en el futuro.

Bajo este contexto se plantea el objetivo de mejorar el conocimiento de los niños y niñas de 8 a 12 años sobre el calentamiento global a través de un taller educomunicativo que siga el modelo de la guía para educadores del *Almanaque de Carbono*.

3. Metodología / planteamiento

La metodología utilizada fue de carácter mixto, con un diseño descriptivo transversal, que partió de un diagnóstico, por lo que antes de realizar el taller se administró un cuestionario pre-test para medir el nivel de conocimiento de los participantes sobre el calentamiento global. Luego se realizó un análisis bibliográfico para elaborar materiales para un taller de sensibilización sobre el calentamiento global entre los niños de las escuelas seleccionadas. Finalmente, se realizó el taller 25 días después del pre-test, luego del cual se administró el post-test para evaluar si había o no un cambio en cuanto al conocimiento entre el pre y post test.

En los talleres participaron 182 niños (98 niños, 83 niñas y 1 que definió su género como otro) de 8 a 12 años. Cada uno de ellos asistió al taller, entregó el consentimiento informado dirigido a sus padres y realizó tanto el pre-test como el post-test. Los talleres se llevaron a cabo en tres escuelas privadas con estudiantes de cuarto a séptimo de básica.

El pre y post test se realizó con el mismo cuestionario ad-hoc de diez preguntas cuatro de ellas fueron de verdadero y falso, y seis de elección múltiple sobre el conocimiento de los participantes sobre el calentamiento global, sus causas y acciones que favorecen y perjudican la lucha contra el cambio climático.

4. Resultados

En primer lugar, se realizó una prueba *t* de *student* para comparar las medias de las respuestas obtenidas en las 10 preguntas del pre y post-test y definir si se obtuvo mejoras en el conocimiento que los estudiantes tenían sobre el calentamiento global antes y después del taller (Tabla 1). Así pues, se notó que existe una mejora estadísticamente significativa en la primera y segunda preguntas sobre el cambio climático y sobre el

Preguntas	Pretest		Post test		t	gl	p
	M	DT	M	DT			
Qué es el cambio climático	.64	.48	.83	.37	5,246	181	.000
Anota verdadero o falso	.45	.80	.62	.48	-2,561	181	.011
V o F Efecto invernadero	.62	.55	.71	.45	-1,956	181	.052
Vo F Basura	.42	.51	.51	.50	-1,718	181	.088
Ayuda al planeta	.76	.42	.84	.37	-1,797	181	.074
V o F árboles	.41	.49	.58	.49	-3,601	181	.000
Efectos del calentamiento global	.33	.47	.59	.49	-5,214	181	.000
Cortar árboles	.41	.49	.64	.48	-4,761	181	.000
Moda rápida	.55	.49	.77	.42	-5,184	181	.000
Haces daño al planeta si...	.72	.46	.71	.45	0,126	181	.900

significado del carbono respectivamente, en la tercera pregunta acerca del efecto invernadero, en la cuarta pregunta sobre la basura y en la quinta pregunta sobre ayudar al planeta, los resultados fueron marginalmente significativos, pero resultan tendenciales. En la sexta pregunta acerca de los árboles, la séptima sobre los efectos del calentamiento global, la octava sobre cortar los árboles y la novena sobre la moda rápida también

se encontró un aumento significativo en el aprendizaje en los niños y, por último, en la pregunta diez sobre algunas actividades que hacen daño al planeta, no se obtuvo un aumento de conocimiento significativo lo que puede ser debido a que fue la pregunta que obtuvo resultados más favorables desde un inicio. La puntuación media en el cuestionario después de la intervención fue significativamente más alta que la puntuación media en el Cuestionario antes de la intervención (Tabla 2), lo que indica que la intervención educativa fue eficaz para mejorar los conocimientos de los participantes sobre el cambio climático. En general, los resultados de la intervención fueron positivos, ya que los participantes de las tres escuelas mostraron un aumento significativo de sus conocimientos sobre el cambio climático luego del taller. Las desviaciones estándar de los cambios en los conocimientos fueron relativamente grandes, lo que sugiere mucha variabilidad en las respuestas individuales. Esto sugiere que algunos participantes se beneficiaron más de la intervención que otros.

Grupo	M	DT	t	gl	p
Pre-test	0.53	0.20	8,128	180	.000
Post-test	0.68	0.17			

Los errores estándar de los cambios medios fueron relativamente pequeños, lo que sugiere que los resultados son fiables, y los intervalos de confianza de los cambios medios fueron relativamente estrechos, lo que sugiere que los resultados son precisos.

También se obtuvo que las niñas tienen un conocimiento ligeramente más alto sobre el calentamiento global en comparación a los niños. Sin embargo, la diferencia de conocimientos entre niños y niñas antes y después de la intervención no fue estadísticamente significativa.

5. Discusión y conclusiones

En general, los resultados de este estudio sugieren que la intervención educativa fue eficaz para mejorar los conocimientos de los participantes sobre el cambio climático y que, por lo tanto, son acciones que se deben implementar con más frecuencia y reforzar con actividades y programas que ayuden a la lucha para salvar a nuestro planeta. La intervención tuvo un impacto moderado en los conocimientos de los participantes en general, y el impacto fue más significativo en algunas preguntas que en otras.

Como señalan Canaza-Choque et al. (2021) se deben entregar y reforzar materiales pedagógicos en las instituciones educativas para minimizar el calentamiento global. Es decir, tomar más en cuenta la educación ambiental ya que es un tema actual y los niños pueden aprender y enseñar a los adultos a cuidar y proteger el medio ambiente desde las escuelas y en sus casas.

En general, los resultados de la intervención son alentadores. La intervención fue eficaz para mejorar los conocimientos de los participantes sobre el cambio climático en los tres colegios. Sin embargo, como se mencionó, es necesario reforzar y ampliar el conocimiento de los estudiantes en los mencionados temas.

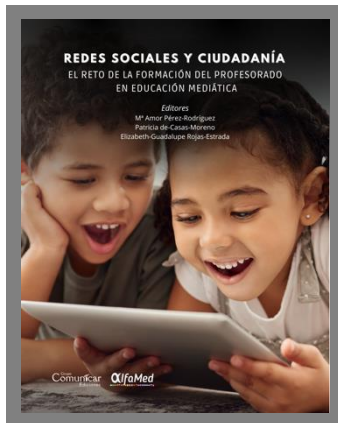
Por otro lado, como limitaciones del estudio se puede mencionar la falta de interés de los padres de familia que se reflejó en el poco de apoyo brindado, ya que no se obtuvieron todos los consentimientos informados firmados, lo que afectó el tamaño de la muestra alcanzada. Otra limitación es el tiempo otorgado por las instituciones educativas para la realización de los talleres, el mismo que fue muy corto (una hora) y en realidad se necesita más tiempo para profundizar más en el tema y realizar más actividades con los estudiantes.

Lamentablemente no todos los niños que realizaron el pretest participaron en el taller, por lo que la muestra general disminuyó a los mencionados 182 estudiantes que sí entregaron el consentimiento informado de sus padres, realizaron el pretest, asistieron al taller y realizaron el post test. Asimismo, encontramos que el ambiente de las escuelas estuvo lleno de elementos distractores, sobre todo auditivos.

Referencias

- Acuña-Agudelo, M.P., & Quiñones-Tello, Y. del C. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, 23(3), 444-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Aparici, R. (2011). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Editorial GEDISA.
- Cabrera, E.L., Bocourt, J.L., & Casas, M. (2018). *La educación ambiental comunitaria para los niños y niñas de la comunidad Soroa*. *Avances*, 20(2). Cambio Climático (2020, junio 9). ONG Manos Unidas. <https://bit.ly/4erLcoi>
- Canaza-Choque, F.A., Escobar-Mamani, F., & Huanca-Arohuanca, J.W. (2021). Reconocer a la bestia: Percepción de peligro climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 417-434.
- Chiappe, A., Amado, N., & Leguizamón, L. (2020). Educommunication in digital environments: An interaction's perspective inside and beyond the classroom. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 34-41. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959>
- Cortes, T.P.B.B., Martins, A. de O., & Souza, C.H.M. de. (2018). Media Education, Educommunication and Teacher Training: Parameters of the last 20 years of research on Scielo and Scopus databases. *Educação Em Revista*, 34, e200391.

- De-Mello, L.F. (2015). Educommunication Practices: How to Plan and Implement Communication Management Processes for Educational Projects Mediated by Communication Technologies. En *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings* (No. 1, pp. 731-740). European Distance and E-Learning Network.
- España-Ramos, E., Rueda-Serón, J.A., & Blanco-López, Á. (2013). Juegos de rol sobre el calentamiento global. Actividades de enseñanza realizadas por estudiantes de ciencias del Máster en Profesorado de Secundaria. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10(extra), 763-779. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.iextra.18
- García, F.M. (2019). *Cómo explicar el efecto invernadero a los niños*. Eres Mamá. <https://bit.ly/45AhgCj>
- Godin, S. (Ed.) (2022). *The Carbon Almanac*. Random House.
- Gribincea, T., & Trofimov, V. (2022). Some aspects of communication ethics as a premise for improving quality management in the field of education. *Moldoscopie*, 4(95), 118–126. [https://doi.org/10.52388/1812-2566.2021.4\(95\).11](https://doi.org/10.52388/1812-2566.2021.4(95).11)
- Hernández, Y. (2020). Cambio climático: Causas y consecuencias. *Renovat: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, Tecnología e Innovación*, 4(1), 38-53.
- Miteco (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad*. PAEAS. <https://bit.ly/3VNX8JF>
- Naciones Unidas (2020). *Cambio Climático Naciones Unidas*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3VMMmmS>
- Organización Mundial de la Salud (2021, octubre 30). *Cambio climático y salud*. Organización Mundial de la Salud. <https://bit.ly/3VOKABZ>
- Organización Panamericana de la Salud (2021). *Cambio Climático y Salud*. Organización Panamericana de la Salud. <https://bit.ly/3KR4B4u>
- Pasqui, M., & Di Giuseppe, E. (2019). Climate change, future warming, and adaptation in Europe. *Animal Frontiers*, 9(1), 6-11. <https://doi.org/10.1093/af/vfy036>
- Salcido, E.C., & Núñez, T.R. (2020). Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situado. *Revista CPU-e*, 30, 34-59.
- Sánchez-Mendoza, B., Flores-Villalva, S., Rodríguez-Hernández, E., Anaya-Escalera, A.M., & Contreras, E.A. (2020). Causas y consecuencias del cambio climático en la producción pecuaria y salud animal. Revisión. *Revista mexicana de ciencias pecuarias*, 11, 126-145. <https://doi.org/10.22319/rmcp.v11s2.4742>
- US EPA, O. (29 de noviembre de 2012). *Environmental Education (EE). Overviews and Factsheets*. <https://bit.ly/4b8rTgX>
- Veloz-Miño, S.P., Villavicencio-Narváez, L.C., Serrano-Avalos, K.V., Avalos-Pérez, M.C., Veloz Miño, M.F., & López Rodríguez, M.A. (2018). Impacto de talleres educativos para la conservación y protección de los bosques en la Educación Ambiental de niños y niñas. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-16.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Desde la Alfabetización Mediática a la *Tourism Literacy*: La Educomunicación para un turismo sostenible

From Media Literacy to Tourism Literacy: Educommunication
for sustainable tourism

Sandra Côrtes-Moreira
Universidad de Huelva, España
sandra.cortes70@hotmail.com

M. Amor Pérez-Rodríguez
Universidad de Huelva, España
amor.perez@dfesp.uhu.es

Miguel Lopes-Neto
Universidad de Huelva, España
miguel.lopes@alu.uhu.es

Resumen

El trabajo conceptualiza la Alfabetización Turística y la competencia de ella derivada, desde la consideración de la necesidad de la Alfabetización Mediática en el contexto actual de interacciones en redes y plataformas. Para ello se analiza el papel de los mediadores turísticos, su relación a través de los medios, como actores competentes/agentes de sostenibilidad del sistema turístico, y sujetos de un proceso educomunicativo, mediante entrevistas estructuradas. Los resultados permiten delimitar el significado de la Competencia en *Tourism Literacy*, parte de una ecología de alfabetizaciones múltiples, relacionadas con la sostenibilidad y su promoción, y en el ámbito de lo educomunicativo.

Abstract

The paper conceptualises Tourism Literacy and the competence derived from it, from the consideration of the need for Media Literacy in the current context of interactions in networks and platforms. For this purpose, the role of tourism mediators, their relationship through media, as competent actors/agents of the sustainability of the tourism system, and subjects of an educommunicative process, is analysed by means of structured interviews. The results allow us to delimit the meaning of Tourism Literacy Competence, part of an ecology of multiple literacies related to sustainability and its promotion, within the field of Educommunication.

Palabras clave / Keywords

Tourism Literacy, medios de comunicación, Educomunicación, competencias, mediadores turísticos.

Tourism Literacy, media, Educommunication, competences, tourism mediators.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La idea de que la alfabetización/*literacy* se circunscribe al acto de aprender a leer y escribir un determinado lenguaje verbal no responde a las necesidades de la ciudadanía en la sociedad actual. La alfabetización se entiende hoy como práctica social, desarrollada a través de actividades que forman parte de lo cotidiano y están moldeadas, no solo por las habilidades individuales, sino también por las normas culturales, las relaciones sociales, las herramientas comunicacionales y el contexto más amplio de la vida (Chakrabarty, 2020, p. 1). De hecho, los ambientes (incluso los no formales) contribuyen a que se desarrolle este proceso nunca finalizado, que aporta distintas dimensiones del conocimiento.

Por lo tanto, hay que considerar que el proceso de alfabetización, desde un planteamiento holístico relacionado con la ciudadanía y las competencias a lo largo de la vida (Pérez-Rodríguez, 2020) es continuo y dinámico, especialmente influido por los cambios y tendencias de los medios, plataformas y redes en los diferentes ámbitos educativos (formales y/o no formales). Este proceso permite al individuo construir su identidad, no solo en el espacio físico, sino también en la red, de forma independiente y consciente de sus responsabilidades cívicas.

De esta manera, es posible entender que existen distintas alfabetizaciones/*literacies*, dependiendo del contexto, y de las áreas de desarrollo social y comportamental humano, con sus implicaciones en lo relativo al uso y comprensión de los códigos/convenciones simbólicas y culturales, a la capacidad de analizar, leer y producir varias fuentes de información, y a la capacidad de comprensión/creación intertextual y dialógica, esto es, las competencias comunicacionales.

En este trabajo nos proponemos definir el concepto de *Tourism Literacy* (en adelante TL) entre las alfabetizaciones posibles. Para ello, y a partir del papel de los mediadores implicados en los procesos de comunicación relacionados con el turismo, y del análisis de quiénes son y cómo se relacionan a través de sus canales de comunicación, nos planteamos delimitar cómo se produce su alfabetización. Una alfabetización que forma parte de un proceso educomunicativo, en el que siempre hay fases de preparación, experiencia y aprendizaje y en el que todos son educadores no formales, que establecen conexiones, dirigiendo sus acciones hacia el desarrollo integral del ser humano. En este sentido, a partir del análisis de entrevistas estructuradas, se diseña una propuesta de competencia (en adelante CTL) que permita a los investigadores y otros interesados su evaluación y posible aplicación en futuros estudios. La finalidad es demostrar que esta competencia tiene una estrecha relación con la comunicación y los medios, con la Alfabetización Mediática, cada vez más crucial en la comunicación turística. Su consideración ayudará a los mediadores (todos los implicados en el proceso turístico) a tener prácticas más acordes con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y las propuestas de la OMT (Organización Mundial del Turismo) en materia de sostenibilidad, cultura, ética y diálogo intercultural.

2. El concepto de *Tourism Literacy*

Si bien no es un término científicamente asentado, Jiménez y Herrera (2016) mencionan el tema de la “alfabetización del turista en el Destino”, señalando la interiorización del conocimiento generado por la solidaridad, fruto de las relaciones establecidas, en tanto que el turista acepta la realidad social/cultural del lugar al que ha viajado. Así, convierte esa realidad en la suya propia, transformando este mundo “ajeno” en algo propio, a través de un proceso basado en valores y ética, respeto por los lugares, sus gentes y el medio ambiente, visto como multirreferencial, relacional y alcanzable a través del ocio turístico.

En el campo de la Geografía, se entiende a partir de la “Alfabetización Geográfica” (*National Geographic Society*, s.d.). Ello implica la capacidad del turista para comprender, procesar y utilizar “datos geoespaciales”. Por otra parte, Unique Visionary Empowerment (2020) también menciona la “alfabetización en viajes y turismo”, atendiendo a las competencias de transporte, comunicación y medios de comunicación, que permiten planificar/realizar actividades turísticas.

Elliott (2019) utiliza la terminología “alfabetización para viajar”, al referirse a la necesidad de seguridad que sienten los turistas cuando acceden a buena información y preparan su viaje, identificando estrategias necesarias: leer libros, buscar grupos en las redes sociales, ver películas y documentales o aprender un idioma.

Finalmente, la “Alfabetización Turística” incluye también la comprensión de la importancia de gestionar y valorar de forma sostenible los recursos con los que se interactúa (naturales, histórico-culturales, socioeconómicos), contribuyendo a un desarrollo turístico de calidad (M. Potes Barbas, comunicación personal, 27 de septiembre de 2020).

De acuerdo con ello, la noción de alfabetización no puede entenderse como un conjunto desconectado y descontextualizado de habilidades de codificación/descodificación, sino como un acto que se traduce en formas de producir y utilizar textos escritos (Papen, 2010), u otros signos, para alcanzar objetivos sociales. Así, el acto de

viajar puede conducir a la *Tourism Literacy*, porque implica un aprendizaje, resultado del establecimiento de relaciones mediadas en las que intervienen las personas, la comunicación y los medios. La estrecha relación entre el turismo y la Alfabetización Mediática, que consideramos fundamental para entender el concepto, la establecemos a partir de las propuestas de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), Ferrés y Piscitelli (2012), y Scolari et. al. (2018), en relación con la Competencia Mediática. Nuestro trabajo plantea, a partir de estas, la determinación de la competencia resultante de la Alfabetización Turística (CTL).

3. Metodología

El objetivo de este trabajo es describir las características de la TL, estableciendo las CTL que permiten evaluar si un participante en el proceso turístico es competente. En concreto se pretende comprender/identificar los procesos educocomunicativos aplicados en la construcción de la TL de Região de Turismo do Algarve (RTA), Associação de Turismo do Algarve (ATA) y Câmara Municipal de Faro, para dar respuesta a las preguntas de investigación: a) ¿Qué es la Alfabetización Turística (*Tourism Literacy*)?; y b) ¿Qué competencia presentan los poseedores de TL?

Pretendemos describir si en la nueva ecología de los medios, el turismo, en cuanto forma de comunicarse con los demás, puede requerir una alfabetización específica. Tras la revisión de literatura se procedió a la realización de entrevistas estructuradas (Hernández-Sampieri et al, 2006, pp. 597-605) a los mediadores seleccionados por ser las Organizaciones Gestoras de Destinos (OGDs) más importantes del Algarve/Portugal. Se pretendía conocer si les preocupaba, por un lado, la opinión de su público sobre la comunicación, sus instituciones y la región; la inclusión de estrategias de Educomunicación en sus productos mediáticos; si se utilizaban habilidades relacionadas con la Alfabetización Mediática; y qué tipo de mensajes difundían. Los guiones se basaron en las dimensiones de la CTL, definidas a partir de los modelos de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), Ferrés y Piscitelli (2012), y Scolari et al. (2018). Se incluyeron veinte preguntas, estructuradas en cinco categorías y trece subcategorías, que tenían el objetivo de abordar distintas temáticas, para complementar la revisión de literatura y el análisis de los modelos ya mencionados (Figura 1).

Figura 1. División temática de las cuestiones de las entrevistas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Cuestiones Asociadas
Ámbito y función de la Institución	Ámbito de la acción de la institución	1 - Identificación del entrevistado: nombre, edad, sexo, cargo, departamento; 2 - ¿Qué papel desempeña su organización en la promoción del turismo en la región del Algarve? 3 - Su departamento/sector tiene responsabilidad directa en la comunicación y planificación. ¿Puede explicar detalladamente en qué consiste esta responsabilidad?
	Papel de la institución	4 - ¿Puede identificar qué medios/canales de comunicación utiliza su institución (papel, digital, audiovisual, otros)?
Medios y canales de la Institución	Medios y canales de la Institución	5 - Su organización lanza varias campañas de comunicación a lo largo del tiempo, ¿cuáles son las principales preocupaciones que tiene cada vez que lanza una campaña? 6 - ¿Puede identificar las principales campañas de comunicación en curso y sus objetivos?
	Definir el público destinatario	8 - ¿Cómo se determina el público objetivo de cada campaña?
Preocupación por las campañas y los mensajes	Definición de los mensajes	7 - A la hora de planificar los mensajes de campaña, ¿tiene en cuenta las diferencias de público o prepara mensajes generales que puedan adaptarse a cualquier público? ¿Por qué? 9 - ¿Los mensajes que crea son los mismos para todos los canales de comunicación que tiene/utiliza? ¿Por qué?
	Tipología de mensajes más utilizadas	10 - ¿Qué tipo de mensajes prefiere utilizar su organización: audiovisuales, imágenes, ¿escritos? ¿Por qué cree que es así? 18 - Imagine que es un turista que visita el Algarve por primera vez, ¿qué tipo de información buscaría y consideraría más importante?
	Distintos impactos de los mensajes	12 - Es indudable que hay mensajes que se perciben con diferente impacto: algunos se entienden mejor y calan rápido, mientras que otros no. ¿Qué opina de esto? ¿A qué lo atribuye?
	Evaluación de los impactos	13 - ¿Cómo evalúa el éxito de sus campañas, es decir, qué criterios y métodos utiliza para saber si tienen éxito o no? 15 - ¿Las personas que visitan el Algarve planifican su viaje con la ayuda de sus canales? ¿Cómo puede medir si esto ocurre realmente?
	Importancia de la comunicación de la institución para la región	19 - En su opinión, ¿es importante su institución y su forma de comunicar para definir la imagen pública de la región del Algarve? Por favor, explíquelo.
Interacción con el público destinatario	Feedback e intercambio de contenidos después de viajar	14 - A menudo recibe comentarios de su público sobre la comunicación de su organización. ¿Cómo se produce este feedback? Ponga ejemplos concretos. 16 - Después de visitar la región, ¿comparten los turistas con usted lo que han visto, aprendido, apreciado, gustado? ¿Cómo lo hacen?
	La educación turística como preocupación comunicativa	11 - Cuando comunica a través de sus campañas en diferentes canales y formatos, ¿cree que de alguna manera está educando o enseñando sobre comunicación turística?
Tourism Literacy	Habilidades para planificar, realizar y comunicar el viaje	17 - ¿Qué habilidades cree que son importantes para que los turistas puedan planificar, realizar y comunicar sus experiencias de viaje?
	Definición de Tourism Literacy	20 - ¿Qué cree que es la "Tourism Literacy"?

4. Resultados

Las ideas recogidas permitieron profundizar los conceptos adquiridos durante la revisión de literatura para crear la propuesta/mapa conceptual de las CLT, con sus dimensiones e indicadores. A partir de estas entrevistas, y considerando algunas de las dimensiones de la Competencia Mediática de Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), nos planteamos cómo podrían relacionarse con la TL. En concreto, se tuvieron en cuenta habilidades

Figura 2. CTL: Ámbitos y dimensiones

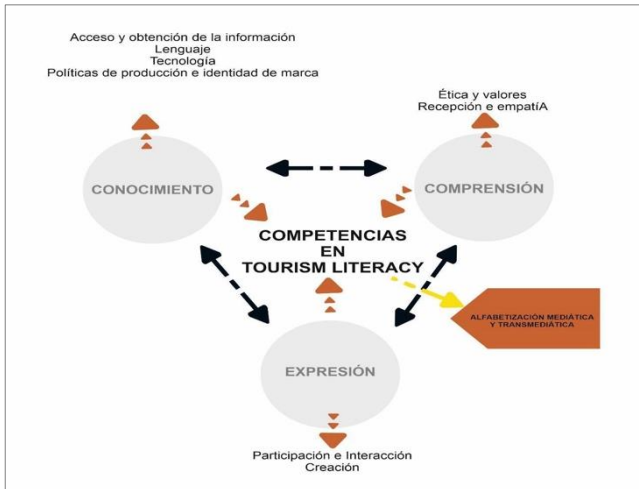
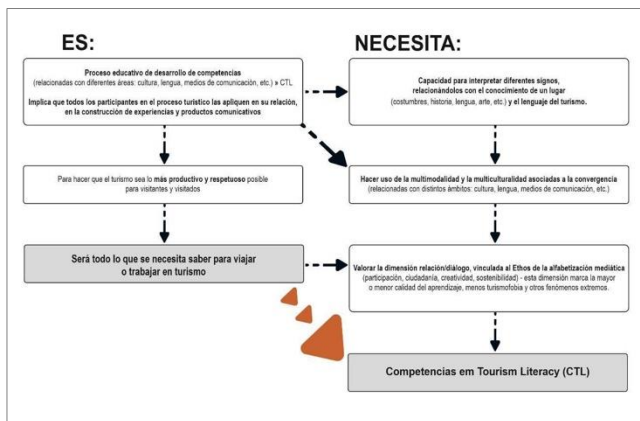


Figura 3. Concepto de Tourism Literacy



relacionadas con los ámbitos del conocimiento, la comprensión y la expresión, que se reflejan en una propuesta validada por siete expertos en Alfabetización Mediática y Turismo.

A partir de los datos de las tres entrevistas realizadas, y de acuerdo con los objetivos, hemos determinado que el concepto de TL implica relacionar la capacidad de interpretar signos (escritos, visuales, auditivos) con el conocimiento que se desarrolla sobre un lugar, las costumbres, la historia, el arte, entre otros temas, y las actividades que se pueden realizar en el mismo. En relación con los mediadores, es lo que necesitan saber para realizar una actividad turística, ya sea la planificación, la búsqueda de información, o una experiencia que proporcione satisfacción y conocimiento.

La profundización en el conocimiento de los procesos de mediación vinculados al turismo permite identificar como mediadores: Medios de comunicación (tradicionales, redes, plataformas); Mediadores turísticos (OGDs y agentes turísticos-guías intérpretes, agentes de viajes, técnicos municipales, animadores, trabajadores de hoteles, etc.); Anfitriones (trabajen o no directamente en el sector turístico); y Turistas.

En cuanto a la CTL (ámbitos, dimensiones e indicadores), los datos nos aportan una mejor comprensión de la actividad y todo lo que ella implica, además de la identificación de herramientas para ampliar prácticas en consonancia con un mejor y más amplio desarrollo social /conductual y una perspectiva más sostenible y ética

de los sujetos que participan en el proceso turístico. Pero, sobre todo, permite comprender que las OGDs identifican lo que suelen ser dimensiones, ámbitos e indicadores de las CTL y las usan en su labor cotidiana.

Algunos ejemplos de las competencias/uso de CTL son:

- Preocupación por efectuar una segmentación rigurosa de sus destinatarios, basada en parámetros como: país de origen, idioma, grupo de edad, intereses y motivaciones, entre otros, hecho que nos muestra una comprensión del papel que tienen las tecnologías en el actual entorno mediático como facilitadoras/vehículos de comunicación para identificar y gestionar niveles de *engagement* (grado de compromiso/fidelidad) y *awareness* (grado de percepción de un destino). Por tanto, la CTL se vincula a la dimensión tecnología, en el ámbito del conocimiento;
- Búsqueda de la reproducción de experiencias de *influencers*. En 2020, la campaña de RTA "¡El Algarve te sienta bien!", hizo un vídeo promocional del dúo Raquel & Miguel/@explorerssaurus, lo que aumentó el número de turistas visitantes de los espacios del vídeo (comprobado en numerosos posts e historias en *Instagram*). Esto nos permite entender que la información asociada a personajes/artistas e *influencers*, con una carga fuerte de testimonio e identificación con el producto/destino de la comunicación turística, tiene una importancia crucial, y se vincula con la dimensión recepción y empatía, en el ámbito de la comprensión.
- Valoración y desarrollo del potencial turístico y el turismo de calidad donde sean visibles las emociones, vivencias, y sensaciones que permitan la formación de una impresión memorable sobre el producto o lugar. Ello permite establecer una conexión con la dimensión creación, en el ámbito de la expresión.

5. Discusión y conclusiones

Es importante destacar la importancia de estos resultados para la reflexión en torno a fenómenos como el *overtourism* y turismofobia (relacionados con el Índice de Irritación Turística, de Doxey, 1975; el concepto de Capacidad de Carga de un Destino Turístico, de O'Reilly, 1986; y el Ciclo de Vida del Turista, de Butler, 1980), con la necesidad de comprender cuál debe ser el *ethos* de esta actividad humana.

Entre los datos recabados, se reconoce que los ciudadanos son aún más activos y críticos. El hecho de que todos los sujetos implicados en este proceso sean poseedores de habilidades como, por ejemplo, la alfabetización digital, que es específicamente mencionada por la CMFaro (cuestión 17), y que permitan actuar más conscientemente en nuestro hábitat comunicativo y en la vida social es determinante para el desarrollo del turismo y, consecuentemente, generará un crecimiento de las CTL de todos los mediadores.

La humanización de las comunicaciones turísticas, ampliando el grado de implicación/proximidad, por ejemplo, la sensación de familiaridad que anima a realizar el viaje, como resaltan RTA y CMFaro (cuestión 11), sitúa la TL y las competencias asociadas a ella como clave para desarrollar herramientas potenciadoras de una sociedad mejor. En este sentido, la importancia de fomentar el diálogo, leer a las comunidades con empatía y crear lazos de solidaridad entre la diversidad del propio territorio, los habitantes y el turista, se convierte en algo central y concreto, de acuerdo con habilidades claramente identificadas. La TL no está dissociada de las cuestiones de participación, creatividad, ciudadanía alfabetizada (Fantin, 2022) y los valores éticos/competencias interculturales, presentes en la relación con el Otro, el Medio Ambiente y el Patrimonio, como se destaca en el Código Ético Mundial para el Turismo (UNWTO, 2001) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNWTO, s.d.). Los sujetos/mediadores entrevistados manifiestan que el mundo digital es responsable en la toma de decisiones y posterior intercambio de experiencias en lo que concierne a los viajes (CMFaro, cuestión 17), porque la relación con los medios y la forma de buscar y adquirir conocimientos sobre un destino turístico (ATA, cuestión 20), la capacidad de planificar y gestionar un itinerario, según sus preferencias, de forma segura y eficaz: saber cómo llegar a un lugar concreto, qué hacer, con quién, dónde comer o cómo sacar el máximo partido al destino a través de las experiencias que ofrece (RTA, cuestión 20), es poseer CTL.

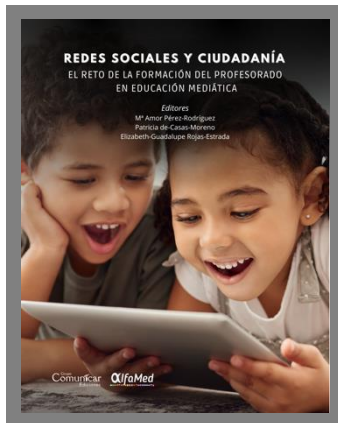
La multimodalidad y la multilateralidad significan que, en relación con el turismo y las tipologías discursivas de los medios (texto, sonido, fotografía, vídeo y una combinación de estos), podemos apelar a la comunicación de la autenticidad, lo diferente y lo espectacular, lo lúdico y las emociones, destacando las características de los medios, los aspectos semiológicos del discurso y las habilidades de los *prosumers/producers*. Queda muy presente en las respuestas de RTA, ATA y CMFaro, especialmente en las cuestiones del uso correcto de códigos y estructuras narrativas propias de cada soporte/formato, y las tecnologías. Por tanto, existe, partiendo del análisis de estas entrevistas, una relación directa entre las competencias de los mediadores en términos de Alfabetización Mediática y la TL.

La mediación asume un papel estructurador en la formación de CTL. La forma en que tiene lugar refuerza los vínculos, y orienta eficazmente el aprendizaje como reconocen las OGDs entrevistadas. Así, siendo un proceso de aprendizaje permanente, debe necesariamente promover el desarrollo sostenible, reflejando el respeto y la valorización de un equilibrio indispensable para el mantenimiento y la preservación de nuestro planeta (UNWTO, 2001), a través del establecimiento de relaciones respetuosas.

Referencias

- Borges, G., & Sigiliano, D. (2021). Qualidade Audiovisual e Competência Midiática: proposta teórico-metodológica de análise de séries ficcionais. *Anais Do XXX Encontro Anual Da Compós*. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. <https://bit.ly/42A4n99>
- Butler, R.W. (1980). The concept of a tourism area cycle of evolution: implications for management resources. *Canadian Geographer*, 24, pp. 5-12. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1541-0064.1980.tb00970.x>
- Chakrabarty, D. (2020). Theories of the New Literacy Studies (NLS). *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 8(1) (January-March). <https://bit.ly/4aml1N2>
- Doxey, G.V. (1975). A causation theory of visitor/resident irritants: Methodology and research inferences. In *Proceedings of the Travel Research Association 6th Annual Conference* (pp. 195-198). Travel Research Association.
- Elliott, C. (2019). *How to be a better traveler now*. <https://bit.ly/46r6PRu>
- Fantin, M. (2022). Literacia midiática: dimensões críticas, éticas e estéticas. *Seminários de Formação em Literacia Midiática – Literacia Mediática*. Observatório da Qualidade no Audiovisual. <https://bit.ly/3pgrcAb>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores; Media Competence, articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Lucio, P.B. (2006). *Metodología de la Investigación*. MacGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez, M.E.S., & Herrera, M.C.M. (2016). Resiliencia, alfabetización y animación turística: una propuesta turística para Cholula. *Animación Turística Para el Diálogo de Saberes* (pp. 93-115). Instituto tecnológico de Puebla y Universidad de las Américas. <https://bit.ly/3plDfw4>
- National Geographic (s.d.) *Geo-Literacy*. Education. <https://bit.ly/3UA2MOS>

- O'Reilly, A.M. (1986). Tourism carrying capacity: concept and issues. *Tourism management*, 7(4), 254-258. [https://doi.org/10.1016/0261-5177\(86\)90035-X](https://doi.org/10.1016/0261-5177(86)90035-X)
- Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers? the central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage Et Societe*, 133(3), 63-82. <https://doi.org/10.3917/lis.133.0063>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to Media Competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://bit.ly/3PyRXKO>
- Pérez Rodríguez, A. (2020). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La Competencia Mediática en los relatos del universo transmedia. *ICONO14*, 18(2), 16-34. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>
- Scolari, C.A., Masanet, M., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. (2018). TransMedia Literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *Profesional de la Información*, 27(4), 801-812. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Unique Visionary Empowerment (2020, March). *Travel & Tourism Literacy*. <https://bit.ly/3pgsACT>
- UNWTO (s.d.). *El Turismo en la Agenda 2030*. <https://bit.ly/4bOD1ju>
- UNWTO (2001). *Código Ético Mundial para el Turismo*. Resolución adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 21 de diciembre de 2001, A/RES/56/212. <https://bit.ly/3x73dY0>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Eduentretenimiento para prevenir la violencia contra las mujeres

Eduentertainment to prevent violence against women

Catalina González-Cabrera
Universidad del Azuay, Ecuador
cgonzalez@uazuay.edu.ec

Doménica Cabrera-García
Investigadora Independiente
danisdcg@gmail.com

Resumen

Investigaciones han demostrado que los cortometrajes pueden cambiar actitudes frente a problemas sociales como la violencia contra la mujer. En este estudio, se elaboró un cortometraje sobre distintos tipos de violencia más un giro argumental. Se analizó la persuasión narrativa y la influencia de la voz narrativa en un diseño experimental. Las participantes (N=158) se dividieron en dos grupos de tratamiento (voz narrativa en 1ª y 3ª persona) para ver el cortometraje y responder un cuestionario. Los resultados mostraron que la narración en 3ª persona fue más eficaz en el transporte, disfrute y realismo, evidenciando su importancia para futuras investigaciones.

Abstract

Research has shown that short films can change attitudes towards social problems such as violence against women. In this study, a short film was made about different types of violence plus a plot twist. Narrative persuasion and the influence of the narrative voice were analyzed in an experimental design. The participants (N=158) were divided into two treatment groups (narrative voice in 1st and 3rd person) to watch the short film and answer a questionnaire. The results showed that 3rd person narration was more effective in transportation, enjoyment and realism, demonstrating its importance for future research.

Palabras clave / Keywords

Cortometraje, persuasión narrativa, identificación con los personajes, normalización de la violencia, voz narrativa.
Short film, narrative persuasion, identification with the characters, normalization of violence, narrative voice.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Castro y Vázquez (2008) consideran la violencia contra la mujer un problema de salud pública. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, el 64.9% de mujeres en Ecuador han experimentado algún tipo de violencia en su vida (INEC, 2019). Bajo este contexto, esta investigación buscó crear un cortometraje para comprobar la relación e influencia de identificarse con el personaje y el de transportarse con la historia en la normalización de la violencia.

2. Estado del arte

A continuación, se presentan algunos conceptos clave que se abordan en esta comunicación:

Persuasión Narrativa. La persuasión narrativa es un campo de estudio que analiza cómo los mensajes narrativos influyen en los comportamientos y actitudes de las personas. Autores como Camelo et al. (2021) y Green y Brock (2005), han explorado cómo la narrativa puede cambiar las creencias y acciones de la audiencia, destacando mecanismos como el transporte narrativo y la identificación con los personajes.

Estudios como el de Shen et al. (2018) han demostrado los efectos directos e indirectos de la persuasión narrativa, mientras que otros, como el de Moyer-Gusé (2008), han señalado la efectividad de los mensajes narrativos en la inhibición de la resistencia de la audiencia.

Identificación con el personaje. Este es un proceso mental en el que el espectador se pone en la piel de un personaje ficticio, ha sido objeto de estudio por diversos investigadores. Cohen (2006) describe cómo este fenómeno puede influir en las actitudes y comportamientos de la audiencia, asimismo, otros investigadores han demostrado su eficacia en el cambio actitudinal (Igartua et al., 2024; Hoeken & Fikkers, 2014).

Además, la cercanía y accesibilidad de los personajes pueden potenciar la identificación (Korres & Elexpuru Albizuri, 2022), lo que sugiere la importancia de crear personajes con los que la audiencia pueda relacionarse.

Transporte Narrativo. Fue teorizado por Green y Brock (2000), es fundamental para generar una experiencia inmersiva que permita a la audiencia sumergirse en la historia y conectarse emocionalmente con los personajes. Este proceso, que implica la activación de imágenes mentales y la implicación emocional, puede ser crucial para el impacto persuasivo del mensaje (Igartua et al., 2010).

Por otro lado, investigaciones recientes han demostrado la eficacia del transporte narrativo en la percepción de riesgo en situaciones de posible violencia al tener un embarazo no intencionado (González-Cabrera & Igartua, 2018) o en las actitudes positivas ante las vacunas (Moyer-Gusé et al., 2022).

Autorreferencia. Este proceso implica que el espectador establezca conexiones entre la historia y su propia experiencia. De-Graaf (2022) señala que cuanto más el espectador relaciona la historia consigo mismo, mayor es su sentimiento de autorreferencia. Esta conexión está estrechamente ligada a la persuasión narrativa y la identificación con los personajes (Dunlop et al., 2010).

Voz narrativa. Es determinada por quién cuenta la historia y puede influir en la percepción del mensaje. González-Cabrera (2019) encontró que el formato testimonial (frente al dialógico) genera un mayor transporte narrativo, mientras que Or et al. (2023) sugieren que el punto de vista en primera persona realza la experiencia de identificación con el protagonista.

Normalización de la violencia contra la mujer. Evangelista (2019) sugiere que va más allá de los actos físicos y psicológicos, reflejando una estructura patriarcal que invisibiliza esta problemática. Por otro lado, Martínez (2021) muestra cómo los celos se han normalizado como prueba de amor entre jóvenes, mientras que Lelaurain et al. (2021) confirman que la normalización de la violencia persiste en adultos de entre 18 a 30 años.

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y la Organización Mundial de la Salud, la violencia en todas sus formas puede tener efectos duraderos en el bienestar de las mujeres (Organización Mundial de la Salud, 2020; Redacción EC, 2020). A su vez, Martín-Salvador et al. (2021) destacan la influencia de la cultura y la sociedad en la idealización del amor, que puede conducir a relaciones disfuncionales y perpetuar la violencia de género.

3. Metodología

La investigación constó de dos etapas: la producción de dos cortometrajes sobre la violencia contra la mujer y la normalización de esta, y la elaboración de dos cuestionarios online para contrastar las hipótesis de efectos causales planteadas en el diseño experimental.

En la primera etapa, se produjeron los cortometrajes que abordaron la violencia en las relaciones de pareja, pasando por las tres fases de producción: preproducción, producción y postproducción.

La segunda etapa involucró a 158 mujeres entre 18 y 69 años ($M=26,65$ años, $DT=10,42$), quienes fueron divididas aleatoriamente, 79 de ellas al grupo de tratamiento donde respondieron el cuestionario 1, mismo que contenía el estímulo A (el cortometraje narrado en primera persona); mientras que otras 79 al segundo grupo de tratamiento donde respondieron el cuestionario 2, que contenía el estímulo B (el cortometraje narrado en tercera persona).

Los cuestionarios incluyeron medidas detalladas de:

- Similitud. Medida con base en el estudio de Igartua et al. (2017), ($M=2,20$; $DT=1.32$; $\alpha=0,88$).
- Identificación con el personaje. Se evaluó la identificación con el personaje de Ana con la escala de Igartua y Barrios (2012), ($M=2,72$; $DT=0,86$; $\alpha=0,90$).
- Disfrute. Se empleó la escala de Tal-Or y Cohen (2010), ($M=4,40$; $DT=0,87$; $\alpha=0,86$).
- Realismo. Para medir qué tan real les pareció el cortometraje a las participantes, se utilizó la escala propuesta por Tal-Or y Cohen (2010), ($M=4,45$; $DT=0,94$; $\alpha=0,94$).
- Autorreferencia. Se usó la escala de Dunlop et al. (2010), ($M=2,69$; $DT=1,06$; $\alpha=0,86$).
- Transporte Narrativo. Se adaptó la escala de Green y Brock (2000), ($M=4,81$; $DT=1,41$; $\alpha=0,78$).
- Normalización de la Violencia contra la Mujer. Se usó la escala propuesta por Rodelli et al. (2021), ($M=1,50$; $DT=0,52$; $\alpha=0,86$).

Estos datos fueron analizados utilizando el software estadístico SPSS v.25.

4. Resultados

A través de una prueba T de Student de muestras independientes se comprobó que no hubo diferencia en los dos grupos experimentales por edad [$M_{1^{\text{a}}\text{voz}}=26,86$, $DT=10,86$; $M_{3^{\text{a}}\text{voz}}=26,43$, $DT=10,03$; $t(156)=0.259$, $p=0.796$]. Por lo tanto, la muestra fue homogénea en los dos estímulos.

Se observó una correlación negativa de los dos mecanismos importantes que explican el proceso de la persuasión narrativa, transporte e identificación, con la normalización de la violencia contra las mujeres. Es decir, mientras se identificaron las participantes del estudio con la protagonista, y mientras más se transportaron con su historia, menos indicaron normalizar los actos de violencia que se transmiten en el corto (Tabla 1).

Tabla 1. Correlaciones entre las variables de recepción y la voz narrativa (manipulación del estímulo)

RECEPCIÓN	1	2	3	4	5	6	7
Similitud	-	.584***	.139*	.024	.636***	.251**	.131+
Identificación		-	.381***	.245**	.774***	.548***	-.086
Disfrute			-	.490***	.231**	.616***	-.210**
Realismo				-	.126+	.323***	-.208**
Autorreferencia					-	.437***	-.042
Transporte						-	-.180*
Normalización							-

Nota: *** ($p < .001$), ** ($p < .01$), * ($p < .05$), + ($p < .1$).

4.1. Contraste de hipótesis

Para el contraste de la hipótesis de estudio “hay una diferencia en las variables de estudio en las dos condiciones experimentales (voz narrativa primera vs., tercera persona” se pudo encontrar a través de la prueba *t de Student* que sí existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de las variables del proceso de recepción: disfrute, realismo, transporte narrativo, se encontraron diferencias marginalmente estadísticas en la similitud e identificación con la protagonista, pero no se encontró diferencia por tipo de voz narrativa en la normalización de la violencia contra las mujeres. La hipótesis se cumple parcialmente. Se puede concluir que las participantes que vieron el cortometraje narrado en tercera persona mostraron mejores resultados en las variables del proceso de recepción (Tabla 2).

Tabla 2. Diferencia de las variables de estudio por tipo de voz narrativa (1ª vs., 3ª)

Variables Recepción	Voz narrativa/manipulación						p
	Primera voz		Tercera voz		t	gl	
	M	DT	M	DT			
	(n=79)		(n=79)				
Similitud	2.02	1.27	2.38	1.36	-1.702	156	0.091
Identificación	2.60	0.94	2.84	0.76	-1.767	156	0.079
Disfrute	4.24	1.00	4.55	0.70	-2.244	139,649	0.026
Realismo	4.17	1.19	4.73	0.47	-3.820	101,560	0.000
Autorreferencia	2.62	1.04	2.77	1.08	-0.900	156	0.370
Transporte	4.57	1.56	5.04	1.20	-2.098	146,108	0.038
Normalización	1.54	0.54	1.46	0.50	0.949	156	0.344

Se puede concluir que las participantes que vieron el cortometraje narrado en tercera persona mostraron mejores resultados en las variables del proceso de recepción (Tabla 2).

5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la influencia del cortometraje “¿Y si terminamos?” en la normalización de la violencia contra la mujer. La investigación supone una novedad por los resultados obtenidos en cuanto a la manipulación de la voz narrativa.

Se esperaba que las participantes expuestas al cortometraje narrado en primera persona se identificaran más con la protagonista y se transportaran más con la historia, en comparación con aquellas expuestas a la narrativa en tercera persona. Sin embargo, los resultados mostraron lo contrario: las medidas de similitud, identificación con el personaje principal, transporte narrativo, disfrute y percepción de realismo fueron más altas en el grupo expuesto a la narración en tercera persona, lo que evidencia un patrón inesperado en la respuesta de las participantes.

La investigación posiblemente arroja estos resultados por la temática de los cortometrajes, es decir, las participantes no quieren auto percibirse como mujeres violentadas (Lillie et al., 2021), por ello, las medidas de la similitud, autorreferencia e identificación con la protagonista violentada son más bajas que el punto medio teórico (3). Igartua et al. (2020) indican que la característica más importante de la voz narrativa en primera persona es la sensación de cercanía que genera con la audiencia; por lo que, en este caso de estudio, las participantes prefirieron sentirse ajenas a la historia.

Por otro lado, el cortometraje sí generó realismo y fue disfrutado por las participantes, quienes reconocieron su posible ocurrencia en la vida real. Mientras que no se encontraron diferencias en la normalización de la violencia entre los grupos experimentales, sí hubo correlaciones significativas: a mayor transporte narrativo, realismo y disfrute, menor normalización de la violencia.

Como se mencionó anteriormente, estos hallazgos suponen una novedad porque no son similares a investigaciones pasadas que han demostrado que las narraciones en primera persona son más efectivas que aquellas narradas en tercera persona (Igartua et al., 2017, 2020; Kaufman & Libby, 2012). No obstante, Igartua et al. (2017) descubrieron que la manipulación de la voz narrativa influye solo en ciertas condiciones de recepción y sugirieron explorar las condiciones específicas en las cuales se puede incrementar el efecto de la similitud. Cabe señalar que, en el contexto ecuatoriano, en materias como lenguaje y literatura no se profundiza en la voz narrativa como puede suceder en España, donde se han tenido otros resultados en investigaciones parecidas.

Referencias

- Camelo, A., González-Cabrera, C., & Vargas, E. (2021). El rol de la persuasión narrativa en el Edu-Entretenimiento para mejorar la salud en América Latina. *Obra digital: revista de comunicación*, 21, 149-168. <https://doi.org/10.25029/od.2021.305.21>
- Castro, R., & Vázquez, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26, 587-616. <https://n9.cl/nj5zd>
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. *Psychology of Entertainment*, 13, 183-197. <https://n9.cl/49t3v>
- De-Graaf, A. (2022). The role of identification and self-referencing in narrative persuasion. *Communications*, 1, 1-17. <https://doi.org/10.1515/commun-2021-0029>
- Dunlop, S. M., Wakefield, M., & Kashima, Y. (2010). Pathways to Persuasion: Cognitive and Experiential Responses to Health-Promoting Mass Media Messages. *Communication Research*, 37(1), 133-164. <https://doi.org/10.1177/0093650209351912>
- Evangelista, A. (2019). Normalización de la violencia de género cómo obstáculo metodológico para su comprensión. *Nómadas*, 51, 85-97. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5>
- González-Cabrera, C. (2019). *Efectos de la modalidad narrativa en la prevención del embarazo adolescente. Modelos de moderación y de mediación moderada* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.140418>
- González-Cabrera, C., & Igartua, J.J. (2018). Formatos narrativos para la prevención del embarazo. Efecto de la modalidad narrativa en las actitudes de prevención. *Revista latina de comunicación social*, (73), 1444-1468. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1316>
- Green, M., & Brock, T. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Green, M., & Brock, T. (2005). Persuasiveness of Narratives. En *Persuasion: Psychological insights and perspectives*, 2nd ed (pp. 117-142). Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2005-02095-006>
- Hoeken, H., & Flikkers, K.M. (2014). Issue-relevant thinking and identification as mechanisms of narrative persuasion. *Poetics*, 44, 84-99. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.05.001>
- Igartua, J. J., Barrios, I., Salas, S., & Piñeiro, V. (2010, febrero). *Persuasión a través del cine. Un estudio experimental sobre la recepción e impacto de la película “Camino”*. II Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC), Málaga. <https://n9.cl/2elos>
- Igartua, J.J., & Barrios, I. (2012). Changing Real-World Beliefs with Controversial Movies: Processes and Mechanisms of Narrative Persuasion. *Journal of Communication*, 62(3), 514-531. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01640.x>
- Igartua, J.J., González-Vázquez, A., & Arcila-Calderón, C. (2024). The effect of similarity to a transitional role model of an entertainment-education narrative designed to improve attitudes toward immigrants: Evidence from three European countries. *Media Psychology*, 27(2), 211-242. <https://doi.org/10.1080/15213269.2023.2235574>
- Igartua, J.J., Rodríguez-Contreras, L., Marcos-Ramos, M., González-de-Garay, B., & Frutos, F. J. (2020). Prevención del tabaquismo con mensajes narrativos. Estudio experimental sobre el efecto conjunto de la similitud con el protagonista y la voz narrativa. *Adicciones*, 33(3), Article 3. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1339>

- Igartua, J.J., Wojcieszak, M., Cachón-Ramón, D., & Guerrero-Martín, I. (2017). "Si te engancha, compártela en redes sociales". Efectos conjuntos de la similitud con el protagonista y el contacto imaginado en la intención de compartir una narración corta a favor de la inmigración. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, Article 72. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1209>
- INEC. (2019). *Violencia de Género*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://bit.ly/3VKYAfY>
- Kaufman, G.F., & Libby, L.K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(1), 1-19. <https://doi.org/10.1037/a0027525>
- Korres, O., & Elexpuru Albizuri, I. (2022). *YouTubers*: Identificación y motivos de agrado de la audiencia. *Icono14*, 20(1), 3. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1761>
- Lelaurain, S., Fonte, D., Giger, J.C., Guignard, S., & Lo Monaco, G. (2021). Legitimizing Intimate Partner Violence: The Role of Romantic Love and the Mediating Effect of Patriarchal Ideologies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14), 6351-6368. <https://doi.org/10.1177/0886260518818427>
- Lillie, H.M., Jensen, J.D., Pokharel, M., & Upshaw, S.J. (2021). Death Narratives, Negative Emotion, and Counterarguing: Testing Fear, Anger, and Sadness as Mechanisms of Effect. *Journal of Health Communication*, 26(8), 586-595. <https://doi.org/10.1080/10810730.2021.1981495>
- Martínez, V. (2021). Amor romántico y violencia en la etapa adolescente en Granada. *Revista de Cultura de paz*, 5, 157-172. <https://n9.cl/lzz8c>
- Martín-Salvador, A., Saddiki-Mimoun, K., Pérez-Morente, M.Á., Álvarez-Serrano, M.A., Gázquez-López, M., Martínez-García, E., & Fernández-Gómez, E. (2021). Dating Violence: Idealization of Love and Romantic Myths in Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5296. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105296>
- Moyer-Gusé, E. (2008). Toward a Theory of Entertainment Persuasion: Explaining the Persuasive Effects of Entertainment-Education Messages. *Communication Theory*, 18(3), 407-425. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2008.00328.x>
- Moyer-Gusé, E., Rader, K., & Lavis, S. (2022). Transportation into an entertainment narrative about the MMR vaccine: An investigation of self-referencing and issue-related thoughts in narrative persuasion. *Journal of health communication*, 27(8), 585-592. <https://doi.org/10.1080/10810730.2022.2138641>
- Or, S., Meir, N., Ron, D., Livio, O., Tsfati, Y., & Tal-Or, N. (2023). The Impact of Testimony Journalism on Audience Engagement: An Experimental Investigation of the Effects of Point of View. *Journalism Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2173957>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, abril 15). Preguntas y respuestas: Violencia contra la mujer durante la pandemia de COVID-19. Organización Mundial de la Salud. <https://n9.cl/p6taj>
- Redacción EC. (2020, junio 8). Inei: 57,7% de mujeres fue víctima de violencia psicológica, física y sexual en el 2019. *El Comercio*. <https://n9.cl/i7u9f>
- Rodelli, M., Koutra, K., Thorvaldsdottir, K.B., Bilgin, H., Ratsika, N., Testoni, I., & Saint Arnault, D. M. (2021). Conceptual Development and Content Validation of a Multicultural Instrument to Assess the Normalization of Gender-Based Violence against Women. *Sexuality & Culture*, 26(1), 26-47. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09877-y>
- Shen, L., Seung, S., Andersen, K.K., & McNeal, D. (2018). The psychological mechanisms of persuasive impact from narrative communication. *Studies in Communication Sciences*, 17(2). <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2017.02.003>
- Tal-Or, N., & Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Conceptualizing and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38(4), 402-418. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.004>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Estrategias comunicativas para el fortalecimiento de la identidad indígena

Communication strategies to strengthen indigenous identity

Vanessa Ledezma-López

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México
sledezma@upnech.edu.mx

Jorge A. Cortés-Montalvo

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jcortes@uach.mx

Rosalba Mancinas-Chávez

Universidad de Sevilla, España
rmancinas@us.es

Resumen

Este proyecto involucra la creación de un podcast radiofónico que potencializa la comunicación de la comunidad indígena Rarámuri en Chihuahua, México, basándose siempre en un diálogo horizontal. Dando voz a los miembros de la comunidad, independientemente de su poder, edad, género, etcétera. A través de esta iniciativa, se visibilizan voces y demandas que durante mucho tiempo han sido silenciadas en los grupos desfavorecidos. La metodología participativa con enfoque cualitativo y método etnográfico a través de los diversos instrumentos utilizados ha permitido fortalecer la identidad cultural de los grupos indígenas que han estado invisibilizados o en riesgo de extinción social.

Abstract

This project involves the creation of a radio podcast that enhances the communication of minority indigenous communities in the state of Chihuahua, always based on a horizontal dialogue. Giving voice to the members of the community, regardless of their power, age, gender, etc. Through this initiative, voices and demands that for a long time have been silenced in disadvantaged groups are made visible. The participatory methodology with a qualitative approach and ethnographic method through the various instruments used has made it possible to strengthen the cultural identity of indigenous groups that have been made invisible or at risk of social extinction.

Palabras clave / Keywords

Comunicación alternativa, indígenas, identidad, radio, Educomunicación .

Alternative communication, indigenous people, identity, radio, Educommunication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

México cuenta con 11.13 millones de habitantes indígenas y de acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas, también cuenta con 68 grupos étnicos (Reyes, 2020). El INEGI (2010) contabilizó a 10.7 millones de ciudadanos indígenas en el país y solamente en el estado de Chihuahua habitan alrededor de 121 mil personas rarámuris (Pérez, 2016).

A lo largo de la historia los rarámuris también llamados tarahumaras, originarios del estado de Chihuahua, se han enfrentado a diversos conflictos en la lucha por la conservación de su identidad cultural. Remontando hasta la conquista, los rarámuris son uno de los pueblos originarios que se desplazaron hacia la zona montañosa de la Sierra Madre Occidental para evitar el contacto con los entonces conquistadores, su identidad tiene que ver con la zona geográfica en la que habitan.

La identidad de los tarahumaras tiene que ver con su ligereza de pies. Una de sus características distintivas es la resistencia física para recorrer largas distancias, caminar, correr, subir cerros, bajar barrancos. Varios etnógrafos consideran que la palabra “rarámuri” (con la que se llaman a sí mismos los tarahumaras) significa justamente “pie corredor” y, más poéticamente, los llaman también, “pies ligeros” (Rincón, 2011, p. 41).

La cultura del individuo o de una comunidad tiene que ver con una composición de valores, actitudes, usos y costumbres que influyen en la forma de proceder y pensar (Reyes, 2020), y en ese mismo sentido la identidad cultural rarámuri ha sido constantemente afectada por el contexto que le rodea afectando sus constructos sociales y culturales.

Han sido pocos los esfuerzos realizados en torno a la conservación de su identidad y sus elementos como la lengua, vestimenta, constructos sociales y cosmovisión desaparecen cada día. Por ello, este proyecto recoge la voz de los miembros de estas comunidades indígenas que se encuentran en riesgo de desaparición, brindando una herramienta de comunicación alternativa que favorezca su conservación.

La Universidad Autónoma de Chihuahua es la institución que respalda la creación de un programa radiofónico alternativo que promueve la participación ciudadana de un grupo con abandono social, impulsando su desarrollo histórico y social. Radio Universidad de la UACH es el espacio radiofónico en el cual se produjo y se emitió el contenido del podcast en las frecuencias de FM en el estado de Chihuahua, además de ser emitido en las plataformas de *YouTube* y *Spotify*.

Este proyecto además de plantear la creación de un podcast para la comunidad rarámuri, involucra un proceso de investigación que indaga en la situación actual de este grupo indígena originario, así como sus intervenciones en los espacios públicos y de comunicación.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Recientemente, en el marco del Doctorado Interuniversitario en Comunicación, se exploró el tema de la comunicación alternativa en la comunidad menonita y se contextualizaron aportes respecto a la participación de la comunidad en estos medios. Como conclusiones en dicho estudio, se resaltó la importancia de generar espacios que fortalezcan las identidades grupales minoritarias.

Por ello durante la estancia posdoctoral realizada en la Universidad Autónoma de Chihuahua, se da seguimiento a dicha investigación, poniendo en práctica los resultados obtenidos en la tesis: “Herramientas de comunicación alternativa en la comunidad menonita de Chihuahua México” diseñando un espacio radiofónico alternativo en el cual se le brinda voz a estas comunidades y se desarrollan las estrategias necesarias para el fortalecimiento de su identidad a través de la participación ciudadana en los medios públicos.

En ese sentido, retomamos las aportaciones de Beltrán (2006), que nos habla de comunicación alternativa como los espacios de comunicación que surgen con el objetivo de brindar la oportunidad de desarrollo a las comunidades menos favorecidas, de ahí que promuevan la participación del pueblo en el discurso de los mensajes que lo involucran. Este tipo de ejercicios vinculados a la comunicación para el desarrollo busca que las comunidades indígenas puedan poseer suficiente autonomía para dirigir los espacios en dichos medios de comunicación y sean parte de todas las prácticas o proyectos que favorezcan la conservación de la identidad cultural (Ledezma, 2022).

3. Metodología / planteamiento

Este proyecto de comunicación alternativa se realizó bajo la propuesta metodológica de Darretxe-Urrutxi (2021) quien propone un diagnóstico como lectura esencial de la situación social en la que se encuentran estos grupos minoritarios, así como la participación activa de las personas de la comunidad. La metodología es dirigida al com-

promiso con la inclusión social y es coherente con el enfoque que se plantea en este proyecto (Murillo, 2018). La estructura metodológica de este proyecto se divide en cuatro bloques:

- Detección y diagnóstico actual de los grupos minoritarios en el noroeste del estado de Chihuahua.
- Diseño estructural de la propuesta radiofónica para la participación activa de estos grupos.
- Ejecución del programa de radio.
- Evaluación de la ejecución y conclusiones respecto al impacto en la conservación de la identidad de dichos grupos.

Se realiza un trabajo de 24 meses en los que las tareas se han organizado y estructurado en diferentes niveles y momentos, considerando un total de 180 sesiones de trabajo, además de trabajo de campo, y horas de ejecución del programa de radio.

Para el primer bloque del trabajo metodológico se utilizaron las siguientes herramientas:

- Notas de campo a lo largo de todo el proceso.
- Actas de reuniones del grupo de investigación con los grupos minoritarios que participaron activamente en la radio.
- Recogida de relatos de los miembros de los grupos minoritarios con el fin de obtener un panorama amplio de su situación cultural y social actual.
- Entrevistas a diferentes agentes involucrados en los grupos minoritarios.
- Dinámicas de evaluación con las y los participantes del programa de radio comunitaria.

Una vez elaborado el diagnóstico actual de la condición de la comunidad rarámuri en el estado de Chihuahua, se comenzó la producción radiofónica en un formato de revista que incluyó los siguientes apartados:

- Introducción
- Entrevista
- Cápsula informativa
- Producto didáctico
- Enseñanza de la lengua
- Historia recuperada de la tradición oral

En el tercer bloque de este proyecto hizo un énfasis especial en la participación activa de los miembros de dichos grupos minoritarios y se planteó la ejecución tomando en cuenta los cuatro criterios de segmentación radiofónica: geográfica, demográfica, psicográfica y conductual.

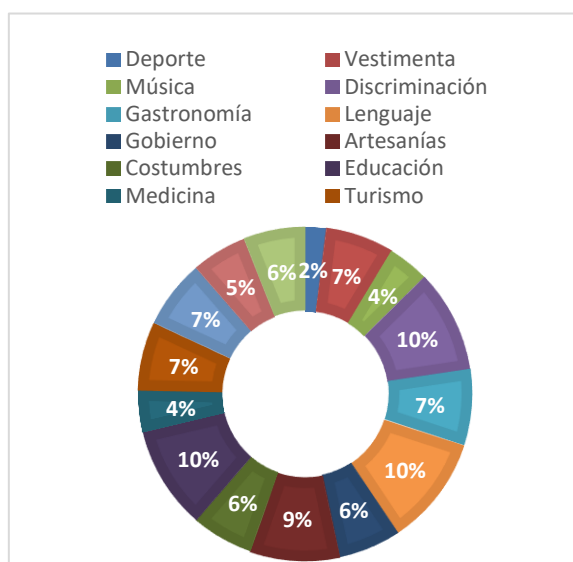
Por último, se desarrollará el tercer bloque evaluando cada uno de los procesos realizados en estos meses, tomando en cuenta a los participantes, pero también a la sociedad para la cual fue emitido el programa de radio, estableciendo puntos estratégicos de evaluación determinando el impacto que este trabajo tiene sobre la conservación de la identidad cultural de los grupos minoritarios.

4. Resultados

Los resultados de este proyecto se dividen en dos apartados. Se plantean en primer lugar las categorías que arroja el análisis realizado a través de las entrevistas a profundidad. En este se obtienen datos relevantes respecto a las temáticas de interés en la comunidad rarámuri, que funcionan además como una guía para la estructura y ejecución del podcast emitido en Radio Universidad.

Algunas de las categorías utilizadas fueron: relevancia temática para los miembros de la comunidad, distribución de actividades por género, causas de migración, pasatiempo, problemas sociales, estilos musicales, entre otras. Es importante reconocer que las categorías encontradas a través de la transcripción y el análisis de las entrevistas a profundidad arrojan información que en gran medida se contraponen a los estereotipos que regularmente se les asignan a los miembros de la comunidad rarámuri, por lo que este trabajo permite conocer la cosmovisión de la comunidad encontrando vértices de actuación en la estructura radiofónica propuesta.

Figura 1. Relevancia temática



En las siguientes Figuras se rescatan las temáticas centrales bajo las cuales se estructuró programa radiofónico y en qué medida éstas son enunciadas por los miembros de la comunidad rarámuri entrevistados en la primera parte de la ejecución del proyecto.

Figura 2. Problemática social

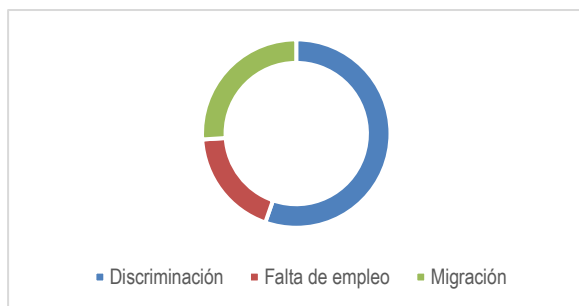


Figura 3. Causa de migración

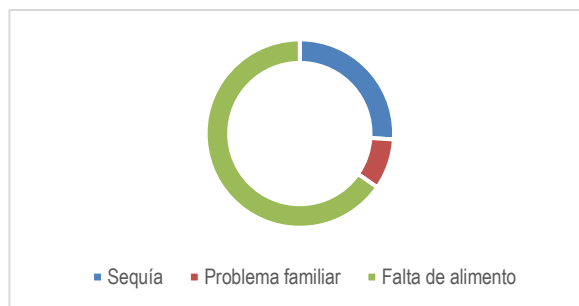


Figura 4. Estilos musicales

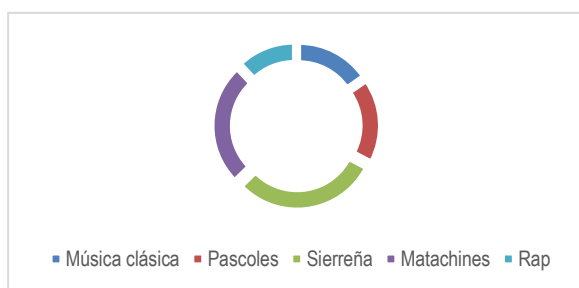
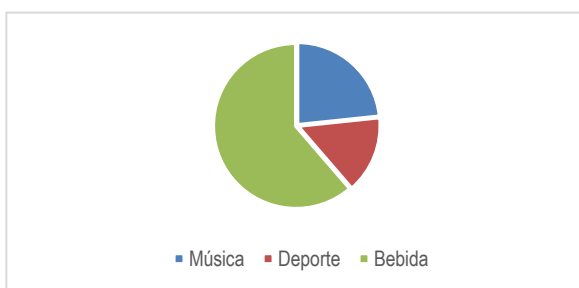


Figura 5. Pasatiempo



5. Discusión y conclusiones

Realizar una investigación vinculada a la conservación de la identidad cultural en grupos indígenas supone un gran reto, pues el acercamiento y el trabajo metodológico deben realizarse bajo un enfoque de análisis de la cosmovisión del grupo y no bajo un criterio euro centrista o mestizo. A través de este proceso de investigación se logra un acercamiento con la comunidad rarámuri, pero también se emite un producto en el ámbito de la comunicación que abre los espacios públicos a una comunidad relegada y marginada.

Los derechos de la comunidad indígena rarámuri pueden ser reivindicados a través de la Educomunicación y la comunicación alternativa con enfoque indígena.

En ese sentido se plantea que uno de los resultados más notables en este estudio fueron las temáticas relevantes que se abordan en el diseño del podcast, pues éstas fueron derivación del análisis de las entrevistas aplicadas a los miembros de la comunidad rarámuri en el periodo de aplicación de instrumentos. La comunidad indígena rarámuri posee sus propios preceptos bajo los cuales consolidar su identidad, y usualmente dichos intereses son relegados o modificados por intereses económicos o políticos. A través de este acercamiento y trabajo de investigación, se plantean temáticas centrales que emergen desde la comunidad y son de relevancia para la conservación de su identidad. Además de obtener información relevante respecto a los elementos identitarios, esta investigación tiene como resultado un producto de comunicación que se convierte en parte del acervo cultural de la comunidad registrando información que por mucho tiempo fue parte de la historia oral y ahora se encuentra disponible para su consulta. En ese mismo sentido, un resultado importante fue el alcance y la difusión lograda a partir de la creación del podcast, pues Sorachí Rarámuri fue emitido en diversas localidades del estado de Chihuahua creando una campaña educocomunicativa más allá de lo folclórico que tuvo como objetivo educar a la población en general respecto a los elementos de identidad de esta comunidad indígena en el estado de Chihuahua. Se plantea como futura línea de investigación generar nuevas estrategias comunicativas que al igual que Sorachí Rarámuri, funcionen como una herramienta de Educomunicación para abordar temas como la discriminación o relegación que sufren los miembros de las comunidades rarámuris. Además de trabajar de manera más cercana con la cosmovisión de los pueblos indígenas y su incidencia en cuestiones trascendentes como el medioambiente.

Referencias

- Reyes-Medel, B., Cuevas-Contreras, T., & Zizaldra, E. (2020). Aproximación al patrimonio cultural: Atuendo y cambios en los Rarámuris de Chihuahua, México. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 10(2), 29-45. <http://bit.ly/3JHQvla>
- Pérez-García, M.E., & Escalona Rodríguez, M.I. (2016). Mujeres indígenas, gobierno y comunidad: El caso de mujeres tarahumaras en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25, 129-151. <https://bit.ly/49Wqnhn>
- Beltrán, L.R. (2006). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. *Revista Anagramas - Rumbos y sentidos de la comunicación*, 8(4), 53-76. <https://bit.ly/3Wpm3Uu>
- Rincón-Gallardo, F. (2011). Rarámuri: una convivencia solidaria. *Colección Parcela Digital*. Universidad Veracruzana Intercultural. <https://bit.ly/4dhY7sd>.
- Ledezma-López, V., Mancinas-Chávez, R., & Díaz-Rodríguez, E. (2022). La comunicación alternativa como elemento determinante en la conservación de la identidad cultural en América Latina. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 149, 69-84. <https://bit.ly/4bwGT99>
- Darretxe-Urrutxi, L., Beloki-Arizti, N., & Emaldi, A. (2021). Claves para la puesta en marcha de un programa de radio comunitaria: análisis de una experiencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 417-439. <https://bit.ly/44liiYG>
- Murillo, F.J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13 <https://bit.ly/4bdOiKd>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Apoyo social percibido y bienestar en la mejora de la percepción del rendimiento académico del alumnado

Perceived social support and well-being in the improvement of students' perceived academic performance

Ginia Montes-de-Oca
IDEICE, República Dominicana
ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

Iván Moronta-Tremols
IDEICE, República Dominicana
ivan.moronta@ideice.gob.do

Francisco Martínez-Cruz
IDEICE, República Dominicana
francisco.martinez@ideice.gob.do

Resumen

Este estudio se relaciona la satisfacción de las necesidades psicológicas de estudiantes del nivel secundario con apoyo social percibido y bienestar en la mejora de la percepción del rendimiento académico. Con un método cuantitativo con alcance correlacional, los resultados apuntan a que existen diferencias significativas entre los estudiantes de sexo masculino y femenino respecto al apoyo social percibido en todas sus variables y en cuanto al sector educativo. Este estudio es de alta relevancia ya que los docentes podrán diseñar estrategias de apoyo para la mejora de la autoestima, la motivación y el desempeño escolar.

Abstract

This study relates the satisfaction of psychological needs of secondary school students with perceived social support and well-being in the improvement of perceived academic performance. Using a quantitative method with correlational scope, the results show that there are significant differences between male and female students with respect to perceived social support in all its variables and in terms of educational sector. This study is highly relevant since teachers will be able to design support strategies for the improvement of self-esteem, motivation and school performance.

Palabras clave / Keywords

Rendimiento escolar, autoconcepto académico, necesidades psicológicas, satisfacción con la vida, apoyo social percibido.
School performance, academic self-concept, psychological needs, satisfaction with life, perceived social support.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La adolescencia es concebida como una etapa de cambios importantes en el desarrollo de una persona, los cuales pueden suceder a nivel social, psíquico o fisiológicos (Guerra-Bustamante et al., 2019). Los estudios enfocados en encontrar posibles predictores del rendimiento académico han aumentado en las últimas décadas (Fuentes et al., 2015).

Entre estos predictores se encuentran variables relacionadas directamente con el estudiante, en los diferentes entornos como son el contextual (apoyo social percibido), factores psicológicos (autoconcepto, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas), el bienestar (satisfacción con la vida), así como también variables propias del ajuste escolar (rendimiento académico), (González-Moreno & Molero-Jurado, 2023; Green et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Además, las variables sociodemográficas deben ser tomadas en cuenta (Garbazo, 2013).

Las relaciones interpersonales positivas establecen niveles más altos de bienestar y disminuyendo los niveles de estrés, lo que favorece la formación integral y habilidades del estudiante (Acosta et al., 2015). Estas relaciones permiten que el individuo desarrolle un sentimiento de estabilidad, confianza y capacidad de previsión que los ayuda a percibirse de mejor manera, permitiendo cuidar de sí mismo y a interactuar de manera positiva con las demás personas (Barra, 2014).

Asimismo, se encuentran otras variables psicológicas como el autoconcepto, este es un constructo relevante en el desarrollo del individuo. Por lo tanto, fortalecer la percepción que el alumno tiene de sí mismo en el entorno educativo debe ser un objetivo claro de la educación (Esnaola et al., 2008). Otros expresan la relación entre autoconcepto y rendimiento académico (Barca-Lozano et al., 2013; Martínez, 2014; Redondo & Jiménez, 2020). Por otra parte, se resaltan las necesidades psicológicas básicas, las cuales establecen un conjunto de necesidades que permiten el buen funcionamiento, desarrollo social y bienestar psicológico: de competencia, autonomía y relaciones sociales (Deci & Ryan, 2008). Además, el individuo que manifiesta un buen bienestar psicológico adquiere un mejor rendimiento académico, desarrollándose de manera adecuada e incrementando su creatividad (Peñalver et al., 2015).

Este estudio analiza el impacto de variables psicológicas (autoconcepto académico y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas), el apoyo social percibido y el bienestar (satisfacción con la vida) en la percepción del rendimiento académico de estudiantes de secundaria de República Dominicana.

Al comprender mejor estas relaciones y su impacto en el rendimiento académico, los docentes pueden apoyar su práctica pedagógica en acciones o estrategias específicas que les permitan abordar las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes, lo que puede contribuir significativamente a mejorar su percepción del rendimiento académico y, en última instancia, su éxito educativo. Rodríguez-Fernández (2018), de igual modo, constata una relación positiva entre las variables mencionadas.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Fernández-Lasarte (2019) halló una correlación positiva entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la reparación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. El autoconcepto resultó ser el mejor predictor del rendimiento académico, seguido del apoyo docente y la reparación emocional. Igualmente, Martínez (2022) encontró una relación fuerte y positiva entre el bienestar subjetivo y el rendimiento académico en estudiantes.

Reyes (2019) investigó el impacto de variables contextuales y personales en el rendimiento académico, como edad, sexo, apoyo parental, de compañeros y docentes, autoconcepto académico, satisfacción escolar y necesidades psicológicas básicas. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen un autoconcepto académico y satisfacción escolar satisfactorios, lo que indica bienestar educativo. Se encontró una relación positiva y significativa entre estas variables y el rendimiento académico. El apoyo de padres, docentes y compañeros influye en el éxito académico, destacando la influencia parental. Además, la satisfacción de las necesidades básicas también predice el rendimiento académico.

3. Metodología / planteamiento

El enfoque es cuantitativo, no experimental, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. La muestra se compone de 7583 estudiantes (59.6% femenino, 37.8% masculino, 2.7% no indica su género), con edades 10 y 27 años ($M=14.42$; $DT=1.86$), pertenecientes a 281 centros educativos de secundaria de República Dominicana,

divididos en cuatro grupos: 10 a 13 años (39%), adolescencia temprana, de 14-17 años (54.6%), adolescencia media, de 18 a 21 años (5.3%) adolescencia tardía y un 0.1% adultos.

3.1. Instrumentos

Las variables se dividen en cuatro grupos: Psicológicas (Autoconcepto Académico y Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas); Contextual (Apoyo Social Percibido); Bienestar (Escala de Satisfacción con la Vida); Ajuste Escolar (Rendimiento Académico). El autoconcepto se valora con el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM-33) de Fernández-Zabala et al. (2015). Para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) se empleó la Échelle de Satisfaction des Besoin Psychologiques (Gillet et al., 2008) en su versión validada en castellano (León et al., 2011). Para el apoyo social percibido se utilizó el cuestionario APIK de Izar de la Fuente (2018). La Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). Por último, la Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10 (Moral et al., 2010).

4. Resultados

Los coeficientes de correlación de Pearson revelan asociaciones estadísticamente significativas y positivas entre el autoconcepto académico, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el apoyo social percibido, el bienestar y el rendimiento académico. Se destaca una correlación positiva significativa entre el autoconcepto académico (verbal, matemático y general) y la satisfacción con la vida, indicando que los estudiantes con una percepción positiva de sus habilidades académicas reportan niveles más altos de satisfacción general. La percepción de autonomía, competencia y relación también muestra correlaciones positivas significativas con el autoconcepto académico y la satisfacción con la vida, sugiriendo que los estudiantes que se sienten más autónomos, competentes y conectados socialmente tienden a tener un autoconcepto académico más positivo y una mayor satisfacción con la vida. Además, las necesidades psicológicas básicas y el apoyo social percibido están fuertemente relacionados con el autoconcepto académico, la satisfacción con la vida y otras variables de bienestar psicológico, lo que sugiere que satisfacer estas necesidades y percibir un alto nivel de apoyo social puede contribuir positivamente al bienestar y al rendimiento académico de los estudiantes. El apoyo percibido de la familia, amigos y profesorado también se correlaciona positivamente con el autoconcepto académico, la satisfacción con la vida y otras variables de bienestar psicológico y rendimiento académico, resaltando así la importancia del apoyo social en el entorno académico.

4.1. Diferencias en función del sexo y la edad

En función del sexo y la edad, se realiza la prueba *t de student* para muestras independientes. Los resultados muestran diferencias significativas entre autoconcepto académico, grupos en función del sexo y el sector del centro educativo. En función del autoconcepto académico verbal se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t=5.620$, $p<0.001$). Los hombres tienen un puntaje ligeramente más bajo en comparación con las mujeres. En cuanto al autoconcepto académico matemático, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t=-3.858$, $p<0.001$). En este caso, las mujeres tienen un puntaje ligeramente más bajo que los hombres. Sin embargo, en el autoconcepto académico general no se encontraron diferencias.

En el autoconcepto académico matemático, también se encontraron diferencias significativas entre alumnado de escuelas públicas y privadas ($t=4.542$, $p<0.001$). Los estudiantes de escuelas públicas tienen un puntaje ligeramente más alto que los de escuelas privadas.

Con respecto al autoconcepto académico general, se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t=4.392$, $p<0.001$). Los estudiantes de escuelas públicas tienen un puntaje ligeramente más alto en comparación con los de escuelas privadas.

En este análisis de la satisfacción con la vida en función del sexo y del sector educativo, se observan diferencias significativas. Se encontraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre masculino y femenino ($t=-3.354$, $p=0.001$). Los hombres reportaron niveles ligeramente más altos de satisfacción con la vida en comparación con las mujeres.

En función del sector educativo, no se encontraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t=0.218$, $p=0.033$). Ambos grupos reportaron niveles similares de satisfacción con la vida.

Estos resultados muestran diferencias significativas en varias dimensiones de las necesidades psicológicas entre diferentes sexos y sector educativo. Hay diferencias significativas en la percepción de autonomía, entre estudian-

tes de sexo masculino y femenino ($t=-2.800$, $p=0.005$), con los varones reportando niveles ligeramente más altos de percepción de autonomía.

También se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de sexo masculino y femenino ($t=-1.998$, $p=0.046$), con los varones reportando niveles ligeramente más altos de percepción de competencia. Se encontraron a la vez, diferencias significativas entre estudiantes de sexo masculino y femenino ($t=-3.672$, $p<0.001$), con los varones reportando niveles ligeramente más altos de percepción de relación.

Las necesidades psicológicas básicas general presentaron diferencias significativas entre los estudiantes de sexo masculino y femenino ($t=-3.164$, $p=0.002$), con los varones reportando niveles ligeramente más altos de satisfacción con las necesidades psicológicas básicas en general.

Por Sector Educativo de pertenencia, se encontraron diferencias significativas en la percepción del rendimiento académico entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t=0.396$, $p=0.030$). Sin embargo, no se encontraron diferencias en el apoyo de amigos entre sexos ($t=0.434$, $p=0.665$). Aunque no se alcanzó significación estadística, hay una tendencia hacia diferencias en el apoyo del profesorado ($t=-1.744$, $p=0.081$) con los hombres reportando un nivel más bajo de apoyo en comparación con las mujeres. Se encontraron diferencias en el apoyo social percibido general entre masculino y femenino ($t=-2.102$, $p=0.036$), con los hombres reportando un nivel ligeramente más bajo de apoyo social percibido en comparación con las mujeres.

En cuanto al sector, en el apoyo familiar no se encontraron diferencias respecto en el apoyo familiar entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t=0.057$, $p=0.955$). A la vez, se encontraron diferencias significativas en el apoyo de los amigos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t=-4.520$, $p<0.001$), con los estudiantes de escuelas públicas reportando un nivel ligeramente más bajo de apoyo de amigos en comparación con los estudiantes de escuelas privadas. Se encontraron diferencias significativas en el apoyo del profesorado entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t=9.751$, $p<0.001$), los estudiantes de escuelas privadas reportan un nivel ligeramente más bajo de apoyo del profesorado en comparación con los estudiantes de escuelas públicas. Finalmente, se encontraron diferencias significativas en el apoyo social percibido donde los estudiantes de escuelas privadas reportan un nivel ligeramente más bajo en comparación con los estudiantes de escuelas públicas.

4.2. Predicción de la satisfacción con la vida

La regresión lineal múltiple permite conocer el efecto de las variables necesidades psicológicas básicas, autoconcepto académico general, rendimiento académico y el apoyo social percibido sobre la satisfacción con la vida. El modelo indica que la satisfacción con la vida se puede explicar significativamente por las variables incluidas, siendo las necesidades psicológicas básicas, el apoyo familiar y la percepción del rendimiento académico los factores más determinantes. El autoconcepto académico y el apoyo del profesorado también son relevantes, pero en menor grado. Llama la atención que el apoyo de amigos no tenga un efecto significativo y además sea ligeramente negativo.

El modelo muestra un R cuadrado ajustado de 0.422, significa que alrededor del 42.2% de la variabilidad en la satisfacción con la vida puede explicarse por las variables incluidas en el modelo. El ANOVA revela que el modelo es altamente significativo, con un valor de F muy alto y un p-valor de 0.000. Todas las variables son significativas excepto apoyo amigos, con un p-valor mayor que 0.05. En resumen, este modelo sugiere que las Necesidades Psicológicas Básicas General, la Percepción del Rendimiento Académico y el Apoyo Familiar son los predictores más importantes de la Satisfacción con la Vida, mientras que el Apoyo Profesorado también tiene una influencia significativa, aunque más débil. El Apoyo Amigos no parece tener influencia significativa en la satisfacción con la vida en este modelo.

5. Discusión y conclusiones

Existen diferencias en cómo los estudiantes perciben sus habilidades académicas en áreas específicas como verbal y matemáticas. Además, los estudiantes de escuelas públicas tienden a tener un autoconcepto académico ligeramente más alto en comparación con los centros privados, especialmente en matemáticas y autoconcepto académico general. Estas diferencias pueden tener implicaciones sustanciales para la educación y el desarrollo de los estudiantes, destacando la necesidad de abordar las disparidades de género y socioeconómicas en el contexto educativo para promover una autoimagen académica positiva y equitativa.

Los resultados indican que los estudiantes tienen una satisfacción con la vida ligeramente más alta que las estudiantes. Esto puede reflejar diferencias en las experiencias y percepciones de la vida entre los estudiantes de este contexto. Por otro lado, no se observaron diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre estu-

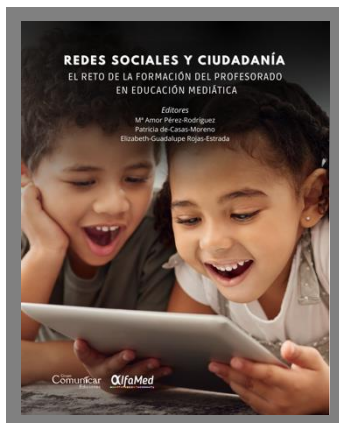
diantes de centros públicos y privados. Esto sugiere que el sector educativo no influye de manera significativa en la satisfacción con la vida de los estudiantes en esta muestra específica.

Asimismo, los estudiantes tienden a reportar niveles más altos de autonomía, competencia, relación y satisfacción con las necesidades psicológicas básicas en comparación con las estudiantes. Además, los estudiantes de centros privados tienden a reportar niveles más altos de competencia, relación y satisfacción con las necesidades psicológicas básicas en general en comparación con los de escuelas públicas.

Estas diferencias son clave para entender cómo los estudiantes perciben su rendimiento académico y pueden influir en aspectos como la autoestima, la motivación y el desempeño escolar. Asimismo, son relevantes para comprender cómo el apoyo social impacta el bienestar de los estudiantes, subrayando la importancia de considerar factores como el sexo y el tipo de escuela al abordar el apoyo social en el ámbito educativo.

Referencias

- Acosta, J., Gallego, D.I., Perea, B., & Ramírez, J. (2015). Relaciones interpersonales y su influencia en el bienestar y el rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, *14*(2), 499-508.
- Barca-Lozano, A., Peralbo, M., Porto Rioboo, A.M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R., & Castro, F.V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, *21*, 195-211. <https://bit.ly/4ccSDOQ>
- Barca-Lozano, A., Alegre, A., & Sánchez-Martínez, J.M. (2013). Autoconcepto académico, expectativas y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, *31*(1), 83-97.
- Barra-Almagía E. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud*, *14*(2), 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182-185.
- Esnaola, I., Balluerka, N., Gorostiaga, A., & Soroa, G. (2008). Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *11*(3), 97-106.
- Fernández-Lasarte, O. (2019). Relación entre apoyo social percibido, autoconcepto, reparación emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología Educativa*, *25*(2), 123-140.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, *20*(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Garbanzo, M. (2013). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico. *Educare*, *57-85*. <https://bit.ly/4c6vHRa>
- González-Moreno, A., & Molero-Jurado, M. (2023). Bienestar personal durante la adolescencia según el modelo Perma: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *21*(1), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.21.1.5130>
- Green, J., Liem, G., Martin, A.J., Colmar, S., Marsh, H.W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, *35*(5), 1111-1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V.M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *Environmental Research and Public Health*, *16*(10), 2-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Martínez, M.A. (2014). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(2), 111-122.
- Martínez, M. (2022). Bienestar subjetivo y rendimiento académico: un estudio longitudinal en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *33*(1), 45-60.
- Peñalver, J., Royuela-Colomer, E., & Pérez, M.J. (2015). Bienestar psicológico y creatividad en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(1), 147-162.
- Redondo, J., & Jiménez, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: un estudio longitudinal. *Psicohema*, *32*(1), 86-92.
- Reyes, L. (2019). Variables contextuales y personales asociadas al éxito y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la República Dominicana. *Revista Dominicana de Psicología*, *23*(2), 89-104.
- Rodríguez-Fernández, A., Drogue, L., & Revuelta, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-concept and Perceived Social Support. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(2). <https://bit.ly/3za5a6Z>
- Rodríguez-Fernández, A. (2018). *Autoconcepto, apoyo social percibido e implicación escolar en la adolescencia* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

O potencial pedagógico da telenovela brasileira “Renascer” no X

The pedagogical potential of the Brazilian telenovela ‘Renascer’ on X

Daiana Sigiliano

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
daianasigiliano@gmail.com

Eutália Ramos

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
ramoseutalia@gmail.com

Gabriela Borges

Universidade do Algarve, Portugal
gabriela.borges0@gmail.com

Resumen

Este artigo discute em que medida é possível se desenvolver uma agenda educativa das audiências (Orozco, 2018) com o intuito de fortalecer a cultura de participação em relação às telas na contemporaneidade. Para isso, analisamos as cinco dimensões que estão em operação nos comentários publicados no X durante a exibição do remake da telenovela brasileira Renascer. São elas: o acesso, a gestão, a integração, a avaliação e a criação da informação (Orozco, 2018). Conclui-se que, a disponibilização da versão original da produção no streaming fomentou a análise e os comentários dos telespectadores interagentes sobre a estética, a narrativa e os processos de criação de Renascer.

Abstract

This article discusses to what extent it is possible to develop an educational agenda for audiences (Orozco, 2018) with the aim of strengthening a culture of participation regarding contemporary screens. To this end, we analyze the five dimensions that are in operation in the comments posted on X during the broadcast of the remake of the Brazilian telenovela Renascer. These dimensions are: access, management, integration, evaluation, and creation of information (Orozco, 2018). It is concluded that the availability of the original version of the production on streaming platforms encouraged analysis and comments from interacting viewers on the aesthetics, narrative, and creative processes of Renascer.

Palabras clave / Keywords

Literacia midiática, público, telenovela, X, Renascer.

Media Literacy, public, telenovela, X, Renascer.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introdução

A telenovela é o produto de maior popularidade e lucratividade da televisão brasileira (Lopes, 2003; 2009; Wolton, 1996). Para Lopes (2009, p. 32) a trama se constitui como recurso comunicativo ao fomentar “[...] ações pedagógicas tanto implícitas quanto deliberadas que passam a institucionalizar-se em políticas de comunicação e cultura no país”. A partir dos desdobramentos dos arcos narrativos e dos personagens que integram os núcleos dramáticos, as telenovelas estimulam a discussão de questões sociais, políticas e culturais por distintos telespectadores. Reunindo diferentes classes sociais, gerações e regiões do país em uma única comunidade imaginada (Lopes, 2003). Como pontua a autora, “A novela dá visibilidade a certos assuntos, comportamentos, produtos e não a outros, ela define uma certa pauta que regula as interseções entre a vida pública e a vida privada” (Lopes, 2009, p.23).

De acordo com Lopes (2009) o recurso comunicativo da telenovela brasileira foi introduzido em *Beto Rockfeller* (1968-1969), produzida pela extinta TV Tupi no final da década de 1960. A trama, de autoria de Bráulio Pedroso, era pautada pela linguagem coloquial, pelo humor inteligente, além de ser composta por personagens ambíguos e por referências que integravam o repertório dos telespectadores da época. O caráter pedagógico da telenovela brasileira, seja ele implícito ou deliberado, está diretamente relacionado com o fator de integração social da televisão aberta, ressaltando a experiência coletiva propiciada pelo meio. Como pontua Wolton (1996, p. 163) “Todos conversam sobre as novelas, o que mostra à perfeição a tese do laço social que é a televisão”. Entretanto, no ambiente da cultura digital, os processos de produção e consumo das telenovelas ganham novas possibilidades, ampliando a capacidade da trama de estimular o debate em torno das histórias.

Segundo dados divulgados pelo *Twitter* Brasil (atual X) 76% dos usuários com cadastro (perfil) na rede social compartilham suas impressões na *timeline* enquanto assistem TV (Estadão, 2022). A telenovela está entre os formatos mais repercutidos pelo público na *social TV*, o último capítulo do *remake* de *Pantanal* (TV Globo, 2022), por exemplo, gerou 3 milhões de *tweets* durante a sua exibição (Estadão, 2022). Discutida por Proulx e Shepatin (2012) e Borges *et al* (2022) o fenômeno da *social TV* se refere ao compartilhamento de conteúdos através das redes sociais e dos aplicativos de segunda tela de maneira síncrona ao fluxo televisivo. O fenômeno reforça o laço social e reconfigura a experiência televisiva, propiciando novos modos de participação, colaboração e expansão das atrações que estão no ar.

Para Gómez (2008) a onipresença da televisão e as novas formas de engajamento e produção do público endossam a necessidade de formar telespectadores mais críticos, criativos e ativos em relação ao meio. Como ressalta Alborch (1995, p. 20), “é fundamental formar telespectadores [...] que saibam usá-la (a TV), decodificar as suas linguagens e conviver com ela, assumindo uma postura caracterizada pela crítica e pela liberdade”. O desenvolvimento de estratégias de ação e de investigação voltadas para a discussão, formação e estímulo à compreensão crítica e à produção criativa dos telespectadores abarca tanto o contexto da sala de aula (Bazalgette, 1991; Fuenzilida & Hermosilla, 1991; Brown, 2013) quanto as propostas teórico-metodológicas de análise (Gray, 2005; Anderson & Hanson, 2010; Orozco, 2018).

Com base nesta discussão, este artigo tem como objetivo analisar as dimensões propostas por Orozco (2018) que estão em operação nos comentários publicados no X durante a exibição do *remake* da telenovela brasileira *Renascença* (2024 - atual). A partir do trabalho de Perez (2010), o autor propõe cinco dimensões para a discussão de uma agenda educativa das audiências, a fim de fortalecer a cultura de participação em relação às telas na contemporaneidade. São elas: o acesso, a gestão, a integração, a avaliação e a criação da informação. Para a seleção da amostra a coleta de dados do backchannel foi realizada durante o período de 22 de janeiro a 24 de fevereiro de 2024, totalizando 25.811 *tweets*. Posteriormente, os *tweets* foram codificados a partir de contextos conversacionais e analisados com base na proposta de Orozco (2018).

2. Grupo Globo e o *remake* de *Renascença*

Com bons índices de audiência em sua estreia, o *remake* da telenovela *Renascença* foi ao ar no dia 22 de janeiro de 2024 na TV Globo. A produção repete a configuração do *remake* *Pantanal*, uma adaptação realizada por Bruno Luperi, que foi responsável por reaquecer o horário nobre das nove (Nery e Vaquer, 2022) e uma das novelas mais vistas no *streaming* Globoplay.

Em um momento de *boom* de conteúdos e formatos audiovisuais em diferentes telas, a telenovela brasileira continua com sua distinção. Segundo dados do Grupo, dos 10 conteúdos mais consumidos na plataforma, 7 são novelas, sendo que o formato é 85% mais consumido ao vivo.

Para Orozco (2018) atualmente “[...] uma telenovela, por exemplo, produzida inicialmente para ser transmitida na tela televisiva, passa por outras telas e plataformas [...]”, como acontece com a TV Globo e o Globoplay. As produções antigas também passaram a compor o catálogo do *streaming* através do projeto Resgate, lançado em 2020, que disponibiliza telenovelas clássicas do acervo Globo. Em três anos, já foram apresentadas 86 obras, dentre elas a produção original de *Renascer*, exibida em 1993. A obra, que foi um dos conteúdos mais consumidos do Globoplay em 2021, inseriu uma nova forma de consumo midiático com a possibilidade de acessar as versões da produção. Com isso, os telespectadores interagentes passaram a realizar análises e comentar as versões na rede social X.

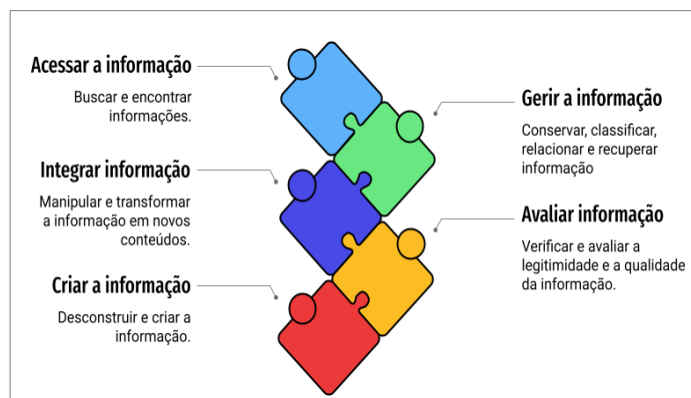
3. Percurso metodológico de análise

O ambiente da cultura participativa engendra novas formas de engajamento do público, possibilitando que os telespectadores não só repercutam as tramas, mas atuem como produtores de conteúdo, explorando diferentes camadas interpretativas da atração. Porém, é importante refletir sobre as habilidades e competências digitais fomentadas nestes processos contemporâneos de consumo. A crescente ubiquidade das audiências propicia um ambiente midiático com maior potencial para estimular a participação e a criatividade do público. Orozco (2018) propõe uma abordagem teórico metodológica com o objetivo de estimular a participação e a discussão de uma agenda educativa voltada para as audiências contemporâneas. A proposta é composta por cinco dimensões: o *acesso* se refere à capacidade de buscar, encontrar, baixar e incluir informações em diferentes formatos e linguagens (Orozco, 2018). Abarcando também o uso de palavras-chaves e outras formas de indexação na filtragem e localização da informação em plataformas digitais. A gestão está relacionada com a habilidade de conservar, classificar, recuperar e correlacionar a informação. Supera o entendimento técnico dos processos comunicacionais, abrangendo a capacidade de organização e sistematização dos conteúdos. A *integração* se refere à capacidade do telespectador de editar e transformar a informação em novos conteúdos, explorando distintos recursos multimodais. Integra ainda a habilidade de fazer resumos, mapas conceituais e outras formas sintético-classificadoras.

A *avaliação* está ligada à capacidade do público de verificar, avaliar a legitimidade, origem e a qualidade da informação. Orozco (2018) ressalta que esta habilidade também abrange a interpretação de um conteúdo, em que o telespectador reconhece a intenção e a produção de sentido da mensagem. Por fim, a capacidade de *criação* se refere à desconstrução e ressignificação da informação, englobando recursos multimodais e a leitura polissêmica.

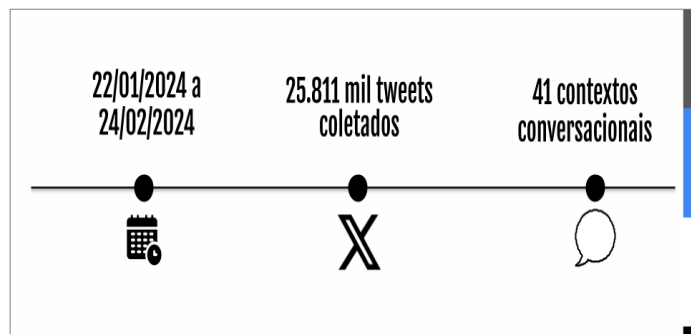
Com o objetivo de analisar as dimensões propostas por Orozco (2018) que estão em operação nos comentários compartilhados pelos telespectadores interagentes da telenovela *Renascer* na *social TV*, adotamos o protocolo de abordagem de monitoramento, extração e codificação de dados desenvolvido no âmbito do *Observatório da Qualidade no Audiovisual*. Este se estrutura a partir de três etapas: 1) definição dos parâmetros de filtragem, 2) monitoramento e extração e 3) codificação e visualização (Borges et al., 2022).

Figura 1. Sistematização das dimensões de análise



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) com base em Orozco (2018).

Figura 2. Coleta de dados no *backchannel*



A primeira etapa consistiu na delimitação dos parâmetros de filtragem do *backchannel* extraídos da API Streaming do X, a partir do registro de desenvolvedor. Deste modo, definimos as palavras-chaves e indexações que contemplam o universo narrativo de *Renascer*. Ao todo foram adotados 33 termos, tais como os nomes dos personagens e as indexações que integravam as ações de engajamento da TV Globo. Na segunda etapa realizamos o monitoramento e a extração do *backchannel* da telenovela no período de 22 de janeiro a 24 de fevereiro de 2024, totalizando 25.811 mil *tweets*.

Para a extração dos *tweets* adotamos a linguagem de programação Python, além de prompts dos pacotes e bibliotecas Pandas, Tweepy e NLTK. Na terceira e última etapa os dados foram identificados, descritos e categorizados de forma individual no *software* Atlas.ti. Devido ao volume e complexidade dos *tweets*, a codificação foi dividida em macrocodificação e microcodificação (Borges *et al.*, 2022). Posteriormente, os 41 contextos conversacionais codificados foram sistematizados em um mapa mental.

4. Análise

Antes de discutirmos em que medida a proposta teórico-metodológica de Orozco (2018) está em operação nos comentários publicados no X durante a exibição de *Renascer*, é importante ressaltarmos alguns pontos. O *backchannel* da trama foi norteado por contextos conversacionais voltados para a inter-relação entre a versão de 1993 e o *remake* produzido em 2024. Deste modo, dos 41 contextos conversacionais codificados, 27 abarcaram *tweets* sobre as duas exibições da atração. Outro ponto recorrente foi a adoção de recursos multimodais, tais como imagens, vídeos e GIFs. Além de reforçar o conteúdo publicado pelo público, os elementos contribuem para que os *tweets* se destaquem em meio ao fluxo ininterrupto do *backchannel*.

A dimensão *acesso à informação* pode ser observada na habilidade dos telespectadores interagentes de indexar os *tweets* a partir das características da arquitetura informacional do X e de produzir conteúdos compostos por diversas linguagens, explorando imagens e vídeos que integram o repositório do Grupo Globo e de plataformas digitais (*YouTube*, *Vimeo*, etc.). Os *tweets* compartilhados pelo público apresentavam a *hashtag* oficial da trama, deste modo além de auxiliarem na rápida identificação e busca das postagens, a adoção de indexação *#Renascer* fazia com que a discussão em torno da atração integrasse um único fluxo na *timeline*. Para repercutir os pontos importantes da história e correlacionar as versões da telenovela, os telespectadores interagentes exploravam imagens e vídeos. Nesse sentido, a produção dos *tweets* abrangia as seguintes habilidades: localizar o conteúdo de interesse nas plataformas digitais, nas ações promocionais e no catálogo de vídeos do *Globoplay*; armazenar a mídia - que envolvia licenças relacionadas aos direitos autorais, demandando o domínio de *softwares* de extração - e incorporá-la ao *tweet*. Durante a sequência protagonizada por Tião Galinha, por exemplo, o telespectador interagente reproduziu a fala do personagem que estava no ar e complementou a publicação com um trecho da exibição original da trama, de 1993. Além de usar a indexação *#Renascer*, o *tweet* aprofundava o universo da telenovela ao resgatar a cena de Osmar Prado (Figura 3).

A dimensão *gestão da informação* abarcou as correlações entre as versões de *Renascer*, a partir da recuperação do material vinculado em 1993, e a sistematização dos conteúdos multimodais. Os telespectadores interagentes

Figura 3. O *tweet* indexa e incorpora diferentes linguagens

ganha mais do que come sempre come o pão de alguém"
frase icônica do tião galinha.
#Renascer



comparavam as cenas que estavam no ar com os acontecimentos da versão original da telenovela. Os *tweets* ressaltavam as semelhanças e as idiosincrasias entre as sequências e repercutiam, principalmente, a necessidade de atualização de temas ligados ao feminismo, à violência doméstica e à representatividade. O público também usou trechos de entrevistas com o elenco como, por exemplo, a participação de Adriana Esteves (intérprete de Mariana em 1993) no *Programa Livre* (SBT, 1991 - 2001), em que a atriz comenta a recepção negativa da personagem criada por Benedito Ruy Barbosa. Deste modo, os *tweets* iam além do universo ficcional, aprofundando questões do metatexto. As publicações compartilhadas no *backchannel* também sistematizavam os melhores momentos dos personagens da versão de 1993, a curadoria tinha como objetivo destacar os desdobramentos futuros do arco narrativo e os pontos de semelhança com o *remake*.

A dimensão *integração da informação* (Orozco, 2018) está em operação na elaboração e no compartilhamento de memes

sobre a trama. Os conteúdos ironizavam aspectos relacionados ao perfil dos personagens de *Renascença*, tais como o descontrole emocional de Eliana e o caráter ambíguo de José Bento (Figura 5). Outros aspectos do universo ficcional também foram explorados pelos telespectadores interagentes, ressaltando os hábitos da vida no campo e as peculiaridades da prosódia, engendrando novas camadas interpretativas ao paratexto.

A partir dos conteúdos divulgados pelo GShow o público discutia sobre os próximos acontecimentos de *Renascença*, os *tweets* compilavam fotos dos bastidores e trechos dos resumos da semana projetando o futuro dos personagens.

As análises da composição imagética e da narrativa da telenovela, abrangendo ambas as versões, integraram a dimensão *avaliação da informação*. Durante a exibição o público repercutia não só a granulidade da imagem, mas o significado do enquadramento, da fotografia e da *mise-enscène* na construção do universo ficcional. A capacidade de avaliar a informação pode ser observada nos *tweets* sobre a simbologia dos objetos cenográficos como, por exemplo, na cena de Coronel Egídio (Figura 6). Os telespectadores interagentes especulavam que a lâmpada representaria uma auréola, estabelecendo uma contraposição com as maldades do personagem. O público também compartilhou os *easter eggs* da sequência, pois as referências intertextuais faziam alusão à versão de 1993.

Por fim, a dimensão *criação da informação* pode ser observada na produção de *edits*. Os vídeos compartilhados no X, com cerca de 1m, exploravam a linguagem audiovisual do *TikTok* pautada pela montagem rápida, pela trilha sonora e por grafismos. Os *edits* eram norteados pela leitura polissêmica do público, misturando as imagens de *Renascença* com trechos de videoclipes da cultura pop e de séries estadunidenses. Deste modo, o público ressignificava a trama, inserindo o paratexto em novos contextos narrativos.

5. Conclusão

A telenovela, além de ser um recurso comunicativo que estimula o debate, como afirma Lopes (2009), também incentiva o desenvolvimento de uma agenda educativa para o público contemporâneo (Orozco, 2018). Na repercussão do *remake* de *Renascença* e na análise da conversação dos telespectadores interagentes no X, observamos que as dimensões abrangem habilidades técnicas de produção e edição nas plataformas digitais e o repertório midiático do público. O telespectador interagente do *remake* acessa a informação ao estimular novos comentários com a *hashtag*; demonstra que sabe gerir ao resgatar a versão original; avalia a informação ao identificar o cuidado estético com a fotografia e a construção do universo ficcional; integra à obra distintos significados ao compartilhar memes, engendrando uma nova camada interpretativa ao desenvolver conteúdos sobre o cânone.

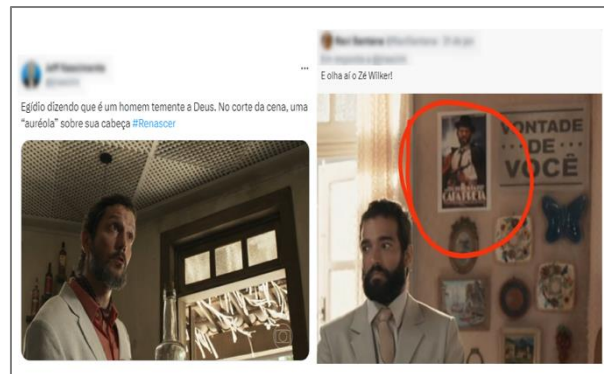
Figura 4. Os *tweets* recuperam e correlacionam trechos da trama



Figura 5. Os memes ironizavam a trama

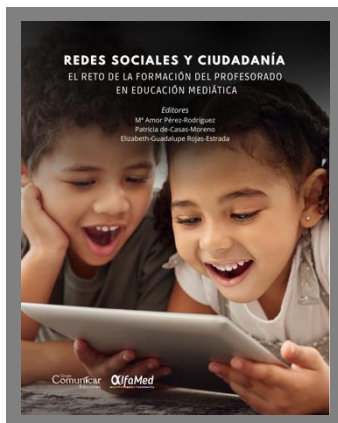


Figura 6. Análise da composição imagética da telenovela



Referências

- Anderson, D.R., & Hanson, K.G. (2010). From blooming, buzzing confusion to Media Literacy *Developmental Review*, 30(2), 239-255.
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria*. Ministerio de Educación.
- Borges, G., Sigiliano, D., Ramos, E., Vieira, L., Garcia, J., Guida, V., Furtuoso, G., Soares, M., & Zanet, N. (2022). *A qualidade e a competência midiática na ficção seriada contemporânea no Brasil e em Portugal*. Grácio Editor.
- Brown, J. A. (2013). *Television', critical viewing skills', education: Major Media Literacy projects in the United States and selected countries*. Routledge.
- Estadão (22, Outubro 11). Pantanal: *Twitter* registra três milhões de menções à novela durante toda a sua exibição. Estadão. <https://bit.ly/3vPVdKI>
- Fuenzalida, V., & Hermosilla, E. (1991). *El televidente creativo*. Chile UNESCO
- Gómez, J.I.A. (2008). Telespectadores inteligentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51-64.
- Gray, J. (2005). Television teaching: Parody, The Simpsons, and Media Literacy education. *Critical studies in media communication*, 22(3), 223-238.
- Lopes, M.I.V. (2003). Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. *Comunicação & Educação*, (26), 17-34.
- Lopes, M.I.V. (2009). Telenovela como recurso comunicativo. *MATRIZES*, 3(1), 21-47.
- Nery, E.M.; Vaquer, G. (2022, Outubro 7). Tratada como fenômeno, Pantanal acaba longe de sucessos históricos de audiência. *Notícias da TV UOL*. <https://bit.ly/44j3iUT>
- Orozco G. (2018). *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania*. Paulinas.
- Perez V. (2010) De la calle a las aulas Una propuesta de integración de las prácticas de alfabetización digital de los jóvenes en su educación. *Decisión*, 51-55.
- Proulx, M., & Shepatin, S. (2012). *Social TV: how marketers can reach and engage audiences by connecting television to the web, social media, and mobile*. John Wiley & Sons.
- Relatório Globoplay - TV Conectada. Grupo Globo, 2024, On-line.
- Wolton, D. (1996). *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. Ática.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Alfabetización Mediática e Informacional: Desafíos y oportunidades desde América Latina

Media and information literacy: Challenges and opportunities in Latin America

Silvia Bacher

Representante de América Latina y el Caribe ante UNESCO MIL Alliance

silviabacher@lasotrasvoces.org.ar

Resumen

En la era digital, complejizada por los desarrollos de la IA Generativa, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) se ha convertido en un factor preponderante y decisivo para que la ciudadanía cuente con las habilidades para ejercer sus derechos en el complejo ecosistema de información y medios que habitamos. La desinformación, los sesgos de género, los discursos de odio se han incrementado durante la pandemia de COVID-19 y pusieron en evidencia los desafíos que implica promover la AMI en diferentes ámbitos. En este contexto, exploraremos las fortalezas, debilidades y oportunidades que coexisten en América Latina en este campo con la perspectiva de derechos humanos en las juventudes.

Abstract

In the digital age, made more complex by the developments of Generative AI, Media and Information Literacy (MIL) has become a preponderant and decisive key factor for citizens to have the skills to exercise their rights in the complex ecosystem of information and media that we are living in. Misinformation, gender prejudice and hate speech have increased during the COVID-19 pandemic and have introduced the challenges of promoting MIL in different settings. In this context, we will explore the strengths, weaknesses and opportunities that coexist in Latin America in this field, with a youth human rights perspective.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática e Informacional, derechos humanos, América Latina, Alfabetización Mediática, jóvenes.

Media Literacy, human rights, Latin America, Media Literacy, youth.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En la era digital, complejizada por los desarrollos de la Inteligencia Artificial generativa, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se ha convertido en un factor decisivo para que la ciudadanía adquiera las habilidades necesarias para ejercer sus derechos en el complejo ecosistema de información y medios actual. La desinformación, la discriminación, la promoción de la violencia, la reproducción de sesgos y la estigmatización de comunidades vulnerables son algunos de los aspectos que resaltan los riesgos presentes en el entorno digital, el cual también ofrece grandes oportunidades para transformar el mundo en un lugar más justo.

Diversos espacios muestran preocupación por los efectos que estos riesgos tienen sobre la población, especialmente en los jóvenes. Los avances en conectividad, el uso de celulares inteligentes, la plataformización y la algoritmización de las sociedades, junto con la Inteligencia Artificial, han generado nuevas complejidades que impulsan estudios académicos y la creación de espacios de innovación para comprender y anticipar posibles escenarios.

Durante la pandemia de COVID-19, las campañas de desinformación y los discursos de odio aumentaron exponencialmente. Esta tendencia ha continuado, llevando a algunos a afirmar que enfrentamos una “pandemia de desinformación”. Según la Encuesta Anual del Instituto Reuters sobre hábitos de información (2023), no solo ha aumentado la desinformación, sino que también ha acelerado los cambios estructurales hacia entornos mediáticos más digitales y dominados por las plataformas y avizora que “el poder disruptivo de la IA” se propague en el espacio informativo durante tiempos de volatilidad política y económica a nivel mundial.¹

Actualmente, la desinformación impacta de múltiples maneras en la vida de las personas, quienes muchas veces carecen de las habilidades para identificarla. Esto resulta en decisiones basadas en información distorsionada, afectando significativamente. Por ejemplo, señala la mencionada encuesta, en América Latina, el 72% de los jóvenes recurre a redes sociales visuales como *TikTok*, *Instagram* y *YouTube* para consumir noticias, debido a la percepción de que los medios tradicionales son aburridos, irrelevantes y poco confiables. Sin embargo, muchos desconocen que estas plataformas y las IA no son neutrales.

Como señala Crawford (2022), “La Inteligencia Artificial (IA) no es una técnica computacional neutral que tome determinaciones sin una dirección humana. Sus sistemas están integrados en mundos sociales, políticos, culturales y económicos delineados por humanos, instituciones que determinan lo que hacen y cómo lo hacen”. Esto subraya la necesidad urgente de una educación que promueva la identificación, entre otros, de estos factores.

Por lo tanto, es crucial formar ciudadanías con pensamiento y actitud crítica, ya que son estas las que podrán fortalecer las democracias, tanto a nivel territorial como a través de canales de comunicación y oportunidades de movilización en el ecosistema digital actual.

2. El contexto

Antes de adentrarnos en los desafíos y oportunidades que presenta la AMI, es necesario señalar que América Latina y el Caribe constituyen una de las regiones con mayor desigualdad histórica y estructural.

Los jóvenes de 15 a 29 años evidencian estas desigualdades en diversos aspectos. El 39% vive en la pobreza y casi un 10% en la indigencia (en áreas rurales esta cifra alcanza más del 46%, duplicando la de las zonas urbanas que es del 25%). Un tercio no asiste a ningún establecimiento educativo. Las mujeres indígenas y afrodescendientes jóvenes de zonas rurales presentan una menor asistencia y finalización de estudios en comparación con cualquier otro grupo, lo cual persiste en zonas urbanas, aunque la brecha se acorta. Estos son solo fragmentos de una desigualdad mucho más amplia.

En esta realidad, una vez más, la educación es clave para que los jóvenes accedan a mayores oportunidades de desarrollo.

3. La AMI en América Latina

América Latina tiene un extenso y rico recorrido en la promoción de derechos comunicacionales y en la educación. Nombres como Teresa Quiroz, Ismar Oliveira Soares, Valerio Fuenzalida y Guillermo Orozco han aportado significativamente a este campo desde diferentes perspectivas. En la actualidad voces jóvenes dialogan desde la investigación con otras más experimentadas tensionando las transformaciones culturales de las últimas décadas.

¹ <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2023/dnr-resumen-ejecutivo>

A medida que se construía el campo en diferentes regiones, se fueron fortaleciendo términos como “educación en medios”, “educación en Competencias Mediáticas”, “Educomunicación” y “ciudadanía digital” en español y portugués. En inglés se utilizaban conceptos como ‘Media Literacy’ o ‘media education’.

Con el tiempo, impulsada por organismos internacionales como UNESCO, se ha consolidado la denominación “Alfabetización Mediática e Informativa” (Media and Information Literacy-MIL), que sugiere una visión holística e integra a diferentes actores que anteriormente no formaban parte de la conversación. Poco a poco, esta denominación ha comenzado a arraigarse en diferentes regiones, también en los contextos hispano y luso-parlantes.

Desde nuestro punto de vista, la AMI consiste en la capacidad de conocer, comunicar, incidir y transformar el mundo. Para ello, es fundamental adquirir competencias que permitan participar y enTablar conversaciones con diversos actores en pos de preservar los derechos humanos, con especial atención a los colectivos más desfavorecidos. En este espacio, abordaremos estos temas con una mirada enfocada en la intersección entre comunicación y educación. La AMI es una vía para pensar el mundo desde esta perspectiva, en un tiempo en el que las tecnologías se han vuelto una parte clave de la humanidad en todos los aspectos de sus vidas.

4. El acceso es un derecho. El uso significativo también lo es

Anteriormente hemos mencionado que este trabajo se enfoca en los derechos humanos, específicamente en los derechos a la comunicación y a la educación. Desde esta perspectiva, es pertinente señalar que muchas demandas de la ciudadanía se limitan a reclamar conectividad y tecnología, sin identificar que esta demanda es insuficiente.

Escudados en estas demandas, quienes deben diseñar e implementar políticas públicas en la región han brindado conectividad y distribuidos millones de dispositivos en escuelas a partir de diversos programas de gobierno. Estas son iniciativas amplias pero insuficientes y sin continuidad. La mayoría de los gobiernos de la región han considerado que distribuir dispositivos y brindar acceso a internet garantizaban derechos. Esta decisión, con una visión tecno-centrista, cubrió sólo un aspecto de la cuestión, dejando de lado el factor humano y social. Esto ha producido una falta de formación docente adecuada para garantizar un uso significativo de estas tecnologías.

Sin estas formaciones, los docentes demoran en identificar los riesgos del entorno digital y los desafíos éticos que deben reflexionar. La falta de oportunidades de experimentación e intercambio dificulta, si no inhibe, la formación de ciudadanos empoderados, replicando y ahondando la desigualdad y marginando aún más a los grupos históricamente desfavorecidos.

A pesar de la demora en la concreción de políticas públicas sobre el tema, es imperioso poner en valor la gran cantidad de escuelas y docentes que han construido redes en una región con muchas iniciativas dispersas y desarticuladas. Miles de docentes han innovado en espacios pedagógicos, creando comunidades de aprendizaje donde incorporan la AMI como estrategia para pensar críticamente los nuevos entornos, identificar los desafíos éticos y las responsabilidades en el complejo ecosistema de medios, redes, algoritmos e IA.

Se suman a estos esfuerzos organismos internacionales como UNESCO y ALFAMED, que han desarrollado currículos específicas, y organizaciones de la sociedad civil en países como Brasil, Argentina, México, Colombia, Perú y Guatemala, que desarrollan materiales creativos y brindan formación a docentes e investigadores.

En síntesis, los derechos de acceso a conectividad y tecnología son derechos humanos reconocidos por las Naciones Unidas desde hace más de una década. Sin embargo, es responsabilidad de los responsables de políticas públicas garantizar la formación de la comunidad educativa en un uso significativo de estas tecnologías, permitiendo pensar y actuar críticamente y promoviendo el acceso a una multiplicidad de derechos. Un actor relativamente reciente en la conversación son los *stakeholders* a quienes se les reclama (a pesar de que no responden con la velocidad requerida) que refuerce cuestiones vinculadas a la autorregulación, la ética y transparencia en los procesos de algoritmización así como la formación de audiencias.

5. El valor de la pregunta en tiempo de IA

A diferencia de los medios tradicionales e incluso de las redes sociales, la Inteligencia Artificial (IA) plantea desafíos éticos que la humanidad debe identificar y abordar, y la educación no está exenta de esta necesidad. Muy por el contrario, es parte vital de este ecosistema y su abordaje debe enfocarse en el bien común. Aunque es apresurado definir todos los desafíos éticos, ya que la IA está en un proceso de desarrollo acelerado, es pertinente considerar la clasificación de la UNESCO, que señala cuatro valores éticos fundamentales para evaluar los avances de la IA:

- Diversidad social, cultural y de género: mejorar los procesos de aprendizaje y fortalecer los nexos entre las conclusiones y la adopción de decisiones, garantizando transparencia y rendición de cuentas.
- Sociedades pacíficas y justas: vivir en sociedades interconectadas que promuevan la paz y la justicia.
- Diversidad e inclusión: garantizar la inclusión de diversas perspectivas y voces en el desarrollo de la IA.
- Florecimiento del medio ambiente y los ecosistemas: asegurar que la IA trabaje por el bien del medio ambiente y los ecosistemas.

Estos valores sientan las bases para que los sistemas de IA trabajen en beneficio de la humanidad. Es fundamental ordenar las preguntas a las que necesitamos aproximarnos, conscientes de que no encontraremos respuestas sin búsquedas colaborativas que incluyan voces habitualmente invisibilizadas.

Con la llegada de la IA generativa surgen nuevos interrogantes que, en muchos casos, son una evolución de los planteados anteriormente. Aunque puedan parecer más desconcertantes o atemorizantes, no debemos olvidar que, hasta ahora, “los sistemas son desarrollados por humanos, de modo que es posible mitigar gran parte de las implicaciones éticas durante el desarrollo o incluso en la base de datos a la que están expuestos” (Sayad, 2024), somos muchas y muchos los humanos que podemos exigir que se tengan como prioridad los cuatro valores éticos mencionados.

Baricco afirma en su libro *The Game* que “sabemos con certeza que nos orientaremos con mapas que todavía no existen” (2019). Tenemos la oportunidad de imaginar, experimentar y diseñar estos mapas de manera colaborativa, construyendo redes, apelando a la transparencia y la ética, y escuchando la diversidad de voces, incluidas las de los jóvenes.

Tal como predicaron Freire, Freynet y otros maestros en su tiempo, tenemos la responsabilidad de educar para la pregunta, para dar batalla a la incertidumbre y, en definitiva, para conocer, comunicar, incidir y transformar los escenarios profundamente injustos de América Latina.

Referencias

- Aguaded, I., Matos-dos-Santos, V., Chibás-Ortiz F., & Vizcaíno-Verdú, A. (Coords.). (2021) *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática: AMI (Alfabetização Midiática e Informacional) na era pós-COVID-19*. Instituto Palavra Aberta
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas*. Paidós.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Durán Becerra, T., & Lau, J. (2020) MIL Competency Framework: Mapping Media and Information Competencies. *Anagramas rumbos sentidos común*, 19(37), 49-67. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a3>
- Crawford, K. (2022). *Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, Política y Costos planetarios*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Newman, N., & Fletcher, R. (2023) *Digital News Report 2023*, Reuters Institute. <https://bit.ly/3xU0d1g>
- Sayad, A. (2024). *Inteligencia Artificial y pensamiento crítico. Caminos para la Educación Mediática*. Uniminuto.
- Statista (2023). *Tiempo medio de utilización de las redes sociales en países seleccionados de América Latina en 2023*. <https://bit.ly/45MXS5r>
- UNESCO (2024). *Herramientas innovadoras de la UNESCO para la Alfabetización Mediática e Informacional*. <https://bit.ly/3WtC8bM>
- UNESCO (2022). *Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial*. <https://bit.ly/3z5iRDX>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Ser afrodescendiente: Racismo y discriminación

Being afro-descendant: Racism and discrimination

Andrea Mina-Jara

Universidad del Azuay, Ecuador
andrea.mina28@es.uazuay.edu.ec

Cecilia Ugalde

Universidad del Azuay, Ecuador
cugalde@uazuay.edu.ec

Resumen

El racismo es un problema y, a pesar de una lucha constante, aún persiste. Este proyecto investigó el racismo hacia los afrodescendientes en Cuenca, Ecuador. El estudio presentó un enfoque mixto con el cual se realizaron 6 entrevistas y 385 encuestas con el fin de conocer la percepción frente al racismo que sufren los afrodescendientes. Los resultados obtenidos muestran la relación que tiene la edad, género del encuestado y su intención de compartir espacios con afrodescendientes, frente a factores como el privilegio blanco, problemas raciales evidentes y discriminación institucional, y da luces sobre cómo combatirlo desde la comunicación.

Abstract

Racism is a problem that, despite a constant fight against it, persists. This project studied racism towards Afro-descendants in Cuenca, Ecuador. The study presented a mixed approach in which 6 interviews and 385 surveys were conducted to know the perception of racism suffered by Afro-descendants. The results obtained show the relationship between the age and gender of the respondent and their intention to share spaces with Afro-descendants, concerning factors such as white privilege, blatant racial issues and institutional discrimination, and shed light on how to combat it through communication.

Palabras clave / Keywords

Problemas raciales evidentes, discriminación institucional, privilegio blanco, racismo, afrodescendiente.

Blatant racial issues, institutional discrimination, white privilege, racism, afro-descendant.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El racismo es una opresión sistemática que surge para clasificar a los seres humanos en torno a su apariencia física, social y cultural. Es así como surge la jerarquía racial, en donde el negro es visto como inferior al blanco. Surgen así los estereotipos hacia las personas racializadas, clasificándolas como “más fuertes”, “violentos”, llegando, incluso, a asociaciones de tipo criminal. A pesar de que la lucha contra el racismo ha sido constante, este problema todavía persiste en sociedades tradicionalistas, donde la mayoría de la población es mestiza y los afrodescendientes son un grupo minoritario, como es el caso de muchas ciudades andinas como Cuenca en Ecuador, donde las jerarquías raciales todavía están muy marcadas (Moreno, 2020).

Estudios demuestran que las personas no nacen siendo racistas, sino que esta condición surge y se reproduce con la enseñanza e imposición de ideas discriminatorias que recibimos y “heredamos” de la sociedad desde que somos pequeños (Pineda, 2017), ideas que se manifiestan en la convivencia en acciones discriminatorias mínimas y otras claramente evidenciadas.

Por esta razón, se ve necesario investigar sobre el tema y buscar estrategias comunicacionales que motiven una transformación social en cuanto a la discriminación, la convivencia con el otro, la pluralidad de etnias, voces y nacionalidades, dándoles voz y relatando sus historias con respeto.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

2.1. Sobre la identidad afro

El término afrodescendiente fue adoptado en el año 2000 en una declaración oficial de representantes de América Latina y el Caribe, en la Conferencia Preparatoria de las Américas contra el Racismo, en Santiago de Chile. Aunque este término está referido a las personas de la diáspora africana, en general, está asociado con los descendientes de africanos quienes fueron traídos al continente para servir como esclavos (Freire et al., 2018).

Aunque negro y afrodescendiente son denominaciones completamente diferentes, ambas son utilizadas para referirse a un sujeto históricamente inferiorizado (Oliva, 2020) y agrupan una gran variedad de otros términos tales como: moreno, pardo, zambo, prieto, entre otros que, teniendo estigmas y sesgos asociados con la apariencia física y color de piel, son términos más cercanos al entendimiento de raza y relaciones raciales de los latinoamericanos.

Sin embargo, Sánchez (2018) señala que lo que hoy conocemos como cultura negra, es preferible llamarla “cultura afrodescendiente”, ya que es necesario hacer ruptura con el pasado colonial, no obstante, menciona también que es un proceso muy difícil, ya que en la psiquis de las personas racializadas el imaginario de lo “negro” se mantiene fuerte.

2.2. Microagresiones, colorismo, endorracismo

El término Microagresiones fue un término acuñado por el psiquiatra afrodescendiente Chester M. Pierce en el año de 1970 para describir las sutiles humillaciones verbales y conductuales, intencionales o no, que comunican actitudes raciales despectivas o negativas que los afrodescendientes experimentan regularmente (Feaster, 2021). Un punto clave sobre este tipo de racismo es que está normalizado, es decir, la sociedad lo acepta y no lo reconoce como discriminatorio ante los grupos racializados (Soos et al., 2018).

Aunque para el campo biológico no existen las razas, estas sí existen en el ámbito social, es así como se han intentado “naturalizar” las desigualdades que han existido entre distintos grupos humanos (Pineda, 2017).

El colorismo puede ser definido como el “racismo del fenotipo”, ya que está basado en el privilegio de los tonos claros de piel; esta forma de discriminación también se encuentra dentro de los mismos grupos racializados. Es decir, aunque las personas de un grupo racializado experimentan discriminación y exclusión general, aun así, dentro de estos grupos, las personas con tonos más claros de piel reciben varios privilegios (Jones, 2021).

Una característica física como lo es el color de piel puede significar el trato imparcial entre los individuos, por lo que, muchas veces, los individuos con tonos de piel más claros suelen tener más posibilidades de mantenerse en posiciones superiores que quienes tienen la piel oscura (Tipa, 2020).

Por su parte, el endorracismo es el racismo desde dentro, una auto discriminación emanada del sujeto que sufre y experimenta el prejuicio por su pertenencia étnico-racial, es decir, un autodesprecio instigado donde el sujeto racializado por “otro” auto concebido como “superior”, acepta mirarse a sí mismo con los ojos del amo como consecuencia de la coacción racista (Pineda, 2017).

Dicho de otra manera, el endorracismo no solo logra invisibilizar y estereotipar al grupo racializado, sino también el mismo individuo, en este caso afrodescendiente, ha interiorizado tanto los discursos racistas que ha venido recibiendo, que ahora se adjudica como propio el rechazo y desprecio por su historia (Muñoz, 2021).

2.3. Comunicación persuasiva para un cambio de actitud

González (2018) nos dice que la comunicación persuasiva se trata de un proceso por el cual un individuo (comunicador) transmite estímulos para así modificar la conducta de otros individuos (público). Ahora bien, Alonso (2009) señala que toda conducta es adquirida, y existen distintos agentes que intervienen e influyen en la formación de la misma, como lo son: la familia, grupos sociales, información recibida, factores de la personalidad, experiencia, entre otros, por lo que, a la hora de diseñar un mensaje publicitario que sea eficiente, se necesita tener en cuenta qué resultados se desea obtener en nuestro público objetivo, y saber en qué componentes que conforman la actitud se desea actuar (cognitivo, afectivo, conductual) para lograr la finalidad. Este estudio surge de la necesidad de evidenciar el racismo existente en la sociedad, y destacar la importancia que la comunicación tiene en el área para combatir la discriminación racial, los estereotipos y todas las formas de discriminación.

3. Metodología / planteamiento

El estudio tuvo una metodología mixta. En primer lugar, se realizaron 6 entrevistas semi estructuradas a la población afrodescendiente que habita en la ciudad de Cuenca, con la finalidad de conocer sus experiencias con el racismo. Luego, se realizaron 385 encuestas a la ciudadanía donde se identificó la percepción y la actitud frente a los afrodescendientes.

Para las encuestas se utilizó un muestreo aleatorio simple, en el que se utilizó la escala *Color-Blind Racial Attitudes Scale* (CoBras) propuesta por Neville et al. (2000), la cual mide las actitudes racistas que invisibilizan el racismo y está compuesta por tres factores: *White privilege* (Privilegio blanco), *Institutional Discrimination* (Discriminación institucional) y *Blatant Racial Issues* (Problemas raciales evidentes) utilizando una escala de Likert del 1 al 7, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Asimismo, se realizaron 5 preguntas *Ad hoc* con el fin de conocer la intención y percepción frente al racismo hacia los afrodescendientes: ¿Qué tan probable es que comparta una banca en el bus con una persona afrodescendiente? ¿Qué tan probable es que me asuste o cruce la calle cuando se acerca una persona afrodescendiente? ¿Qué tan probable es que me sienta cómodo en un grupo en donde todos son afrodescendientes? ¿Qué tan probable es que me ría frente a un chiste racista? ¿Qué tan probable es que defienda a una persona que ha sido objeto de un insulto o broma racial? Para estas preguntas se utilizó una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 es poco probable y 7 muy probable.

Del total de participantes de la encuesta (385), 35,8% se identificó con el género masculino, 62,9% con el género femenino, el 0,5% con el género no binario y el 0,8% indicó que se identificaba con otro género. Asimismo, el 11,7% tenían entre 14 a 19 años, el 71,9% entre 20 y 30 años, el 7,6% entre 31 y 40 años, el 5% entre 41 y 50 años y 3,8% tenía más de 50 años.

4. Resultados

Las entrevistas semi estructuradas demostraron que existen varias experiencias en común entre los afrodescendientes cuencanos y aquellos que habitan en la ciudad. Entre estas experiencias Figuran: La criminalización a una persona racializada debido a su color de piel, el uso de la palabra “negro/a” como insulto, considerar que los afrodescendientes no pueden pertenecer a Cuenca por sus rasgos, microagresiones/ microracismos.

En cuanto a la parte cuantitativa, luego de una revisión bibliográfica, se ha observado que la escala *Color Blind Racial Attitudes Scale* (CoBRAS), no ha sido utilizada en Latinoamérica, sino que se ha aplicado en el contexto estadounidense; por lo tanto, a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se obtuvo que la escala sí es consistente, la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin resultó de .748 (lo ideal es sobre .600), y la prueba de esfericidad de Barlett resultó estadísticamente significativa ($p=.000$). El AFE arrojó 6 factores, de los cuales la escala original solo indica 3, por lo que se realizó un análisis del contenido de cada ítem de la escala más el peso factorial de cada componente, en el cual se eliminaron los ítems con menos peso de cada factor.

Así también, de acuerdo con el punto medio teórico (4), el nivel del índice que mide el privilegio blanco resultó de ($M=3.67$, $DT=1,44$) es decir, está por debajo del punto medio teórico y la diferencia resultó estadísticamente significativa [$t(384)=-4.438$, $p=.000$]. De acuerdo con esto, el factor de privilegio blanco es bajo. En cuanto a los

problemas raciales evidentes, resultaron por encima del punto medio teórico ($M=6.00$, $DT=1.15$), es decir, la gente evidencia el racismo como problema social [$t(384)=34.037$, $p=.000$]. Mientras que factor de Discriminación Institucional se encuentra por debajo del punto medio teórico con ($M=3.44$, $DT=1.44$) y también resultó estadísticamente significativo [$t(384)=-7.527$, $p=.000$].

Los resultados también demostraron que, en cuanto al género, las mujeres perciben que existe un racismo evidente en la ciudad de Cuenca ($M=6.11$, $DT=1.15$) mucho más que los hombres ($M=5.81$, $DT=1.12$), esta diferencia resultó tendencial [$F(3,381)=2.566$, $p=.054$].

Asimismo, respecto a la edad de los encuestados, los resultados evidencian que, mientras mayor es la edad del encuestado, mayor es el promedio del racismo tipo Privilegio Blanco ($t=.191^{**}$, $p=.000$).

En cuanto a las 5 preguntas *Ad hoc*, mediante un Análisis Factorial Exploratorio se demostró que estas preguntas son consistentes, teniendo como resultado en la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin .62, y en la prueba de esfericidad de Barlett 151.81, estadísticamente significativo ($p=.000$).

De igual manera, se seleccionaron las preguntas *Ad hoc* que marcaban mayor peso factorial y se creó un índice denominado como "Intención Positiva", conservándose las siguientes preguntas: ¿Qué tan probable es que comparta una banca en el bus con una persona afrodescendiente? ¿Qué tan probable es que me sienta cómodo en un grupo donde todos son afrodescendientes? ¿Qué tan probable es que defienda a una persona que está siendo objeto de un insulto o broma racial?

De acuerdo con el punto medio teórico (4), el índice de intención positiva resultó de ($M=5.39$, $DT=1.22$) es decir, está por encima del punto medio teórico y la diferencia resultó estadísticamente significativa [$t(382)=22.26$, $p=.000$].

Al correlacionar los resultados de la escala de la intención positiva con los índices de la escala CoBRAS se obtuvo que: mientras mayor es mi percepción de que el privilegio es de los de raza blanca, menor es mi intención de compartir espacios con los afrodescendientes ($r=-.198^{**}$, $p=.000$); mientras más se percibe que existe racismo en el Ecuador, mayor es la intención de compartir espacios con los afrodescendientes ($r=.168^{**}$, $p=.000$); mientras menor es mi percepción de que el racismo es un problema institucional (relación negativa), menor es la intención de compartir espacios con afrodescendientes ($r=-.127^{**}$, $p=.000$).

5. Discusión y conclusiones

Las formas tradicionales de racismo han disminuido considerablemente (Pascale, 2015). No obstante, todavía son evidentes en la ciudad. Así también, tal y como lo dijo Moreno (2020), al ser considerada Cuenca una ciudad mestiza, los afrodescendientes son considerados como personas que no pertenecen a la ciudad, por lo que es importante y necesario socializar que Cuenca no es solamente una ciudad de mestizos.

Por otro lado, si bien las personas racializadas han resignificado la palabra "negro" (Oliva, 2020), esto no quiere decir que muchas personas no la utilicen de manera despectiva o a manera de insulto hacia una persona afrodescendiente, debido a esto, es fundamental concientizar a las personas para que dejen de relacionarlo con un concepto negativo, y también buscar nuevas formas de hacerlo.

En cuanto a los factores estudiados dentro de la escala, el racismo tipo privilegio blanco y el racismo institucional resultaron por debajo del punto medio teórico, es decir los cuencanos no reconocen el privilegio que tienen las personas no racializadas, frente a las que sí pertenecen a una minoría racial en la sociedad, asimismo, no comprenden al racismo como un problema institucional, sin embargo, lo vieron como un problema evidente en la sociedad cuencana. Es decir, tal y como mencionan Soos et al. (2018), el racismo ha evolucionado y ha sido normalizado dentro de la sociedad por lo que varias actitudes racistas, ya no son reconocidas como discriminatorias ante los grupos racializados, ya que están vistas como algo normal.

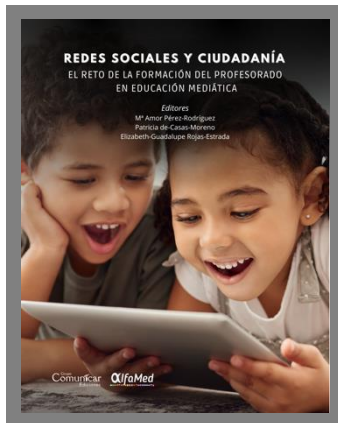
Así también, los hallazgos demuestran que los jóvenes tienen la mente más abierta que las personas mayores, lo cual puede ser debido a la mentalidad más tradicional que tienen los mayores, y puede constituir una oportunidad con la que se puede trabajar para que, con una visión más abierta, se pueda educar en la tolerancia y equidad, y así tener una sociedad más justa dejando de lado el racismo.

En cuanto a la publicidad antirracista en Ecuador, ha sido precaria, ya que la mayoría de entrevistados no recuerda ninguna campaña que concientice sobre el racismo, por lo que se considera necesario hablar sobre las nuevas formas de racismo que se presentan en la sociedad, y realizar nuevas investigaciones sobre esta problemática presente en Ecuador.

Tomando en cuenta los resultados, es necesario reflexionar sobre la empatía con el otro y trabajar en ella y, desde el campo educacional, trabajar en la concientización a la sociedad sobre esta problemática existente para que nuestras nuevas generaciones adopten esta mentalidad nueva y marquen la diferencia.

Referencias

- Alonso, C. (2009). Los recursos persuasivos en la creatividad publicitaria. En *Retórica e Mediatização* (pp. 71-101). LabCom.
- Feaster, B. (2021). Microaggressions in Medicine. *Cutis*, 107(5), 235-237. <https://doi.org/10.12788/cutis.0249>
- Freire, G., Díaz, C., Schwartz, S., Soler, J., & Carbonari, F. (2018). Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión. *World Bank*. <https://bit.ly/3xrVVyr>
- González, S. (2018). La comunicación persuasiva como instrumento para el cambio de opiniones. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 25, 185. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.25.65182>
- Jones, C.W. (2021). Racismo y clasismo en la publicidad mexicana. *Proceedings of the 14th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)*, 5, 241-252. <https://doi.org/10.24308/IASS-2019-5-021>
- Moreno, P. (2020). *Racismo y reivindicación de los Afrodescendientes en Cuenca* [Tesis de Maestría]. Universidad de Cuenca.
- Muñoz, A.M. (2021). *Endorracismo: Rompiendo Las Cadenas Del Colonialismo Mental* [Tesis de Maestría]. Universidad El Bosque.
- Neville, H.A., Lilly, R.L., Duran, G., Lee, R.M., & Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the Color-Blind Racial Attitudes Scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 59–70. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.59>
- Oliva, M.E. (2020). Más acá de la negritud: Negrismo y negredumbre como categorías de reconocimiento en la primera mitad del siglo XX latinoamericano. *CS*, 30, 47-72. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3515>
- Pascale, P. (2015). Nuevas formas de racismo: Estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. *Ciencias Psicológicas*, 4(1) 57-69. <https://doi.org/10.22235/cp.v4i1.111>
- Pineda, E. (2017). *Racismo, endorracismo y resistencia* (2ª ed.). El Perro y la Rana. <https://bit.ly/4coSI72>
- Sánchez, J.A. (2018). La política del reconocimiento en el decenio internacional afrodescendiente (2015-2024). *Boletín Antropológico*, 36(95).
- Soos, P. M., Meneses, J.R., Téllez, I.R. y García, A.B.S. (2018). La invisibilidad de los microracismos. *Microespacios de Investigación*. 7, 40-51.
- Tipa, J. (2020). "Latino internacional, no güeros, no morenos". Racismo colorista en la publicidad en México. *Boletín de Antropología*. 35(59), 130-153. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a08>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Libertad de expresión y denuncias por calumnias y difamación en medios sociales: El análisis de cuatro casos en Paraguay

Freedom of expression and accusations of slander and defamation on social media: An analysis of four cases in Paraguay

Oscar Ullón-Atienza

Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay
odua260697@gmail.com

Yessica Fritz-Aquino

Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay
yessifritz@gmail.com

Resumen

Esta investigación examina los límites de la libertad de expresión en relación con denuncias de difamación y calumnia en medios sociales de Encarnación, Paraguay, durante el 2016 a 2021. Se utilizó una metodología explicativa que incluye el análisis de la Constitución Nacional, el Código Penal y la jurisprudencia relevante. Los resultados indican que, aunque la libertad de expresión es un derecho constitucional amplio, prevalece siempre que no infrinja el honor y la reputación de terceros. En conclusión, las redes sociales son un campo de tensión entre la libertad de expresión y el respeto a la dignidad personal.

Abstract

This study investigates the boundaries of freedom of expression concerning allegations of defamation and slander on social networks in Encarnación, Paraguay, from 2016 to 2021. An explanatory methodology was employed, incorporating analysis of the National Constitution, the Penal Code, and pertinent jurisprudence. The findings suggest that while freedom of expression is a comprehensive constitutional right, it remains contingent upon not violating the honor and reputation of others. In conclusion, social media emerges as an arena of tension between the right to free expression and the respect for individual dignity.

Palabras clave / Keywords

Libertad de expresión, medios sociales, tecnología, Educomunicación, competencias digitales.

Freedom of expression, social media, technology, Media Education, digital skills.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Este estudio explora los límites de la libertad de expresión frente a las acusaciones de difamación y calumnia en medios sociales en Encarnación, Paraguay, desde 2016 hasta 2021. La investigación es fundamental debido a que la Constitución Nacional asegura la libre expresión, mientras que el avance tecnológico y la expansión de Internet han transformado las interacciones sociales en el entorno digital. Sin embargo, el uso de redes sociales ha generado controversias, especialmente cuando el contenido publicado infringe el honor y la reputación de las personas. Este trabajo analiza tanto la calumnia, entendida como acusaciones falsas hechas para causar daño, como la difamación, que implica la publicación de información que perjudica la reputación. A través de un enfoque doctrinal y jurisprudencial, el objetivo es determinar cómo se balancea la libertad de expresión con la protección del honor en el contexto digital, destacando la importancia de una gestión responsable de la información en plataformas sociales.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Este estudio examina los límites de la libertad de expresión en medios sociales de Encarnación, Paraguay, de 2016 a 2021, destacando su importancia dada la garantía constitucional de la libre expresión y el impacto de la tecnología e internet en las interacciones sociales. La revisión de literatura incluye análisis jurídicos y el impacto sociocultural de las redes sociales, con aportes de autores como Juste de Ancos et al. (2014), Chamorro-Cristaldo (2018), y Sotelo y Denis (2022), quienes investigan las interacciones en múltiples niveles, facilitando el intercambio rápido de información. Villalobos (1997) y Yavará (2017) discuten las definiciones legales y las complicaciones de probar calumnias y difamaciones en el contexto digital. El estudio resalta la necesidad de mejorar la educación en medios y competencias digitales, y sugiere revisar legislaciones pertinentes a estos delitos en el ambiente digital.

3. Metodología / planteamiento

El diseño de esta investigación es dogmático-jurídico, orientado a determinar los límites de la libertad de expresión en casos de denuncias por difamación y calumnia en medios sociales, así como analizar la jurisprudencia y sanciones aplicables en Paraguay. Se empleó la hermenéutica jurídica, utilizando métodos exegéticos para el análisis gramatical de los textos normativos y métodos sistemáticos para estudiar el ordenamiento jurídico, centrándose en el artículo 26 de la Constitución Nacional y los artículos 150 y 151 del Código Penal. Las fuentes primarias incluyeron la legislación y jurisprudencia paraguaya, particularmente las sentencias de los Tribunales de Encarnación, complementadas por fuentes doctrinales de autores destacados en el derecho relacionado con el tema.

4. Resultados

La libertad de expresión es un derecho humano fundamental, reconocido internacionalmente, que ha sido crucial para el crecimiento y desarrollo de la humanidad. Esta facultad permite a los seres humanos difundir información y, a su vez, contribuye a que otros se informen. Sin embargo, es importante considerar que las limitaciones a estas libertades podrían restringir la adquisición de conocimientos (Correa et al., 2016).

Según Correa et al., la libertad de expresión e información ha sido un tema central en los debates sobre derechos humanos y sistemas de gobierno a lo largo de los últimos siglos. Desde la Declaración del Hombre y del Ciudadano de 1789, este derecho se ha consagrado, estableciendo que nadie debe ser molestado o perseguido por sus opiniones, siempre que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley. Además, se reconoce que la libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del hombre (2007). En la sociedad actual, la importancia de este derecho es indiscutible. Se considera fundamental para una sociedad democrática y está garantizado en diversos instrumentos internacionales y nacionales, como la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, la Constitución Nacional del Paraguay y el código penal paraguayo. La vulneración del derecho a la libertad de expresión revela debilidades en un sistema democrático.

González Garcete (2014) destaca que la libertad de expresión es esencial para mantener informada a la sociedad y fortalecer la democracia. Es un asunto de interés general, pues no solo se trata de una garantía elemental del ser humano, sino también de un pilar de la forma de gobierno más aceptada: la democracia.

La libertad de expresión se considera un derecho inherente a la personalidad humana, que no solo permite la exteriorización de ideas e información, sino que también protege a los individuos de ser molestados por sus opiniones y les faculta a investigar, recibir y difundir información sin restricciones.

Páez (2013) afirma que sin la libertad de expresión no existiría democracia, pues es un derecho esencial para conformar una sociedad informada y un pilar de la misma.

En el contexto paraguayo, este derecho está plenamente garantizado en la Constitución Nacional, asegurando que todo ciudadano es libre de expresar, informar y recibir información.

Correa et al. (2016) abordan el derecho a réplica, destacando su importancia en la Convención Americana de los Derechos Humanos. Este derecho permite a las personas afectadas por informaciones inexactas o agraviantes emitidas en su perjuicio a través de medios de difusión, rectificar o responder en las condiciones que establezca la ley (2007).

Es crucial subrayar que, aunque la víctima haya ejercido su derecho a réplica, no quedará eximida de responsabilidad en caso de haber incurrido en agravio. Existe un límite que se debe respetar, incluso si se ha sentido ofendido por el agresor. Lo que se busca es aclarar acusaciones falsas, buscando transparencia y veracidad.

En cuanto a la calumnia, definida por Villalobos como “una falsa acusación de la comisión de un delito hecha contra una persona para causar daño” (1997, p. 218), este delito puede manifestarse de diversas maneras, incluyendo discursos públicos, transmisiones de radio o conversaciones informales.

La calumnia atenta contra el honor mediante afirmaciones contrarias a la verdad, y el objetivo de sancionar este delito es prevenir que las personas atenten contra el honor y la reputación de otros a través de falsedades, protegiendo así el bien jurídico del honor. En el contexto de las redes sociales, es crucial que el demandante demuestre que el acusado estaba consciente de la falsedad al momento de hacer la declaración, que está identificaba claramente a la persona acusada, que se publicó de manera accesible a terceros, y que causó un daño a la reputación o al carácter de la persona.

Por otro lado, la difamación implica la publicación intencionada de información o circunstancias que dañan la reputación o el honor de alguien (Yavará, 2017). Este delito es especialmente prevalente en la actualidad debido al uso de medios de comunicación como periódicos, revistas y redes sociales. La difamación en medios sociales puede involucrar la publicación de comentarios, imágenes, o cualquier tipo de contenido que pueda desacreditar a una persona ante los ojos de otros, incluso si las afirmaciones son verdaderas, pero presentadas de manera que sugieran conclusiones negativas.

4.1. Jurisprudencia local durante el periodo 2016 – 2021

C. I. s/ Difamación (2016): Insfrán fue condenado a un año de prisión suspendida por difundir mensajes ofensivos en un grupo de *WhatsApp*. El tribunal destacó la importancia de la divulgación en el delito de difamación y subrayó que C.I. actuó con conocimiento y la intención de dañar el honor de la víctima.

Fundamentos del Tribunal: la difamación es divulgar un hecho referido a otro; la divulgación constituye en un elemento esencial, de ahí podemos decir que la divulgación es un acto mediante el cual el hecho del otro es accedido al conocimiento de un tercero o una multitud, el hecho se perfecciona. Asimismo, cabe señalar que es un delito formal, de mera conducta o de pura actividad, lesionar el honor implica agraviar la autoestima o el crédito de la persona con afirmaciones o divulgaciones que vayan en detrimento del prestigio personal del sujeto pasivo. El autor tenía pleno conocimiento y deseo de divulgar hechos atribuidos a la víctima y así lo hizo, lesionando el honor, la ofensa en este delito es atribuir a la víctima una cualidad, conducta o hecho que pueda causar daño a su honor (S.D. Nº 110. 2016. Expte Nº 3-1-3-2016. Tribunal de Sentencia de Encarnación).

En este caso se puede apreciar como la divulgación de mensajes ofensivos en un grupo íntimo de *WhatsApp* y ante pocas personas, puede propiciar a ser perseguido y posteriormente condenado por el delito de difamación.

J. R. G. N. s/ Difamación (2018): J. R. G. N. fue condenado a pagar una multa significativa por realizar grafitis y quemar el vehículo de su esposa, actos que fueron ampliamente conocidos a través de redes sociales y que dañaron el honor de la víctima.

Fundamento del Tribunal: el hecho punible de difamación en su ámbito subjetivo, constituye un tipo de injusto doloso, entendiéndose que actúa con dolo quien realiza el tipo objetivo con conciencia y voluntad. Requiere de dos elementos, el intelectual (conocer) y el volitivo (querer realizarlo); en el caso juzgado el querrellado actuó con dolo, ha realizado el tipo objetivo de la difamación, conociéndolo y teniendo la voluntad de obtener el resultado lesión de honor del sujeto pasivo (S.D. Nº 12. 2018. Expte Nº 3-1-3-2016-56. Tribunal de Sentencia de Encarnación).

T. M. F. s/ Calumnia (2020): el tribunal absolvió a T. M. F., determinando que no se pudo comprobar el delito de calumnia. Los comentarios hechos en televisión fueron considerados opiniones personales, no afirmaciones falsas hechas con conocimiento de su falsedad.

Fundamento del Tribunal: este tribunal considera que los términos utilizados en sus manifestaciones por los querrelados como “es problemático” son opiniones de los querrelados, que llegados a este punto conviene distinguir en forma precisa entre información falsa y opinión, una información puede ser veraz o no y se mide a partir de confrontar lo que informa con la realidad que pretende describir, a su vez, si no es veraz debe igualmente determinarse si es maliciosa o simplemente equívoca, es decir, si se incurrió en un deliberado falseamiento de los datos que se mencionan o si es producto de una equivocación en la determinación de las fuentes o de su análisis, cabe mencionar que en materia informativa el dolo va ligado a la información maliciosa o a aquella que se produce sin haber constatado efectivamente la fuente informativa.

Pero una opinión no pasa, sin embargo, por el filtro de la verdad o de la mentira, ya que es una valoración, un juicio que se realiza a partir de determinada información, de determinados datos y que se nutre fundamentalmente, a más del dato obtenido, de la escala de valores de quien emite el juicio, de su posición psicológica o filosófica, de su grado de cultura, de su relación con el medio, de su grado de educación, etc. (S.D. Nº 44. 2020. Expte Nº 3-1-3-2017-53. Tribunal de Sentencia de Encarnación).

P. B. P. s/ Difamación (2021): P.B.P. fue absuelta de difamación e injuria después de criticar a su exesposo en una estación radial. El tribunal argumentó que sus declaraciones eran críticas basadas en hechos reales y no constituyeron una transgresión al honor de su exesposo.

Fundamento del Tribunal: en base a las declaraciones y pruebas arrimadas, no se constituye en un menosprecio al honor de la víctima ya que las afirmaciones se trataban de hechos reales emitidas por la querrelada en forma de crítica a la situación que atravesaba, por ende no pudo afectar el honor y entiéndase este último como un conjunto de cualidades sociales, éticas, morales que tiene una persona, lo que constituyen en parte esencial del ser humano; la acusada no afectó esas cualidades, contó sus verdades, que estaban cerradas en su casa y luego en tribunales (S.D.Nº 75. 2021. Nº 3-1-3-9-2010-51. Tribunal de Sentencia de Encarnación).

Con estos casos se puede apreciar que existen situaciones y requisitos esenciales que deben de demostrarse en juicio para así poder condenar a alguien por difamación o calumnia, que el honor y la reputación es subjetivo y muy difícil de resguardar por ello, la libertad de expresión tiene un alcance bastante amplio y prevalece por encima siempre que no atente contra el honor de las personas, y para poder determinar dicha trasgresión se deben dar cumplimientos a los requisitos fácticos establecidos en el código penal.

5. Discusión y conclusiones

A partir de esta investigación, hemos identificado el marco normativo nacional que regula la libertad de expresión y los delitos de difamación y calumnia, ambos protegidos y restringidos en diferentes contextos según la Constitución Nacional. Esta última establece que la libertad de expresión no solo es un derecho fundamental de toda persona, sino que también se considera un derecho humano esencial que debe protegerse en todo momento. Sin embargo, esta libertad tiene límites claramente definidos por la ley, especialmente cuando entra en conflicto con el honor y la reputación de las personas.

En la era actual, caracterizada por un avance tecnológico sin precedentes, hemos observado un incremento en las denuncias por difamación y calumnia derivadas de la difusión de información a través de redes sociales. Estas plataformas han amplificado el alcance y la velocidad con la que la información puede dañar la imagen pública de los individuos, destacando la creciente necesidad de proteger la reputación personal frente a la rapidez y la amplitud de la comunicación digital.

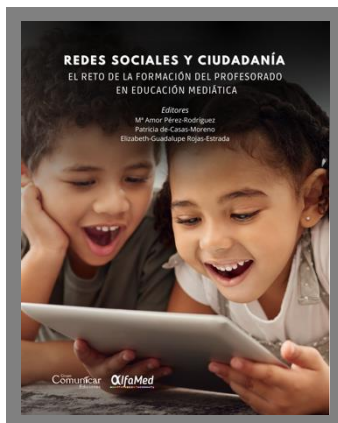
El estudio de diversos fallos judiciales reafirma que la libertad de expresión está limitada por el derecho al honor y la reputación de terceros. Así, si bien cada persona tiene la libertad de divulgar información por cualquier medio, incluidas las redes sociales, dicha divulgación no debe infringir los derechos al honor y la reputación de otros. En casos donde se vulneren estos derechos, las partes afectadas están facultadas para acudir a los órganos jurisdiccionales y buscar medidas legales que protejan su imagen y su estatus social.

Por tanto, resulta imperativo que los usuarios de medios digitales utilicen la información con responsabilidad y conciencia de las implicaciones legales que sus publicaciones pueden acarrear, especialmente en un contexto donde la línea entre la expresión libre y la infracción al honor personal puede ser muy delgada.

Referencias

- Castellanos González, J.R. (2018). *Análisis del derecho al honor e imagen, frente al uso de la red social Facebook*. Universidad Señor de Sipán.
- Chamorro-Cristaldo, M.F. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: acceso a internet en Paraguay. *Población y Desarrollo*, 58-67. <https://bit.ly/4eruTYF>
- Código Penal ([C.P.P.] 26 de noviembre de 1997).
- Código Procesal Penal ([C.P.P.] 8 de julio de 1998).
- Constitución Nacional del Paraguay ([C.N.] 20 de junio de 1992).

- Correa, C., Guanipa, L. Cisneros, P., & Cañizalez, O. (2007). *Libertad de expresión: Una discusión sobre sus principios, límites e implicaciones*. Universidad Católica Andres.
- Faúndez Ledesma, H. (2004). *Los límites de la libertad de expresión*. UNAM.
- González J. (2009). *Libertad de Expresión y de Prensa*. Eco New Graph.
- Joseph, L.M. (2015). *Calumnia*. TAURUS.
- Juste de Ancos, R., Soler, L.M., & Ortí Mata, M. (2014). *Medios de comunicación, referencias nominales y poder en Paraguay*.
- Luño, Á.R. (2015). *La difamación*. Ediciones Rialp.
- Páez, T. (2013). Libertad de expresión, democracia y propiedad. *Derecom*, (12), 4.
- Sotelo Lugo, G., & Denis, M. (2022). Acceso a internet para la continuidad educativa en pandemia: el caso de una universidad privada de Itapúa, Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación A Distancia*, 3(1), 56–62. <https://bit.ly/4bcfaKe>
- Villalobos Quiros, E. (1997). *El derecho a la información*. EUNED.
- Yavara Araya, F. (2017). *Sobre los delitos de injurias y calumnias en el contexto de redes sociales y su relación con el principio de legalidad y tipicidad* [Tesis de posgrado]. Universidad de Chile.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Transmedialidad en protestas sociales en los países de la Comunidad Andina de Naciones: Un análisis desde los principales periódicos

Transmediality in social protests in the Andean Community of Nations countries: An analysis from the main newspapers

Franklin-Gustavo Santín-Picoita
Universidad Nacional de Loja, Ecuador
franklin.santin@unl.edu.ec

Walter-Federico Gadea
Universidad de Huelva, España
walgadea@hotmail.com

María-del-Mar Rodríguez-Rosell
Universidad Católica de Murcia, España
mmrodriguez@ucam.edu

Resumen

Esta investigación analiza la transmedialidad en los principales periódicos de la Comunidad Andina de Naciones (CAN), en contexto de protestas sociales. Tomando los principios de Jenkins, el estudio caracteriza la evolución de los medios tradicionales en lo digital. La metodología utilizada es mixta. La muestra son los cuatro periódicos con más popularidad online. Se observó el comportamiento de la utilización de sus plataformas. Se evidenció que los periódicos cumplen con los principios de la narrativa. En conclusión, el estudio permite evidenciar que la transmedialidad en estos medios es de vital importancia para la subsistencia frente a la era digital interactiva.

Abstract

This research examines transmediality in the major newspapers of the Andean Community of Nations (CAN). It draws from Jenkins' principles of transmediality to theoretically argue the evolution of traditional media. The methodology employed is mixed. The sample includes the four newspapers with the highest online popularity. The behavior of their web platform use was observed. Among the findings, it was evident that the newspapers adhere to the principles of narrative. In conclusion, the study demonstrates that transmediality in these media is vitally important for survival in the interactive digital age.

Palabras clave / Keywords

Cibermedios, principios, transmedialidad, plataformas, periódicos, Comunidad Andina de Naciones.
Cybermedia, principles, transmediality, platforms, newspapers, Andean Community of Nations.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Los países miembros de la CAN: Bolivia (BO), Colombia (CO), Ecuador (EC) y Perú (PE) han tenido un explosivo y acelerado crecimiento en la implementación y uso de las nuevas tecnologías comunicacionales. Por tanto, los diferentes medios de comunicación para incrementar su audiencia y adaptarse a las exigencias de los consumidores convergen a diferentes plataformas digitales e intentan adaptarse y evolucionar a gran velocidad, cambiando tanto los procesos de producción de información como las narrativas de los hechos noticiosos para la distribución de contenidos (Arrobo Agila, 2021; Santín-Picoita, 2020).

2. Antecedentes

2.1. Transmedialidad

El concepto de transmedialidad es resultado de la evolución humana. Jenkins (2006), a quien se le adjudica la paternidad del término, explica que, si en los noventa la palabra clave era multimedia y en la década pasada convergencia, ahora, el concepto de boga es transmedia. Siendo así, que en su libro *Convergence Culture*, legitima e impulsa la investigación de las narrativas transmedia y las culturas colaborativas. Ya para el 2010 el número de trabajos hacia lo *transmedia storytelling* comenzaron a crecer.

En la misma línea de análisis, Scolari (2013) revela algo semejante al mencionar que la transmedialidad es un tipo de relato en el que la historia que se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de las audiencias asume un rol activo en el proceso de expansión. Resalta el papel de la audiencia, afirmando que fortalece todo el proceso narrativo.

2.2. Principios de la narrativa transmedia

La narrativa transmedia es una estrategia que ayuda a describir una historia y difundirla a través de los diferentes canales. Para ser aplicada o comprobar su existencia en las historias, Jenkins (2009) en el artículo *"The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling"* formuló algunos principios. A continuación, se detallan de manera breve:

- Expansión: habilidad y compromiso de los espectadores por difundir los contenidos a través de distintos canales.
- Profundidad: búsqueda de más información sobre el universo donde se desarrolla la narrativa y sus posibles extensiones por parte de los espectadores.
- Continuidad: es la coherencia y credibilidad de los universos creados.
- Multiplicidad: es la posibilidad de acceder a versiones alternativas de los personajes o universos de las historias.
- Inmersión: implica que el espectador entra en todos los mundos que forman parte del universo transmedia.
- Extracción: el espectador toma parte de los elementos del universo para integrarlos en su vida diaria.
- Serialidad: son fragmentos significativos y convincentes de una historia que se muestra no sólo a través de múltiples segmentos sino también a través de múltiples medios.
- Subjetividad: explorar la historia a través de distintos personajes y puntos de vista.
- Ejecución: posibilidad de que el trabajo realizado por los fans se convierta en parte de la propia narrativa transmedia. Logra que el público participe activamente.

Los principios antes explicados son la razón fundamental sobre la cual se da la construcción de las historias que se enmarcan en la transmedialidad. Hoy la mayoría de los relatos, toman esta base que permite generar la expansión de lo que se quiera narrar. Asimismo, sirven como variables inamovibles para el estudio sobre su aplicación (Mayorga, 2024; Olalla-Ramírez, 2022).

2.3. Contexto: Los periódicos en la transmedialidad

El siglo XX es el espacio donde se han dado profundas mutaciones tecnológicas (multimedia), económicas (globalización económica y de empresas) y políticas (liberalizaciones de todo tipo) que dan lugar a nuevos espacios comunicativos, nuevos mercados, nuevos negocios y culturas (Idarreta & Ruiz, 2021). Se da una evolución creciente y acelerada (Herreros, 2018). Estas mutaciones tecnológicas llevan a las empresas a una tendencia integradora, de aproximación y, con el objetivo de estar en todos los mercados que presenta la comunicación

mediada por Internet. En el caso de los periódicos, esta realidad se convierte en una línea de investigación muy transitada.

Por lo tanto, la transmedialidad dentro del área de los periódicos supone cambios en todos los aspectos de esta empresa periodística y también en todos los elementos que la componen y la han mantenido vigente por décadas en la sociedad. Esta línea argumentativa deja muchas aristas que deben ser explicadas para entender la nueva forma de vida de los periódicos.

Pero ¿qué significa exactamente la transmedialidad para los periódicos? En un primer punto de vista, Díaz-Noci (2010) sostiene que “es el cambio profundo del periodismo y en general de la forma en que los humanos nos comunicamos e intercambiamos información” (p. 562). Lo cierto es que para el medio significa cambios acelerados que son producidos por la tecnología y la conectividad. Por ende, la transmedialidad es considerada como un acercamiento teórico y de deliberación que permite intuir y concluir sobre el proceso de integración de los periódicos hacia la comunicación mediada por Internet y tecnología desde una visión global, hasta la Comunidad Andina de Naciones.

3. Metodología / planteamiento

El objetivo de la presente investigación es estudiar la transmedialidad en protestas sociales en los países de la Comunidad Andina de Naciones: Un análisis desde de los principales periódicos. Para conseguirlo se aplicó una metodología mixta, debido a que este tipo de estudio ofrece técnicas como la observación web y análisis de contenido, que por medio de una ficha de observación permiten cuantificar y calificar las variables. Se analizan dos variables. La convergencia queda la muestra, la presencia digital, la aplicación de dispositivos tecnológicos y las plataformas. Los fundamentos propuestos surgen en base a Jenkins (2009).

La investigación de corte cuantitativa-cualitativa utilizó el proceso deductivo. Se analizaron los principales periódicos de la CAN, de acuerdo con el 4 International Media & Newspaper (2020) que clasifica a los periódicos en base al algoritmo que combina cuatro rankings internacionales: Rango de página de *Google*, *Alexa Traffic Rank*, Subredes de referencia de *Majestic Seo* y *Majestic Seo Trust Flow*. De esta manera los periódicos analizados fueron: los Tiempos-BO, El Tiempo-CO, El Comercio-EC, El Comercio-PE. El periodo de análisis se selecciona en función de las protestas sociales que se desarrollaron en los países de la región durante el mes de octubre del 2019 (CNN, 2019). El análisis de contenido fue desarrollado desde la fecha de inicio de las protestas sociales hasta siete días después. El total de notas informativas analizadas en las plataformas Web, *Facebook* y *Twitter* de cada periódico seleccionado fue de 3110.

4. Resultados

Este estudio arroja que la transmedialidad si se aplica en la cobertura de las protestas sociales por parte de los principales periódicos de la Comunidad Andina de Naciones (CAN). Por lo tanto, a continuación, se detalla las observaciones y análisis generales sobre esta realidad.

Expansión. La habilidad de expandir las notas informativas por medio de diversas plataformas es elemental en la narrativa transmedia. En este caso, los periódicos en análisis, exclusivamente El Comercio-EC, emplea constantemente plataformas, tal es el caso de *Twitter* para lograr esta acción. De la misma manera lo usa, para retroalimentar de información original sobre las protestas para promover la interacción dinámica con las audiencias.

Profundidad. El lenguaje hipertextual es la base en la profundidad. Porque las notas informativas, se ven estratégicamente promocionadas por la profundidad de la cobertura. Esto se refleja en los enlaces externos e internos empleados. En el caso de los principales periódicos esta funcionalidad logra que los usuarios accedan de múltiples maneras a la información complementaria, sosteniendo así la narrativa y ofertando un enfoque más enriquecido de las protestas sociales. El Comercio-EC y El Tiempo-CO nos enseñan que el uso significativo de este lenguaje, sobre todo interno, y poco frecuente en lo externo, contribuye a un entendimiento más profundo del acontecimiento.

Continuidad. Este principio se expresa en los medios en la manera de cómo las diferentes notas informativas se interconectan a través de diferentes publicaciones. Los Tiempos-BO y El Comercio-EC son quienes emplean esta estrategia para mantener a sus lectores secuencialmente informados y enganchados. Lo que da como resultado un flujo de hilaridad de contenido relacionado que logra una mejor comprensión de las protestas.

Multiplicidad. El incorporar varias perspectivas en las notas informativas es decisivo en la cobertura transmedia. Los principales periódicos de la Comunidad Andina de Naciones exhiben una variedad de fuentes en sus notas

informativas, que van desde el ciudadano hasta autoridades y ministerios gubernamentales. Esto demuestra la acción de ofrecer una narrativa ética y equilibrada sobre los eventos cubiertos.

Serialidad y Subjetividad. En este caso las coberturas se distribuyen por medio de diversas plataformas, logrando una transmedialidad continua sobre las protestas sociales de la CAN. En el caso de la subjetividad es el uso de la variedad de fuentes, esto permite a los periódicos la mejor exploración de los eventos desde múltiples enfoques, para ofrecer de manera amplia y completa el acontecimiento.

Ejecución. La interactividad activa de la audiencia es un elemento principal en lo transmedia. Los periódicos Los Tiempos-BO y el Tiempo-CO resaltan al incorporar notas informativas multimedia con materiales reportados por los usuarios en la cobertura. Esto demuestra la importancia de agregar la interacción directa con su audiencia y promocionar una perspectiva más rica y personal de los eventos.

5. Discusión y conclusiones

La presente investigación planteó estudiar la transmedialidad de los principales periódicos de la CAN. En los resultados encontramos que los periódicos digitales de la CAN han adoptado estrategias como la presencialidad en las diferentes plataformas digitales que les permiten subsistir en un ámbito *offline* y *online*. La migración de los medios de comunicación a diferentes plataformas digitales y sociales como respuesta a un fenómeno coyuntural y económico tiene como objetivo retener a su audiencia. Esto se debe a que los medios buscan adaptarse a las nuevas tendencias y hábitos de consumo de información por parte de los usuarios.

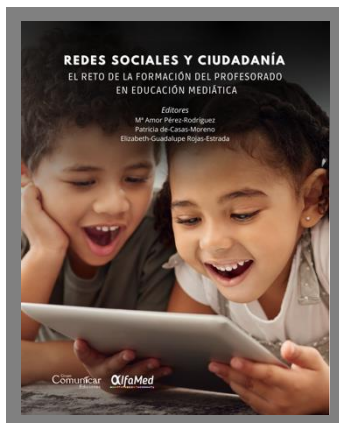
La transmedialidad de los periódicos de la CAN, *El Comercio-EC*, *El Tiempo-CO*, *El Comercio-PE* y *Los Tiempos-BO* se produce gracias al incremento de la accesibilidad a Internet en los países de la región, que permite a los usuarios acceder a la información mediante la conectividad y la facilidad que ofrecen sus plataformas móviles (iOS y Android). Esta convergencia promueve la interacción y la constante actualización de la información compartida por los medios digitales en sus diferentes plataformas.

Entre los resultados se evidencia que los periódicos de la CAN se han movilizado a los entornos digitales adaptándose a una propuesta informativa diferente, que otros medios de comunicación han utilizado previamente. Sin embargo, para conseguir ingresar al entorno digital, también debieron renovar su imagen para atraer a sus audiencias. Quiere decir esto que la redacción, la visualización y ante todo la forma de distribución del contenido se adaptó a las diferentes plataformas: *Web*, *Facebook* y *Twitter*.

Los periódicos de la CAN mediante sus plataformas: *Web*, *Facebook* y *Twitter* han adaptado sus narrativas o formas de comunicar para poder distribuir su información de manera transmedia. Esta adaptación de narrativas transmedia la observamos mediante los principios de Jenkins: Expansión, Profundidad, Continuidad, Multiplicidad, Inmersión, Extracción, Serialidad, Subjetividad y Ejecución. En el estudio se identifica como los contenidos se difunden en diferentes plataformas de manera que se permite complementar las historias, en cada plataforma la información se adapta al lenguaje característico y se incorporan recursos multimedia que permiten a los usuarios participar en la construcción de la historia, promoviendo la narrativa transmediática.

Referencias

- 4 International Media & Newspapers (2020). Principales periódicos de América Latina. <https://bit.ly/3VpE9DU>
- Arrobo Agila, J.P. (2021). *Las Narrativas Transmedia en el terremoto de Ecuador (2016): Análisis Diario El Comercio, Ecuador y El País, España* [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <https://n9.cl/wz1im>
- Cable News Network, CNN (2019). *¿Primavera Latinoamericana? 2019, un año de protestas en la región*. <https://n9.cl/701o92>
- Díaz-Noci, J. (2010). Medios de comunicación en internet: algunas tendencias. *Profesional De La información*, 19(6), 561-567. <https://doi.org/10.3145/epi.2010.nov.01>
- Herreros, M.C. (2018). *La radio en la convergencia multimedia*. Gedisa. <https://n9.cl/wrzb9>
- Idarreta, J.M.D., & Ruiz, R.V. (2021). Los medios de comunicación en el siglo XX: La prensa regional como modelo informativo. *Historia Actual Online*, (55), 39-50. <https://n9.cl/5g547>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York University Press. <https://n9.cl/fnzcc>
- Jenkins, H. (2009). *La venganza del origami unicornio: siete principios de narración transmedia*. <https://n9.cl/035v>
- Llombart, B.E. (2010). *El reportaje periodístico, una radiografía de la realidad: Cómo y por qué redactarlo*. Comunicacion Social Ediciones y publicaciones. <https://n9.cl/lb5ha>
- Mayorga, C.A. (2024). Periodismo transmedia y redes sociales: Un análisis de las narrativas en medios digitales en Ecuador. *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, (9), 70-82. <https://n9.cl/3ksrqy>
- Fielitz, S. (2008). *Monologues: Theatre, Performance, Subjectivity* (pp. 297-325). Litteraria Pragensia. <https://doi.org/10.1515/angl.2008.035>
- Olalla-Ramírez, I.B. (2022). Reseña: "Narrativas transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales" (2019), de Domingo Sánchez-Mesa Martínez (ed.). *Revista de Estudios Hispánicos*, 10(1), 317-321. <https://n9.cl/qof2b>
- Santín Picoita, F.G. (2020). *Convergencia y transmedialidad de los principales periódicos de la Comunidad Andina de Naciones* [Bachelor's thesis]. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://n9.cl/d5rk85>
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. *Revista Austral Comunicación*, 2(2), p. 342. <https://n9.cl/f98orz>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Competencia Mediática: Adolescentes, comprensión crítica y autoprotección en *WhatsApp*

Media Competence: Adolescents, critical understanding and self-protection on WhatsApp

Edgar Dávila-Navarro

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

davila.edgar@gmail.com

Resumen

El estudio establece la relación de la autoprotección, que evidenciaron adolescentes frente al ciberacoso por *WhatsApp*, con una de las dimensiones de las Competencias Mediáticas, como lo es la comprensión crítica. A lo largo de enero a marzo de 2024, en los municipios de Cabezas y Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz, se comprobó cómo estas adolescentes desarrollaron la capacidad de autoprotección. El enfoque metodológico del estudio fue cuantitativo; y su diseño, descriptivo. La técnica utilizada se basó en una encuesta, que se aplicó a 360 adolescentes de 13 a 18 años. La investigación ratificó que las adolescentes consultadas desarrollaron una comprensión crítica alta frente al ciberacoso, que existe en *WhatsApp*, para fortalecer sus mecanismos de autoprotección.

Abstract

The study establishes the relationship between self-protection, which adolescents demonstrated against cyberbullying on *WhatsApp*, with one of the dimensions of media competencies, namely critical understanding. Throughout January to March 2024, in the municipalities of Cabezas and Ascención de Guarayos, in the Department of Santa Cruz, it was verified how these adolescents developed the capacity for self-protection. The methodological approach of the study was quantitative, and its design, descriptive. The technique used was based on a survey, which was applied to 360 adolescents from 13 to 18 years old. The research confirmed that the adolescents consulted developed a high critical understanding of cyberbullying, which exists on *WhatsApp*, to strengthen their self-protection mechanisms.

Palabras clave / Keywords

Autoprotección, comprensión crítica, adolescentes, acoso sexual, *WhatsApp*.

Self-protection, critical understanding, teenagers, sexual harassment, *WhatsApp*.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación

1.1. Presencia de adolescentes en *WhatsApp*

Según Statista (2024), las aplicaciones de mensajería móvil más populares a nivel mundial son *WhatsApp*, *Weixing/WeChat*, *Messenger*, *Telegram*, *SnapChat* y *QQ*. Hasta abril de 2024, dos mil millones de personas usaron *WhatsApp* mensualmente, constituyendo la aplicación social más popular a escala global. Según Datareportal, en Bolivia, hasta enero de 2024, existían 9,14 millones de usuarios de Internet y su tasa de penetración se ubicó en el 73,3% de la población total. Por otro lado, el 98,7% de bolivianos se enlaza a la red a través de sus teléfonos móviles y la segunda palabra con el mayor volumen de búsqueda en *Google* es "*WhatsApp*".

WhatsApp fue divulgada desde 2009 y representa la aplicación de mensajería multiplataforma gratuita. La mensajería instantánea constituye una forma de conversación en línea, que brinda a los usuarios transmisión de texto en tiempo real, por medio de Internet. Este servicio posee funciones como chats grupales, intercambio de mensajes gráficos, de vídeo e incluso de audio, así como pegatinas o emoticones (Rosas & Alvites-Huamaní, 2021). Es consumida por el 91% de personas en Bolivia y, de ellas, 75% son adolescentes y jóvenes (ADSIB, 2019). Coincidiendo con Condemayta (2021), *WhatsApp* implica una comunicación rápida e informal con los entornos sociales más íntimos de adolescentes, en comparación con *Facebook* e *Instagram*, que les ayuda a establecer comunicación con círculos sociales más públicos.

1.2. Adolescentes: Centro de ciberacoso en *WhatsApp*

El ciberacoso es una agresión intencional con el propósito de hostigar, acosar, intimidar, insultar, molestar, vejar, humillar o amenazar a una adolescente, por medio de uno o varios mensajes divulgados en diferentes tecnologías de la información y comunicación: chats, teléfonos móviles, mensajes de texto, correos electrónicos, redes sociales, servicios de mensajería y otros dispositivos digitales (webs, blogs, fotologs, etc.) (Smith et al., 2008; Corcoran et al., 2015; UNICEF, 2024). Viene de la palabra en inglés *cyberbullying* y busca, mediante ataques personales, divulgar información confidencial o falsa para causar angustia emocional y preocupación (Standler, 2002) por medio del anonimato, la rápida diseminación social y el fácil acceso a las víctimas (Alvarez-García et al., 2015; UNICEF, 2024).

Constituye una acción intencional, deliberada, constante en el tiempo, vinculada con el acoso escolar entre pares, donde los actores implicados, acosadores y víctimas, son menores de edad y no existe participación adulta (Kowalski et al., 2014). En esta relación, la víctima queda en silencio y le cuesta mucho protegerse de los ataques, insinuaciones y abusos (Hinduja & Patchin, 2009) por sí misma (Smith et al., 2008).

Para Muñoz y Fragueiro (2013), las adolescentes son las principales víctimas del ciberacoso, por la cantidad de hechos en contra de ellas. Los registros muestran cómo, cada año, aumentan estos casos. Como lo menciona UNICEF (2024), el ciberacoso representa un fenómeno social que tiene un alto componente sexual; por esa razón, las adolescentes son las principales víctimas de estos acontecimientos por la vulnerabilidad, que muestran en redes digitales. Desde 2018, UNICEF identifica un incremento en la violencia o acoso sexual por medios digitales; de 4 a 6 de 10 adolescentes mujeres son víctimas de algún tipo de violencia o acoso sexual en Internet (62,6%). Las consecuencias más recurrentes del ciberacoso son estados de ansiedad (Sontag et al., 2011) y depresivos (Nixon, 2014). También, provocan baja autoestima (O'Brien & Moules, 2013) y llegan a generar intentos suicidas (Gini & Espelage, 2014), que afectan directamente al desarrollo integral de estas poblaciones, sobre todo a su desarrollo emocional (Elipe et al., 2015). Por otro lado, este fenómeno se asocia a sentimientos de enfado, ira, desesperanza, tristeza, miedo, soledad, vergüenza y culpa (Del-Rey et al., 2012; Elipe et al., 2017).

1.3. Desarrollo de la comprensión crítica en adolescentes

La Competencia Mediática son las "habilidades para la recepción, la decodificación, la creación y el análisis crítico, ante el exceso de información" (Pérez-Rodríguez et al., 2015, p. 19). Desde esta perspectiva, nace la necesidad de intervenir en los procesos educativos y comunicativos vinculados a las nuevas tecnologías de comunicación e información, poniendo énfasis en una pedagogía con autonomía y comprensión crítica (García-Ruiz et al., 2014; Bebea, 2015; Alcolea-Díaz, 2020).

Pérez-Tornero y Varis (2012) identifican a la comprensión crítica como una de las dimensiones de la Competencia Mediática más importantes, porque tiene que ver con las capacidades de lectura, comprensión y evaluación. Es decir, la posibilidad de pensar con autonomía frente a la realidad y frente a los medios y sus contenidos. En este sentido, se requiere desarrollar diferentes habilidades: pensamiento crítico, autonomía personal y capacidad de resolver problemas. El pensamiento crítico ayuda a las adolescentes a diferenciar, en Internet, lo malo y lo bueno;

lo verdadero y lo erróneo; y lo relevante de lo superficial. Se convierte en una herramienta esencial para identificar el ciberacoso. Según Muñoz (2016), logra analizar y evaluar los pensamientos, para tomar conciencia de ellos. Mientras, la autonomía personal significa la destreza de llevar adelante acciones por sí mismo, de forma independiente. Esta independencia es una característica en los adolescentes (Zeballos, 2017), así como su capacidad para solucionar situaciones problemáticas de forma eficaz y ágil. Para Burkeman (2013), las adolescentes resuelven diferentes dificultades que encuentran en su vida cotidiana, administrando adecuadamente sus tiempos y gestionando soluciones adecuadas para cada dificultad.

La comprensión crítica implica la comprensión e interpretación de mensajes, procesos esenciales para el desarrollo integral de las personas. Considerar a una adolescente crítica está relacionado, entonces, con la posibilidad de entender el significado de los mensajes, de los contenidos y de la información, que brindan los medios digitales (Celot & Pérez-Tornero, 2009). Esto significa que las adolescentes deben desarrollar sus destrezas interpretativas, para comprender el contenido y el contexto en el que se comparte la información (Pérez-Tornero, 2017). En el mundo digital, existen diferentes estrategias para provocar situaciones de ciberacoso; también se evidencian diversas formas en las que se acumulan las emociones (Reyns, 2019). Eso significa que, a medida que el ciberacoso permanece, aumenta o se reitera, crecen las sensaciones de temor, soledad e inseguridad. De esta manera, se invade la intimidad de las adolescentes; es decir, la insistencia de estar permanentemente en la vida íntima de la víctima. Esta es una forma de violencia que representa una práctica recurrente y constante (Lambers-Royakkers, 2000).

1.4. Autoprotección digital de adolescentes, una manera efectiva de prevenir el acoso sexual en *WhatsApp*

La autoprotección implica identificar situaciones de riesgo o comportamientos inapropiados, identificar personas protectoras y que puedan dar seguridad (incluye redes de apoyo), enseñar que tienen derecho a la privacidad de sus cuerpos, generar procesos de educación emocional para expresar emociones y desarrollar capacidades para pedir ayuda (Plan International Inc., Visión Mundial, ChildFund, Educo, Unicef y Save the Children).

Este estudio considera a la autoprotección digital de adolescentes como la identificación de riesgos y vulneración de sus derechos, sobre todo, del ciberacoso, el cibermaltrato y la trata por medios digitales, para reducirlos y controlarlos. Orel et al. (2017) destacaron que las adolescentes responden de manera más eficaz a situaciones donde les toca experimentar el ciberacoso. Entre las acciones más recurrentes está el bloqueo al agresor, confrontarse con él o buscar ayuda en la familia, docentes u otros adolescentes. Estos autores creen que las más efectivas son las de tipo técnico: bloquear o aumentar la privacidad en *WhatsApp*. Para Del-Re et al., (2012), las nuevas tecnologías y las redes, entre ellas *WhatsApp*, les darían oportunidad a las adolescentes víctimas de ciberacoso, para responder y defenderse de forma inmediata con sus agresores, reacción que no sería igual en una situación presencial. En esta línea, Garaigordobil (2011) postulaba que niñas y adolescentes desarrollaban un papel activo en la prevención de situaciones de ciberacoso, porque son las más vulnerables a esos ataques.

2. Objetivo

Establecer la relación entre la autoprotección y la comprensión crítica de adolescentes, en situaciones de ciberacoso por *WhatsApp*, durante enero a marzo de 2024, en los municipios de Cabezas y Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz.

3. Metodología y planteamiento

El estudio es descriptivo, con la aplicación de una encuesta, de carácter cuantitativa, a adolescentes de 13 a 18 años de los municipios de Cabezas y Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz. El cuestionario tuvo 25 preguntas y fue administrado a 360 adolescentes.

3.1. Estrategia metodológica

Después de definir la muestra, se aplicaron 180 encuestas en cada municipio, sumando en total 360 boletas. Cabezas y Ascención de Guarayos son áreas geográficas con alto porcentaje de violencia y con poblaciones adolescentes representativas, en el Departamento de Santa Cruz. El cuestionario fue estructurado con preguntas de selección múltiple; semi cerradas y con opción a respuestas de parte de las encuestadas, con el fin de llegar al objetivo planteado. La estructura de la herramienta siguió una secuencia lógica, que comenzó con interrogantes

sociodemográficas: edad y zona, continuando con aspectos referidos a cada uno de los aspectos planteados por el estudio: consumo en *WhatsApp*, características de la comprensión crítica de las adolescentes frente a contenidos de ciberacoso en los municipios y verificación de construcción de procesos de respuestas de auto-protección frente a esos acontecimientos de violencia digital. El levantamiento de información primaria abarcó los meses de enero, febrero y marzo de 2024.

4. Resultados

Uso de WhatsApp. 9 de cada 10 adolescentes de ambos municipios usan *WhatsApp*, por sus teléfonos móviles. Este 91% de adolescentes compra diariamente tarjetas con paquete de megas, porque carecen de conexión dedicada. El 45% de adolescentes de 13 a 15 años usan *WhatsApp* durante 2 horas; mientras que el 66% de adolescentes de 16 a 18 años, lo hace durante 3 horas. Este resultado sintoniza con el grado de control, que tienen adolescentes de 13 a 15 años, para acceder a *WhatsApp* y que es ejercido fundamentalmente por el padre (20%) y la madre (38%). El 42% de adolescentes restante no tiene control de nadie para intercambiar contenido.

Exposición de niñas y adolescentes al Ciberacoso. El 33% de adolescentes de 13 a 18 años chatean y comparten fotografías y videos a través de *WhatsApp* y, por lo tanto, consumen fotos y videos; mientras, 31% realiza búsquedas de información para cumplir sus tareas. El 20% del material intercambiado es de ellas; sin embargo, ese porcentaje apunta que lo hace con mucho cuidado. En ningún caso se trata de información íntima.

Con relación a la percepción de seguridad de las adolescentes al estar en *WhatsApp*, 66% de las adolescentes de 13 a 15 años cree que *WhatsApp* es un espacio poco seguro, porque tuvieron una mala experiencia con el contenido íntimo compartido. En el caso de adolescentes de 16 a 18 años, 48% afirman que es poco seguro y que depende del contenido que se comparta. Existe un 85% de encuestadas que reconoce la existencia de inseguridad en *WhatsApp* y un 15% que piensa que es un espacio seguro.

Sobre la posibilidad de recibir recomendaciones para chatear de forma segura en *WhatsApp*, 54% de adolescentes las reciben, 25% nunca las obtuvieron y 21% las tiene todo el tiempo. El 82% de las adolescentes afirmaron que conocen qué es el ciberacoso. 60% de ellas aseguró que fue víctima; de ese porcentaje, a 76% les hicieron propuestas sexuales, al 14% las molestaron o incomodaron y al 10% les llegó contenido ofensivo y obsceno, a través de videos. Los sentimientos que provocaron estas acciones de ciberacoso, para la mitad de las niñas y de las adolescentes (50%) fue de rechazo; un 13% lo aceptó y no reaccionó, otro 13% mostró rabia y 10% sintió miedo.

Respuestas de autoprotección frente a la violencia digital. La mayoría de las encuestadas (93%) entendieron que la autoprotección se refiere a la defensa propia y, en el mismo porcentaje, al cumplimiento de sus derechos. Ratificaron que *WhatsApp* es una herramienta poderosa; pero, que no es segura (85%) cuando exponen sus contenidos. A medida que las adolescentes crecen, la consideración de un espacio inseguro baja en un 20%.

65% de adolescentes tomó alguna medida de autoprotección, dato que se incrementó desde 2019, en los mismos municipios. Este resultado se dio por la presencia de un proyecto de una organización no gubernamental internacional que se dedicó a realizar acciones de prevención en varios municipios de Santa Cruz. Actividad que finalizó hace dos años.

Las medidas de autoprotección que tomaron la mayoría de las adolescentes consultadas fueron: no aceptar solicitudes de amistad de personas desconocidas (38%), no publicar fotos, videos e información que las pongan en riesgo (27%), no acceder a encuentros con personas desconocidas (23%) y activar la configuración de bloqueo en sus perfiles de *WhatsApp* (12%).

Las acciones que tomaron ellas frente al ciberacoso se concentraron en bloquear a la persona (61%), ignorar la situación (14%), no responder (10%) o cancelar al contacto (5%). En general, ninguna de las niñas y adolescentes reaccionó frente al ciberacoso.

5. Discusión y Conclusiones

WhatsApp es uno de los recursos más utilizados en la vida cotidiana de adolescentes de 13 a 18 años, después de un porcentaje mínimo de *Facebook* en los municipios de Cabezas y Ascención de Guarayos, del Departamento de Santa Cruz.

El acceso que tienen adolescentes de 13 a 18 años de ambos municipios está condicionado a la capacidad de compra de megas. A mayor cantidad de megas, mayor será la frecuencia de uso y consumo de *WhatsApp*. El 9% de las encuestadas no accedieron a Internet por un tema económico; o sea, no tuvieron la capacidad monetaria para que la adolescente tenga un móvil o no pueda comprar megas para su conexión.

Las adolescentes poseen una alta comprensión crítica relacionada al ciberacoso en *WhatsApp*, porque interpretan, prevén y evalúan contenidos y sus consecuencias. Esta dimensión de las Competencias Mediáticas se articula eficazmente a los procesos de autoprotección que desarrollan las adolescentes de 13 a 18 años de ambos municipios. La mayoría de ellas define adecuadamente el ciberacoso y lo conoce, porque lo experimentó a su temprana edad. Los episodios suceden con más frecuencia en la población adolescente de 13 a 15 años. También, las adolescentes son filtros efectivos ante la circulación de contenido violento. Ellas no reproducen esos mensajes, sobre todo por las emociones negativas que les causa. Una hipótesis es que este acoso digital tiene consecuencias graves en la salud mental, emocional y física de adolescentes, que pueden desembocar, inclusive, en depresiones y suicidios. Esta realidad obliga a generar procesos estructurales, sostenidos y sostenibles a favor de la Alfabetización Mediática, poniendo énfasis en el desarrollo de la comprensión crítica, vinculada a la autoprotección, como una de las Competencias Mediáticas más importantes para hacerle frente al ciberacoso. Estas iniciativas se convierten simultáneamente en medidas preventivas y procesos de Educomunicación para adolescentes (mujeres y hombres), poniendo énfasis en su autoestima y su bienestar emocional.

Referencias

- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación & Fondo de Población de las Naciones Unidas (Eds.) (2019). *Juventudes TIC: Estudio sobre las TIC en adolescentes y jóvenes en Bolivia*.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., & Núñez, J.C. (2015). Validez y fiabilidad del cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Bebea, I. (2015). *Alfabetización Digital Crítica. Una invitación a reflexionar y actuar*. Ondula Publicaciones.
- Burkeman, O. (2013). *The antidote*. Farrar, Straus & Giroux.
- Celot, P. & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of Media Literacy and an Understanding of how Media Literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission. <http://goo.gl/rnXfa8>
- Corcoran, I., McGuckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or cyber aggression? A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, 5, 245-255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Condemayta, P. (2021). El uso polimedia de redes sociales en jóvenes bolivianos. *Journal de Comunicación Social*, 12(12), 13-44.
- Del-Rey, R., Casas, J., & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. *Comunicar*, 39, 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Elipe, P., Mora-Merchan, J.A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. <https://bit.ly/33tBcpj>
- Elipe, P., De-la-Oliva, M., & Del-Rey, R. (2017). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: Conceptualización, prevalencia y evaluación. *Formación Continuada a Distancia*, 12, 2-22.
- Gini, G., & Espelage, D.L. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *Journal of the American Medical Association*, 312(5), 545-546. <https://bit.ly/2oqXERb>
- García-Ruiz, R., Gozávez Pérez, V., & Aguaded Gómez, I. (2014). La Competencia Mediática como reto para la Educomunicación : instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, (35), 15-27. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying and cyberbullying in Colombia; Co-occurrence in adolescent schoolchildren. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010) Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Lambers-Royakkers, L. (2000). *The dutch approach to stalking laws*. Cal Crime. <https://doi.org/10.15779/Z384917>
- Muñoz, M.M., & Fraguero, S. (2013). *Revista Escuela Abierta*, 16, 35-49. <https://bit.ly/2oqXV6F>
- Muñoz Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Nixon, C.L. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- O'Brien, N., & Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: Findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education*, 31, 53-65. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747553>
- Orel, A., Campbell, M.A., Wozencroft, K., Leong, E.W., & Kimpton, M. (2017). Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(3), 446-462. <https://doi.org/10.1177/0886260515586363>
- Pérez-Rodríguez, M.A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R., & Caldeiro, M.C. (2015). *Niños y jóvenes antes las redes y pantallas. La educación en Competencia Mediática*. GEDISA.
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). *La Alfabetización Mediática y nuevo humanismo*. UNESCO UAB y ATEI.
- Pérez-Tornero, J. M. (2017) *Aprender a ser críticos con Internet. Cómo desarrollar el pensamiento crítico y la solución de problemas con Internet*. Octaedro.
- Reyns, B. (2019). A situation crime prevention approach to cyberstalking victimization: Preventive tactics for Internet users and online place manager. *Crime Prevention and Community Safety*, 12(2), 99-118. <https://doi.org/10.1057/cpcs.2009.22>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sontag, L.M., Clemons, K.H., Graber, J.A., & Lyndon, S.T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 392-404. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9575-9>
- Standler, R.B. (2002). *Computer crime*. <http://bit.ly/2IKGtId>

Statista. (2024). Most popular global mobile messenger apps as of April 2024, based on number of monthly active users.

<https://bit.ly/4ewnGGy>

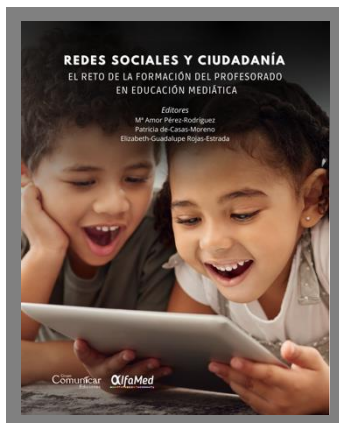
UNICEF (Ed.) (2018). *Los niños y las niñas de la brecha digital en España*. UNICEF.

UNICEF (2022). ¿Qué es la adolescencia? <https://uni.cf/4c1NWqO>

UNICEF. (2024). *Ciberacoso*. UNICEF.

Visión Mundial (2022). *Violencia infantil y adolescente*. Visión Mundial.

Zeballos, R. (2017). *La Competencia Mediática de jóvenes de la ciudad de La Paz. Capacidades ciudadanas para la interacción con los medios y tecnologías de comunicación*. Sirca.



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Impacto de la psicopedagogía mediática tecnológica en estudiantes de la UNED (Costa Rica)

The impact of media technology psychopedagogy on UNED students (Costa Rica)

Jorge-Emilio López-Gamboa
UNED, Costa Rica
jlopezg@uned.ac.cr

Julieta Barboza-Valverde
UNED, Costa Rica
jbarboza@uned.ac.cr

Resumen

Desde tiempos remotos, los avances mediáticos han sido trascendentales para promover los derechos. El poder de la comunicación que tienen las personas mediadoras es fundamental en los entornos educativos de la UNED. Es majestuoso como el modelo pedagógico de la UNED apoyado en los medios y la tecnología cambia a los estudiantes. El alumnado se empodera con la educación para ser consciente de sus derechos. La psicopedagogía se fusiona con unidades de contenido digital que facilitan información específica para que los derechos se conviertan en un hito histórico, que transforma la vida de las poblaciones mayormente vulnerables de la UNED.

Abstract

Since time immemorial, media advancements have been significant in promoting rights. The impact of communication held by mediators is fundamental in the educational environments of the Distance State University. It is remarkable how its pedagogical model, supported by media and technology, transforms students. Education empowers students to become aware of their rights. Psychopedagogy merges with digital content units, providing specific information so that rights become a historical milestone, transforming the lives of the most vulnerable populations of Distance State University.

Palabras clave / Keywords

Enseñanza superior, aprendizaje en línea, educación ciudadana, psicopedagogía, medios sociales, neurotecnología.
Higher education, online learning, civic education, psychopedagogy, social media, neurotechnology.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La formación universitaria va más allá de la formación técnica y profesional, abarcando también la educación en valores fundamentales como los derechos humanos. Incluir la valoración de estos principios en el plan de estudios fomenta una cultura de respeto, equidad y justicia, esencial para el desarrollo de sociedades democráticas y justas. De esta forma el programa educativo de la UNED prepara al alumnado para actuar éticamente en sus disciplinas y comprometiéndose con la defensa de los derechos de los demás. Así, la universidad no solo forma profesionales competentes, sino también ciudadanos conscientes y responsables, contribuyendo a la construcción de una sociedad armoniosa. Para promover estas normas y principios el modelo pedagógico de la UNED integra una tríada exitosa: Psicopedagogía mediática tecnológica. La psicopedagogía es una ciencia nueva que estudia los procesos de aprendizaje e integra conocimientos de psicología, pedagogía, neurociencia y áreas complementarias con el propósito de desarrollar herramientas y métodos que mejoren la experiencia educativa, que en este enfoque se amalgama armoniosamente con el modelo pedagógico tecnológico de UNED, que utiliza la tecnología como principal herramienta de apoyo para robustecer la conciencia en los estudiantes de los derechos que los amparan. Según Siles (2005, p. 137) comprender la medida en que estos dispositivos informáticos se tornan un medio significativo de puesta en circulación de información en línea provee alternativas de discusión y análisis para diversos sectores de la sociedad. Por consiguiente; la Psicopedagogía mediática tecnológica (PMT) proporciona a las personas estudiantes las herramientas y el conocimiento necesario para entender las actitudes y comportamientos de las personas y evaluar de manera reflexiva la información que consumen y el rol de las plataformas de comunicación en la sociedad contemporánea.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La UNED como instituto de educación superior (IES) desde sus orígenes en los años setenta ha desarrollado un sistema educativo apoyado a las tecnologías digitales con el objetivo de ayudar a todas las zonas vulnerables de Costa Rica que requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad. En la búsqueda de la inclusión, la UNED ha ido constituyendo un Modelo pedagógico que se apoya en el concepto de diálogo didáctico. La noción de diálogo didáctico de la UNED contempla diferentes tipos de interacciones con la unificación de la interactividad y los contextos sociales, psicopedagógicos y tecnológicos que componen los procesos comunicativos. Entre los principales tipos de interacciones se encuentran: "Las interacciones estudiante-estudiante, relacionadas con el diálogo, el intercambio de información, el trabajo en equipo y la conformación de comunidades de aprendizaje (Bylieva et al., 2020, p. 4). La relación estudiante-profesor y viceversa enriquece y da sustentabilidad a la Psicopedagogía Mediática Tecnológica para que el alumnado dentro de su entorno de aprendizaje virtual, aplique métodos críticos y reflexivos para comprender, interpretar y evaluar la información presentada en el curso.

En el ámbito educativo, Gallardo et al. (2020, citado en Arango-Vásquez & Manrique-Losada, 2023, p. 3) definen la interacción comunicativa como el proceso que ocurre cuando los educadores y educandos construyen el conocimiento transformando la información mediante la participación en la discusión, la solución de las actividades de aprendizaje individual o colectiva y la aplicación de esta en contextos personales o sociales. Asimismo, las interacciones comunicativas en los escenarios digitales posibilitan la transmisión de contenidos, el intercambio de información y la creación de vínculos sociales y cognitivos, los cuales son necesarios en los procesos de aprendizaje (Mesa-Rave et al., 2023, citado en Arango-Vásquez, & Manrique-Losada, 2023, p. 3).

En este proceso de construir las interacciones comunicativas, la Neuroeducación es un campo del saber que aporta nuevos elementos explicativos en la comprensión de este fenómeno educativo de acortar brechas de comunicación con el estudiantado. En la actualidad, la Neuroeducación es la nueva interdisciplina o transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana (Battro, 2006, citado por Falconi et al., 2016). Mendoza Chavarria et al. (2024) indican que la convergencia entre la neurociencia y las TIC en el ámbito educativo se ha evidenciado como un terreno propicio para la innovación pedagógica.

Es en esta vinculación entre el modelo pedagógico de la UNED, las diversas poblaciones estudiantiles y preservar los derechos de los estudiantes a la educación de calidad sin vulnerar sus derechos que emerge la importancia de la PMT, como experiencia de comunicación mediática. En relación con el impacto de esta tríada (PMT) en la promoción de los derechos de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la Alfabetización Mediática, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) destaca la importancia de avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. El primer Objetivo de Desarrollo

Sostenible (ODS) subraya que la educación tiene el poder de impactar y transformar las vidas de los ciudadanos de manera permanente. De ahí que el compromiso de esta declaración es que los derechos de los estudiantes a nivel global van a seguir siendo prioritarios. El proceso de adquisición de habilidades está basado en conexiones que son realidad por medio de la comunicación, la participación y las relaciones interpersonales (Meneses et al., 2019). En el caso de la UNED, las interacciones comunicativas en el diario vivir en el contexto de los entornos de aprendizaje virtual facilitan la transmisión de contenidos, el intercambio de información y la creación de vínculos sociales y epistémicos, que son primordiales en la enseñanza. En particular, Fedorov (2011, citado por Meneses et al., 2019) indica que la Alfabetización Mediática forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión, dado que es la manera en la que hoy en día nos comunicamos con nuestros semejantes. Concretamente, este estudio, considera las interacciones comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje como los intercambios de información o la comunicación bidireccional entre profesores, alumnos y materiales de estudio facilitados por medios digitales en una plataforma de *e-learning*. Estas interacciones tienen el potencial de afectar el comportamiento, la actuación, el pensamiento y la percepción de las realidades sociales y de los grupos involucrados.

3. Metodología / planteamiento

Se aplica un diseño de investigación bibliográfica a través de un proceso meticuloso y estructurado, utilizando fuentes científicas y académicas. Primero, se realiza un análisis temático utilizando la herramienta de Tesoro de la UNESCO para identificar palabras clave y términos relacionados con el tema, orientando así la búsqueda de información. En segundo lugar, se utilizan bases de datos académicas reconocidas (*Google Scholar* y *Scopus*), así como bases de datos especializadas (Education Research Complete, perteneciente al sistema de base de datos en el área de Ciencias de la Educación de la UNED). En efecto, se realiza una búsqueda exhaustiva de artículos, libros, tesis y otros documentos pertinentes, complementados con la descripción de experiencias de campo de los autores. En tercer lugar, se evalúa la relevancia y calidad de los documentos encontrados, tanto de carácter nacional como internacional, que destacan el impacto de la Psicopedagogía Mediática y Tecnológica en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En la etapa de análisis de la investigación, se examinan los resúmenes y algunos textos completos, resaltando las metodologías empleadas, los resultados obtenidos y las brechas en el conocimiento existente. Finalmente, se sintetizan los datos recolectados para construir una revisión de la literatura coherente y bien fundamentada, que sirva de base sólida para investigaciones posteriores. Esta metodología asegura que la investigación bibliográfica sea exhaustiva, precisa y relevante, contribuyendo al avance del conocimiento de la Psicopedagogía Mediática Tecnológica y su rol en la promoción de los derechos de las personas estudiantes de la UNED en contextos de aprendizaje en línea.

4. Resultados

La Psicopedagogía aprovecha a la neurociencia que estudia el cerebro y el sistema nervioso, intentando comprender cómo funcionan las conexiones neuronales para adquirir habilidades que desarrollen el análisis y la criticidad en las aptitudes mediáticas; con el apoyo de la tecnología educativa.

- La neurociencia confirma que existen períodos sensibles en el desarrollo cerebral de los estudiantes adultos, donde es importante el aprendizaje práctico y la elaboración de unidades de contenido digital adecuados que originen el desarrollo de actitudes y aptitudes de carácter positivo en el aprendizaje mediático.
- Los objetos de aprendizaje se utilizan para que la información se diseñe con intervenciones cognitivas que promuevan los derechos de los estudiantes como individuo y actor social.
- El empoderamiento mediático permite trabajar los estilos de aprendizaje. Gracias a la relación entre el funcionamiento cerebral y la adquisición de conocimientos, la psicopedagogía indica que la enseñanza se adapta las necesidades de cada estudiante.
- La Psicopedagogía Mediática Tecnológica (PMT) aporta el conocimiento de las distintas funciones cerebrales, como la atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas y otros. Con este modelo si un estudiante presenta dificultades en alguna de estas áreas, el docente puede intervenir específicamente en ellas.
- El diseño universal del aprendizaje (DUA) aporta la plasticidad curricular para que la PMT permita que los derechos de los estudiantes sean promovidos y sean para toda la vida (UNESCO, 2015).
- Cómo conectan los conceptos de PMT con el modelo.
- Cómo el modelo impacta y beneficia a los estudiantes.

- Cómo todo esto se concreta en todos los procesos de mediación de la UNED, incluyendo las etapas de diseño de materiales, diseño de estrategias, andamiaje de la experiencia virtual en el MOOC y en las experiencias de comunicación a través del proceso de diálogo didáctico. Prisma del PMT Neurociencia objetos de aprendizaje.

5. Discusión y conclusiones

Sobre la neuroeducación: La neuroeducación integra educación, tecnología, cognición y el mundo emocional de los estudiantes. Al entender cómo funciona el cerebro, se diseñan estrategias educativas más efectivas, promoviendo un aprendizaje holístico que mejora el rendimiento académico y el bienestar emocional, facilitado por herramientas tecnológicas innovadoras.

Sobre la igualdad de oportunidades y derechos académicos: La incorporación de la igualdad de oportunidades y la eliminación de la discriminación en el acceso y permanencia en la universidad garantizan que los estudiantes de la UNED puedan ejercer plenamente sus derechos académicos, lo que refleja el impacto positivo de la Psicopedagogía Mediática Tecnológica en la creación de un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Sobre la flexibilidad e inclusión del plan de estudios de la UNED: Los estudiantes universitarios tienen el derecho a participar en el diseño, seguimiento y evaluación de la política universitaria. Asimismo, el rol del alumnado se transforma en participante activo y cocreador de su propio aprendizaje disciplinar. Por consiguiente, se edifica una estructura horizontal entre el mediador y el estudiante fomentando la colaboración y el trabajo en equipo, ya que todos los participantes tienen voz y pueden contribuir equitativamente, a la vez se destaca la motivación del alumnado por permanecer en la universidad y ejercer sus derechos académicos.

Sobre la relación horizontal en los MOOC: El diálogo didáctico promovido por el modelo pedagógico de la UNED fomenta una relación más horizontal con el mediador mediante el uso de herramientas interactivas, retroalimentación continua y la participación activa de los estudiantes. Estos aspectos promueven una comunicación más equitativa y colaborativa, fortaleciendo el aprendizaje y el desarrollo de competencias clave en un entorno inclusivo y dinámico.

Referencias

- Arango-Vásquez, S.I., & Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.544981>
- Bylieva, D., Bekirogullari, Z., Kuznetsov, D., Almazova, N., Lobatyuk, V., & Rubtsova (2020). Online group student peer-communication as an element of open education. *Future Internet*, 12(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/fi12090143>
- Falconi, A., Anchatuña, A., Cueva, M., Poma, R., Jiménez, S. & Corrales, E. (2017). Las neurociencias. Una visión de su aplicación en la educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), p. 61-74.
- Hartmann, E. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). Consorcio Nacional sobre sordoceguera. Perspectiva de Práctica. Destacando la información sobre sordoceguera. <https://bit.ly/4aDKW2H>
- Mendoza Chavarria, V.C., Robles Ortega, D.A., Molina Cusme, J.J., & Arteaga-Alcívar, Y. 2024). La neurociencia como base para la mejora de las TIC educativas. *Revista Científica Y Tecnológica VICTEC*, 5(8), 69–80. <https://doi.org/10.61395/victec.v5i8.141>
- Meneses, L., Gabelas, J., & Lazo, C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación como entorno de integración social. *Interface*, 231(13). <https://doi.org/10.1590/interface.180149>
- Siles, I. (2005). Comunidades en Línea Historia, Comunicación Y Tecnología en La Emergencia De Colectivos Mediáticos. *Revista de Ciencias Sociales*, 109(110), 127–137. <https://bit.ly/3TP9P50>
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *UNESCO digital library*. <https://doi.org/10.18356/e613acac-es>



I. Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible...

Alfabetización digital de adultos mayores a través de mentores pares moderada por la edad

Digital literacy of older adults through peer mentors moderated by age

Ramón Tirado-Morueta
Universidad de Huelva, España
rtirado@uhu.es

Javier López-Sánchez
Cruz Roja, España
jalosa@cruzroja.es

María-Dolores Guzmán-Franco
Universidad de Huelva, España
maría.guzman@dedu.uhu.es

Resumen

Las generaciones de edades más avanzadas han tenido que esforzarse en adaptarse a una sociedad cada vez más digitalizada para evitar quedar excluidos. En este contexto, el apoyo entre iguales es un buen recurso formativo insuficientemente explorado. El objetivo de este estudio es comprender los aspectos que determinan el éxito de este tipo de experiencias de alfabetización digital. Tomando una muestra de 180 usuarios de experiencias de aprendizaje a través de pares, se comprueba la importancia del apoyo docente, el *engagement* y el apoyo del grupo, sin embargo, a medida que avanza la edad la importancia de estos factores varía.

Abstract

The older generations have had to make an effort to adapt to an increasingly digitalized society in order to avoid being excluded. In this context, peer support is a valuable educational resource that has been insufficiently explored. The objective of this study is to understand the aspects that determine the success of this type of digital literacy experiences. Taking a sample of 180 users of peer learning experiences, the importance of teacher support, engagement, and group support is confirmed; however, as age advances, the importance of these factors varies.

Palabras clave / Keywords

Adultos mayores, alfabetización digital, TIC, apoyo social, educación por pares.

Older adults, digital literacy, ICT, social support, peer education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Existen numerosos estudios que han intentado comprender la formación y el apoyo necesarios para fomentar la alfabetización digital de los adultos mayores (Friemel, 2016; Hardill & Olphert, 2012; Hunsaker et al., 2019; Quan-Haase et al., 2017; Sayago et al., 2011). Al respecto, Geerts et al. (2023), clasificaron en cuatro los tipos de apoyo que los adultos mayores necesitan en su día a día para fomentar su inclusión digital diferenciando entre: apoyo motivacional, necesario para alentar y mantener a los mayores conectados a las TIC; apoyo educativo, que proporciona a los mayores los conocimientos y habilidades necesarios para aprender a utilizar los dispositivos digitales e Internet; apoyo técnico, centrado en resolver los problemas técnicos que les afectan y no saben cómo hacerlo; apoyo a través de representantes, con el que personas allegadas a los mayores con habilidades digitales, realizan en su nombre diversas actividades en línea para ayudarles.

Si bien es cierto, el apoyo educativo a través del entorno social próximo y amigos, representan para los mayores los principales estímulos y fuentes de alfabetización en el uso de las TIC (Friemel, 2016), todas las personas no disponen de los mismos niveles de apoyo, puede carecer de la inmediatez necesaria, quedando los adultos mayores a expensas de la disponibilidad de otros para atender sus necesidades (Hunsaker et al., 2019). Además, como expresan Gueert et al. (2023), los familiares y amigos sirven de ayuda, pero carecen de la capacitación necesaria para enseñar de forma adecuada a los mayores. Al respecto, Xie (2007) refiere la necesidad de proporcionar una enseñanza adaptada al ritmo y estilo de aprendizaje de los mayores, ya que las dificultades asociadas a la edad (como pérdida de memoria, menor velocidad de procesamiento, menor destreza manual...) requieren de una instrucción adaptada a sus capacidades, además de mayor paciencia y comprensión. Por tanto, (a) dada una realidad que sostiene el interés del apoyo entre iguales como medio de alfabetización digital de los adultos mayores, y (b) las habituales carencias de habilidades docentes de quienes actúan como apoyo, resulta preciso realizar estudios que profundicen en estas experiencias y aporten información útil y sencilla que ayuden a optimizar los procesos de mentoría digital a través de pares.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La disponibilidad de ayuda y apoyo para mantener la conexión digital a medida que se envejece es un factor de suma importancia para mantener la conexión digital de las personas mayores (Damodaran et al., 2013). El proyecto Sus-IT, en Reino Unido, en el marco del programa "Nuevas dinámicas del envejecimiento", se muestra como un ejemplo de buenas prácticas en el aprendizaje de las TIC a los adultos mayores, proporcionando un apoyo flexible adaptado a las necesidades individuales de los seniors. Se concluyó que los seniors prefieren aprender en entornos sociales en la comunidad (clubes, escuelas o bibliotecas) y valoran el trabajo conjunto y el apoyo de sus compañeros. Sin embargo, el logro más importante fue el desarrollo de una estrategia elaborada por los usuarios como método para un aprendizaje y apoyo sostenible basado en las TIC y en la comunidad, que satisficiera las necesidades de todos (Damodaran, 2013). En relación con el apoyo mediado a través de voluntarios pares, los resultados de esta investigación ponen de relieve la importancia del aprendizaje social y colaborativo como estímulo para el aprendizaje y la conexión digital de los mayores de manera continuada favoreciendo su motivación y su implicación y aprendizaje.

Del mismo modo, las redes informales pueden ser apoyadas por mediadores alfabetizados en tecnología, que pueden ser personas mayores, ubicadas dentro de la comunidad local u organizaciones voluntarias. En el estudio realizado por Godfrey (2009), a través de paneles y grupos focales de voluntariado que colabora en los servicios sociales, se mostró el uso de redes informales como rutas para obtener información, asesoramiento y promoción a través de un mediador con conocimientos digitales situado dentro de las organizaciones comunitarias.

Uno de los antecedentes más destacados con relación a la enseñanza digital entre iguales es el Seniors Club, una experiencia de mentoría entre pares que demuestra su utilidad como metodología de alfabetización digital de adultos mayores. La misma demuestra el interés de crear comunidades o grupos prácticos de apoyo mutuo guiados y acompañados por mentores (Naumanen et al., 2009). El método de aprendizaje utilizado fue el modelo de orientación colaborativo basado en la participación guiada y las ideas de cognición compartida mediante el apoyo de pares y tutores, con el propósito de brindar apoyo a nivel social, motivacional y cognitivo a los participantes. Los resultados concluyeron la importancia del apoyo individualizado, el andamiaje en las actividades proporcionado por sus iguales, el tipo de actividades y la instrucción. Así mismo, se resolvió que les motiva el aprendizaje de habilidades prácticas y funcionales que puedan serles útil en su vida cotidiana, la planificación conjunta de los contenidos adaptados a sus necesidades y motivaciones, la diversión mientras aprende (engagement), y valoran

el modo de aprendizaje social y el apoyo entre pares, considerados como los elementos que hacen del Senior Club un lugar al que los mayores desean acudir (Naumanen et al., 2009).

Los beneficios de este tipo de experiencias basadas en clubs de informática o tecnología frente a otros modelos como los cursos o el apoyo familiar (Naumanen & Tukiainen, 2010) radica, en gran parte como se ha mencionado anteriormente, en la planificación conjunta de los itinerarios formativos, proporcionando una alfabetización personalizada que se ajusta a sus necesidades, motivaciones y capacidades (Geerts et al., 2023).

Un estudio similar al Seniors' Club, fue llevado a cabo en Shanghái en 2004, para lo que se utilizaron treinta y tres entrevistas realizadas a los participantes de "Oldkids", una organización que desde el año 2000 proporciona formación a los mayores chinos con el propósito de desarrollar sus habilidades digitales. Los resultados mostraron la gran importancia de aprender de los compañeros de edad, ya que estos enseñan desde sus propias experiencias de aprendizaje, para lo que emplean métodos de enseñanza diseñados expresamente para ellos. Esto repercute en que los estudiantes mayores se sienten más comprendidos y satisfechos que por los instructores más jóvenes, los cuales presentan más dificultades para entender el estilo de aprendizaje de los seniors (Xie, 2007).

En conclusión, (a) para los adultos mayores aprender de sus compañeros de edad es una forma eficaz de aprender sobre TIC, si bien, (b) para que estas redes informales tengan éxito es preciso contar con mediadores que actúen como mentores alfabetizados tecnológicamente, y conocedores de los aspectos didácticos y comunicativos asociados al aprendizaje. Dado que la edad es un factor que condiciona las preferencias y características del entorno de aprendizaje para que la experiencia sea eficiente (Damodaran, 2013; Naumanen et al., 2009; Xie, 2007), el objetivo de este estudio fue explorar como el tramo de edad modera la relación del apoyo docente adaptado, el *engagement*, y el apoyo del grupo con el grado de satisfacción con lo aprendido, en un programa de alfabetización digital para adultos mayores a través de mentores pares voluntarios.

3. Metodología / planteamiento

El estudio se realizó con una muestra de 180 usuarios mayores de 55 años, siendo el 76,8% mujeres y el 23,2% hombres, representativa con un intervalo de confianza del 95% y margen de error ± 6 de los 1330 usuarios participantes en el programa Click_A, implementado a través de la ONG Cruz Roja en Andalucía, España.

El estudio se realizó a través de encuestas telefónicas programadas realizadas por el grupo de voluntariado que participa en el programa. Este grupo de encuestadores fue previamente entrenado por miembros del equipo de investigación en la aplicación de encuestas telefónicas.

A efecto de relacionarlos con la satisfacción de los usuarios con la experiencia de aprendizaje, se midieron los siguientes constructos a través de una escala tipo Likert, con valores comprendidos desde 1 (nunca) a 5 (continuamente):

- Desafío realista ($\alpha=.89$) (p.e., las metas fueron claras, los temas tratados fueron interesantes)
- Apoyo docente adaptado ($\alpha=.85$) (p.e., el profesorado se adaptó a mi ritmo, trató de adaptarse a lo que me interesaba)
- Autonomía y apoyo del grupo ($\alpha=.84$) (p.e., tuve la oportunidad de practicar por mí mismo/a, me sentí apoyado/a por mis compañeros/a y por el profesorado).
- Engagement ($\alpha=.75$) (p.e., disfruté mientras aprendía, estuve concentrado/a durante las tareas)

Para la realización del análisis se realizó previamente un análisis factorial exploratorio y se crearon cuatro variables cuyo valor fue determinado por el cálculo de la media de todos los ítems que integraban cada constructo. Finalmente, se realizó un análisis de la regresión lineal acotado por tres tramos de edad (de 55 a 64 años, de 65 a 74 años, y más de 74 años).

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los cuatro análisis de la regresión lineal. En primer lugar, se realizó un análisis general, a través del que se comprobó los factores que ejercieron influencia sobre la satisfacción y el grado de varianza explicada por el factor R^2 . El análisis de la regresión aplicado a la totalidad de la muestra explica un 29% ($R^2=0,29$) de la varianza, siendo el factor autonomía y apoyo grupal el que tiene una mayor fuerza de relación con la satisfacción, así como el factor *engagement*. El resto de los factores no indican una asociación significativa. Al aplicar el análisis al tramo de edad de 55 a 64 años ($R^2=0,27$) no se identifican factores que se relacionen significativamente con la satisfacción, si bien, el *engagement* tiene una relación más fuerte que el resto de los factores.

Tabla 1. Regresión lineal que incluye todos los casos

	B	Desv. Error	Beta	p
(Constante)	1,775	0,402		0
Desafío realista	0,124	0,068	0,142	0,07
Apoyo docente adaptado	-0,11	0,103	-0,098	0,289
Autonomía y apoyo grupal	0,352	0,088	0,351	0
Engagement	0,298	0,116	0,238	0,011

Tabla 2. Regresión lineal para los casos de 55 a 64 años

	B	Desv. Error	Beta	p
(Constante)	2,818	0,615		0,000
Desafío realista	0,084	0,082	0,157	0,315
Apoyo docente adaptado	0,101	0,120	0,184	0,407
Autonomía y apoyo grupal	0,037	0,141	0,055	0,795
Engagement	0,229	0,151	0,281	0,139

Tabla 3. Regresión lineal para el tramo de edad de 65 a 74 años

	B	Desv. Error	Beta	p
(Constante)	2,327	1,466		0,123
Desafío realista	0,429	0,226	0,390	0,067
Apoyo docente adaptado	-0,428	0,421	-0,239	0,317
Autonomía y apoyo grupal	0,021	0,260	0,016	0,936
Engagement	0,514	0,420	0,289	0,231

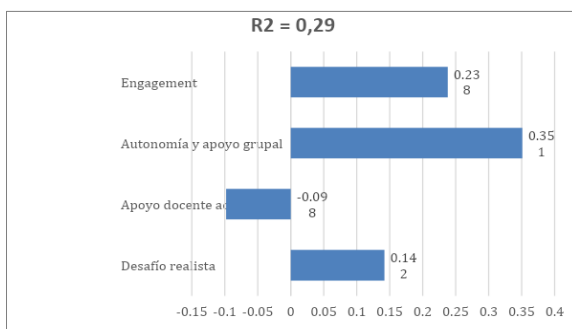
Tabla 4. Regresión lineal para los casos de mayores de 74 años

	B	Desv. Error	Beta	p
(Constante)	0,997	0,456		0,032
Desafío realista	-0,046	0,086	-0,054	0,595
Apoyo docente adaptado	-0,225	0,153	-0,198	0,148
Autonomía y apoyo grupal	0,702	0,112	0,692	0,000
Engagement	0,392	0,144	0,323	0,008

En el análisis de la regresión aplicado al grupo de edad de 65 a 74 años ($R^2=0,22$) no se identifican factores asociados significativamente con la satisfacción. No obstante, el desafío realista de la tarea y el *engagement* muestran una fuerte asociación sin que llegue a ser estadísticamente significativa.

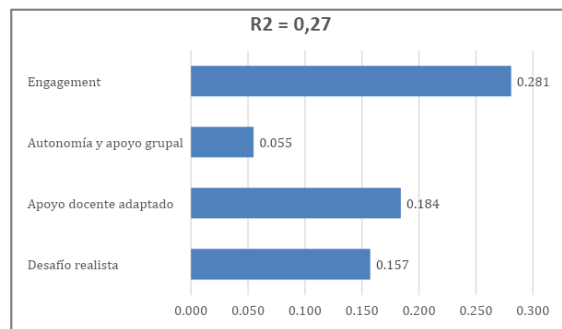
Finalmente, el análisis de la regresión aplicada al tramo de mayores de 74 años ($R^2=0,58$) mostró una fuerte relación significativa de la autonomía y apoyo grupal con la satisfacción. Asimismo, el *engagement* mostró una fuerte, aunque en menor medida, relación significativa con la variable satisfacción.

Figura 1. Regresión lineal aplicada al tramo de 55 a 64 años



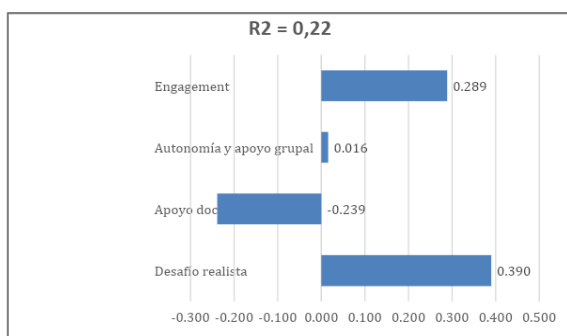
Nota: Variable dependiente: Ítem: Estoy satisfecho con lo que aprendí durante la actividad.

Figura 2. Regresión lineal aplicada al tramo de 55 a 64 años



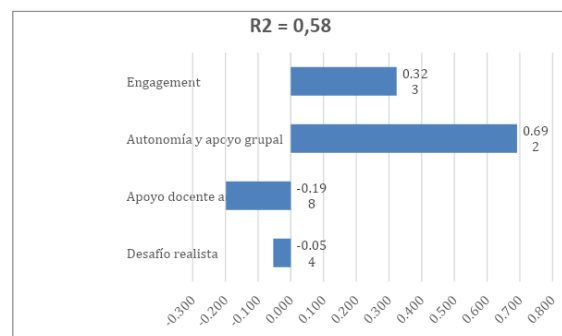
Nota: Variable dependiente: Ítem: Estoy satisfecho con lo que aprendí durante la actividad. N =de 55 a 64 años.

Figura 3. Regresión lineal aplicada al tramo de 65 a 74 años



Nota: Variable dependiente: Ítem: Estoy satisfecho con lo que aprendí durante la actividad. N =de 65 a 74 años.

Figura 4. Regresión lineal aplicada al tramo de mayores de 74 años



Nota: Variable dependiente: Ítem: Estoy satisfecho con lo que aprendí durante la actividad. N =mayores de 74 años.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados, en general, son consistentes con otros estudios, mostrando la importancia de que en los procesos de alfabetización digital a través de mentores pares se establezca un clima de apoyo y confianza, y se adapten los contenidos a los intereses vitales de los usuarios.

El *engagement* (o enganche) es un factor asociado a la satisfacción que implica disfrute durante el proceso, pero también concentración en la actividad que se está realizando, siendo el factor recurrente independientemente del tramo de edad del usuario.

Los datos sugieren que en los tramos de edad más avanzada resulta especialmente relevante para el éxito de la experiencia que el usuario se sienta integrado en el grupo y apoyado por el docente. Asimismo, será importante que se le proporcione margen para practicar con autonomía.

Este estudio proporciona una visión más profunda de las experiencias de alfabetización digital de adultos mayores a través de pares, poniendo de relieve algunos de los factores más determinantes del éxito de estas experiencias y cómo la edad modera la influencia de los mismos haciendo a unos más relevantes que otros.

Apoyos

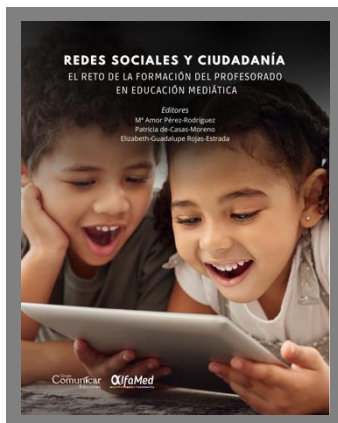
Proyecto “Patrones didácticos y organizativos para la alfabetización digital de las personas mayores de 65 años (d-inclusión)” PID2021-123552OB-I00 financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Referencias

- Damodaran, L., Olphert, W., & Phipps, S. (2013). Keeping silver surfers on the crest of a wave—older people's ICT learning and support needs. *Working with older people*, 17(1), 32-36. <https://doi.org/10.1108/13663661311312566>
- Friemel, T.N. (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New media & society*, 18(2), 313-331. <https://doi.org/10.1177/1461444814538648>
- Geerts, N., Schirmer, W., Vercruyssen, A., & Glorieux, I. (2023). Exploring older adults' ICT support: A mismatch between needs and provision. *New Media & Society*, 146144482311663. <https://doi.org/10.1177/14614448231166356>
- Godfrey, M. (2009). Digital circles of support: Meeting the information needs of older people. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 633–642. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.08.016>
- Hardill, I., & Olphert, C.W. (2012). Staying connected: Exploring mobile phone use amongst older adults in the UK. *Geoforum*, 43(6), 1306-1312. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2012.03.016>
- Hunsaker, A., Nguyen, M.H., Fuchs, J., Djukaric, T., Hugentobler, L., & Hargittai, E. (2019). “He explained it to me and I also did it myself”: How older adults get support with their technology uses. *Socius*, 5, 2378023119887866. <https://doi.org/10.1177/2378023119887866>
- Naumanen, M., & Tukiainen, M. (2009, October). Guided participation in ICT-education for seniors: Motivation and social support. In *2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1109/FIE.2009.5350544>
- Naumanen, M., & Tukiainen, M. (2010). Practices in old age ICT education: Three contexts considered: Clubs, courses and home teaching. *Learning and instruction in the digital age*, 273-288. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1551-1_17
- Quan-Haase, A., Mo, G.Y., & Wellman, B. (2017). Connected seniors: How older adults in East York exchange social support online and offline. *Information, Communication & Society*, 20(7), 967-983. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2017.1305428>
- Sayago, S., Sloan, D., & Blat, J. (2011). Everyday use of computer-mediated communication tools and its evolution over time: An ethnographical study with older people. *Interacting with computers*, 23(5), 543-554. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2011.06.001>
- Xie, B. (2007). Information technology education for older adults as a continuing peer-learning process: A Chinese case study. *Educational Gerontology*, 33(5), 429-450. <https://doi.org/10.1080/03601270701252872>

2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES





II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Resultados de la aplicación piloto del cuestionario COMPEMED en República Dominicana

Results of the pilot application of the COMPEMED questionnaire in Dominican Republic

Irina Salcines-Talledo
Universidad de Cantabria, España
irina.salcines@unican.es

Antonia Ramírez-García
Universidad de Córdoba, España
ed1ragaa@uco.es

Águeda Delgado-Ponce
Universidad de Huelva, España
agueda.delgado@dfesp.uhu.es

Resumen

La Competencia Mediática se ha configurado como una competencia esencial para que cualquier ciudadano pueda desarrollarse eficazmente en el contexto social actual. En este estudio se presentan los resultados de la aplicación piloto del cuestionario COMPEMED que mide la citada competencia en una muestra de 79 docentes de diferentes etapas educativas en República Dominicana. Se trata de un estudio cuantitativo cuyos resultados señalan buenos niveles de los docentes en las diferentes dimensiones y subdimensiones que conforman el cuestionario. Cabe destacar que una menor edad de los participantes se relaciona con mayores niveles en la dimensión relativa a la expresión.

Abstract

Media Competence has become an essential competence for any citizen to develop effectively in the current social context. This study presents the results of the pilot application of the COMPEMED questionnaire that measures Media Competence in a sample of 79 teachers of different educational stages in the Dominican Republic. This is a quantitative study whose results show good levels of teachers in the different dimensions and subdimensions that make up the questionnaire. It should be noted that the younger age of the participants is related to higher levels in the dimension related to expression.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, cuestionario, Alfabetización Mediática e Informativa, aplicación piloto, estudio cuantitativo.
Media Competence, questionnaire, Media and Information Literacy, pilot application, quantitative study.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En esta comunicación se pone de manifiesto la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en la formación de ciudadanos para que desarrollen competencias que les permitan desenvolverse con solvencia en la sociedad actual (Aguaded & Pérez-Rodríguez, 2021; UNESCO, 2022).

En este sentido, la Competencia Mediática, como señalan Ferrés y Piscitelli (2012), está conformada por conocimientos, destrezas y actitudes relativas a seis dimensiones básicas cada una de ellas relacionadas con el ámbito de análisis y expresión de los mensajes. Por su parte, Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012), tras la revisión de diferentes propuestas, establecen diez dimensiones de dicha competencia organizadas en tres ámbitos principales: Conocimiento, Expresión y Comunicación.

Este estudio recoge los resultados de la aplicación piloto de un cuestionario elaborado para medir el nivel de Competencia Mediática de la ciudadanía. En este caso concreto aplicado a una muestra de docentes de República Dominicana.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Uno de los referentes internacionales sobre Alfabetización Mediática e Informativa y Competencia Mediática es el Currículum Alfamed coordinado por Aguaded et al. (2021). En este manual se plantean los retos que supone la continua transformación mediática para afrontar los desafíos de una sociedad cada vez más digitalizada.

Si bien, son muy escasas las herramientas de recogida de datos sobre la Competencia Mediática y las que se han generado, se han centrado en la percepción de los sujetos sobre su nivel competencial (Salcines-Talledo et al., 2023) y no sobre el nivel competencial real.

Por este motivo, en esta comunicación se recogen los resultados de la aplicación del instrumento COMPEMED que mide la Competencia Mediática con la finalidad de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Identificar el nivel de Competencia Mediática de la muestra en las dimensiones conocimiento, comprensión y expresión, así como en las subdimensiones que conforman cada una de las dimensiones.
- Analizar si hay diferencias de nivel competencial en las dimensiones citadas en función de las variables sociodemográficas analizadas.

3. Metodología / planteamiento

3.1. Procedimiento

Se presentan los resultados de una investigación realizada a través de una metodología cuantitativa. Concretamente, se aplica un método descriptivo al medir, recolectar y reportar información sobre las variables objeto de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023); e, igualmente, se trata de un estudio no experimental como suele ser muy habitual en el ámbito socio-educativo, al no manipular las variables independientes (Jorrín et al., 2021).

Los datos se recogieron a través de la aplicación *online* de un cuestionario durante el mes de enero de 2024. Para los análisis estadísticos descriptivos y de significación que se han realizado se ha empleado el programa SPSS v.22.

3.2. Participantes

En esta aplicación del cuestionario han participado 79 docentes de diferentes niveles educativos de República Dominicana seleccionados a través de un muestro no probabilístico (Sáez-López, 2017).

El 58,2% de la muestra se corresponde con el género femenino mientras que el 41,8% con el masculino. Atendiendo a la titularidad de la institución en la que trabajan, el 55,7% lo realizan en pública y el 44,3% en privada. Un 1,3% imparte docencia en Educación Básica, un 26,3% en Educación Secundaria, un 2,6% en Educación de adultos y un 69,2% en Universidad.

En las Figuras 1 y 2 aparecen los datos de la muestra correspondientes con su edad y los años de experiencia docente.

Figura 1. Distribución de la muestra por edad

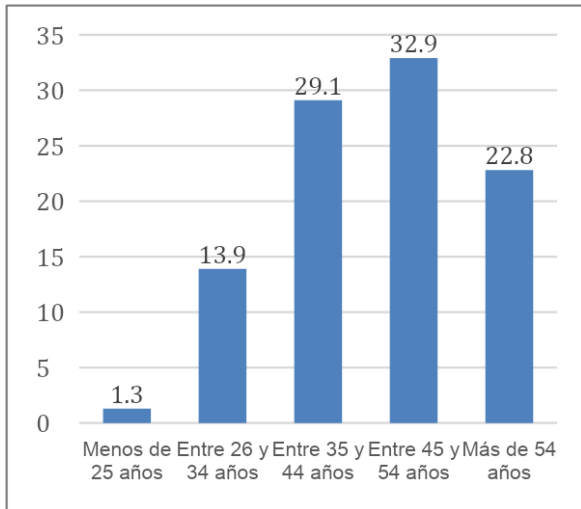
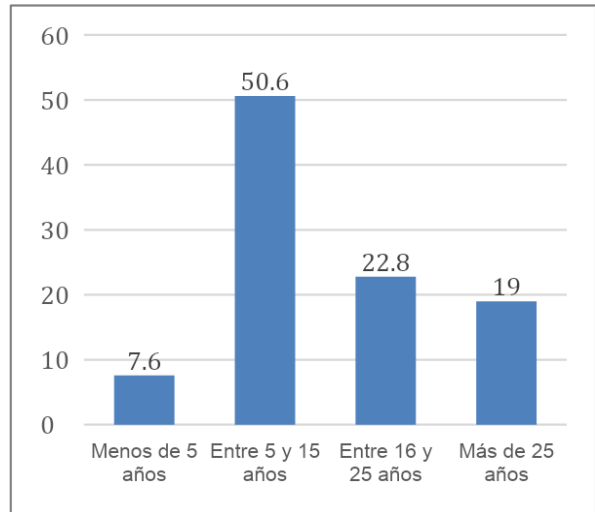


Figura 2. Distribución de la muestra en función de la experiencia docente



3.3. Instrumento

El instrumento que se aplicó en esta investigación fue el “Cuestionario para valorar la Competencia Mediática de la Ciudadanía” –COMPEMED– que se elaboró como resultado de un convenio de colaboración firmado por siete instituciones y/o universidades dominicanas con la finalidad de realizar un diagnóstico sobre la Competencia Mediática de los docentes de los distintos niveles del sistema educativo de República Dominicana

El cuestionario tiene un primer bloque con preguntas sociodemográficas y, posteriormente, tres ámbitos conformados por dimensiones tal y como se recoge en la Tabla 1.

Ámbito	Dimensión
A. Conocimiento	A.1. Acceso y obtención de la información
	A.2. Lenguaje
	A.3. Tecnología
	A.4. Procesos de producción
	A.5. Política e industria mediática
B. Comprensión	B.1. Ideología y valores
	B.2. Recepción y comprensión
C. Expresión	C.1. Participación ciudadana
	C.2. Creación
	C.3. Comunicación

4. Resultados

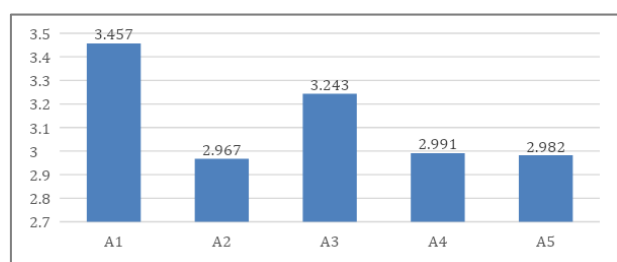
A continuación, con la finalidad de dar respuesta al primer objetivo planteado en la investigación que trata de identificar el nivel de Competencia Mediática de la muestra en los ámbitos conocimiento, comprensión y expresión, así como en las dimensiones que conforman cada una de las dimensiones, se presentan los resultados organizados por dimensión.

4.1. Resultados en el ámbito conocimiento

La puntuación media de los participantes en el ámbito conocimiento es ($M=3.148$, $d.t.=.699$). Teniendo en cuenta que la escala de respuesta era de 1 a 4, siendo 1 el valor más bajo y 4 el más elevado, se puede considerar que tienen un buen nivel en el ámbito Conocimiento.

La siguiente Figura recoge las puntuaciones medias de los encuestados en las diferentes subdimensiones que configuran la dimensión conocimiento. Al

Figura 3. Puntuaciones medias de la muestra en las dimensiones que conforman el ámbito conocimiento

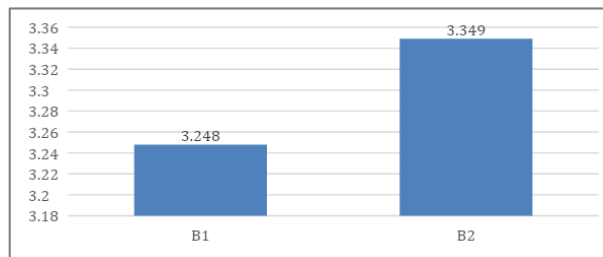


analizar la Figura anterior, se aprecia cómo en todas las dimensiones la muestra posee puntuaciones superiores al punto medio de la escala (2.5). Si bien, la puntuación más elevada se sitúa en la dimensión A.1. “Acceso y obtención de la información” seguida de A.3. “Tecnología”. Los valores inferiores se encuentran en las dimensiones A.2. “Lenguaje” y A.5. “Política e industria mediática”.

4.2. Resultados en la dimensión comprensión

La puntuación media de los participantes en la dimensión comprensión es igualmente elevado ($M=3.298$, $d.t.=.809$). Del mismo modo, las puntuaciones de las dos subdimensiones que la conforman son muy altas como se aprecia en la Figura 4. En este caso, la dimensión B1 “Recepción y comprensión” aporta un valor levemente superior a la dimensión B2 “Ideología y valores”.

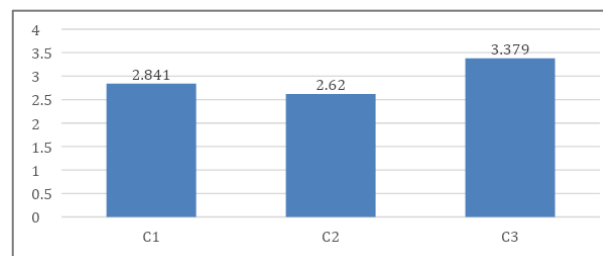
Figura 4. Puntuaciones medias de la muestra en las dimensiones que conforman el ámbito de la comprensión



4.3. Resultados en el ámbito expresión

La puntuación media del ámbito expresión es la más baja de los tres ámbitos aunque sigue superando el punto medio de la escala ($M=2.936$, $d.t.=.732$). Las puntuaciones medias de los sujetos en las diferentes dimensiones que configuran el ámbito expresión quedan recogidas en la Figura 5. Queda constancia de que la dimensión cuya puntuación es inferior es la C.2. “Creación” y la puntuación superior se sitúa en la C.3. “Comunicación”.

Figura 5. Puntuaciones medias de la muestra en las dimensiones que conforman el ámbito expresión



4.4. Resultados sobre las diferencias en los ámbitos en función de las variables sociodemográficas

Con la finalidad de responder al segundo objetivo planteado y comprobar la influencia de las variables independientes en las dependientes, en este caso, las dimensiones del cuestionario, se ha aplicado estadística no paramétrica al no cumplirse los supuestos de normalidad. Se constata que aparecen diferencias significativas respecto al ámbito de la expresión en función de la edad de la muestra ($\chi^2=13.431$, $g/4$, $p=.009$) y al nivel educativo en el que trabaja ($\chi^2=8.722$, $g/3$, $p=.033$). En concreto, los encuestados de menor edad obtienen puntuaciones significativamente superiores que los de edades más avanzadas, y los docentes de Educación Secundaria también obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que los de Universidad. En la Tabla 2 se plasman los valores que presenta.

Tabla 2. Resumen de las diferencias significativas						
Variable	Valores variable		U of Mann-Whitney			
	N1	N2	U	RP(N1)	RP(N2)	p
Edad	Entre 26 y 34 años	Más de 54 años	41.500	20.23	11.81	.008
	Entre 35 y 44 años	Entre 45 y 54 años	188.000	29.83	20.73	.026
	Entre 35 y 44 años	Más de 54 años	86.500	26.24	14.31	.002
Nivel Educativo	Educación Secundaria	Universidad	363.000	47.71	34.22	.016

5. Discusión y conclusiones

En esta investigación se recogen los resultados de la aplicación piloto del cuestionario COMPEMED en una muestra de docentes de diferentes etapas educativas de República Dominicana.

Los principales resultados señalan que todos los docentes obtienen puntuaciones elevadas en los tres ámbitos que conforman la Competencia Mediática (conocimiento, comprensión y expresión). Si bien, el valor más elevado lo refleja el ámbito de la comprensión y el inferior el ámbito de la expresión. Respecto a las dimensiones, el valor superior aparece en A.1. “Acceso y obtención de la información” y el inferior en la dimensión C.2. “Creación”.

Es remarcable que al igual que en la investigación de Salcines-Talledo et al. (2023), la edad es una variable que influye significativamente en el nivel competencial de la muestra en favor de los de menor edad.

Como futura línea de actuación, resulta muy pertinente aplicar el instrumento en una población más amplia y diversa que permita obtener datos más representativos del nivel en Competencia Mediática de diferentes sectores poblacionales.

Notas

¹Este 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 'El Currículum Alfamed: Investigación e implementación de una propuesta de formación docente en Educación Mediática en Iberoamérica' en la Estrategia de Política de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva' (España) (EPIT 2023) (código de aprobación EPIT16132023).

Referencias

- Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, A. (Eds.) (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo Post-Covid*. Tirant Lo Blanch.
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.) (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática*. Octaedro.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C.P. (2023). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Jorrín, I, Fontana, M., & Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.
- Pérez-Rodríguez, M.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>
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2023). Impacto de la Alfabetización Mediática e Informativa en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre Competencia Mediática del profesorado. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 33-51. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Competencias Mediáticas y estilos de vida en adultos mayores de Ecuador

Media skills and lifestyle of older adults in Ecuador

Eduardo Loaiza-Lima
Universidad de Huelva, España
eduardovicente.loaiza@alu.uhu.es

Ángel Hernando
Universidad de Huelva, España,
angel.hernando@dpsi.uhu.es

Andrea Velásquez
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
avelasquez@utpl.edu.ec

Resumen

La presente investigación es una recopilación los conceptos fundamentales de Competencias Mediáticas en la que ha quedado claro que las personas con capacidad crítica para recibir información viven de mejor manera. Los procesos de Alfabetización Mediática e Informativa, hoy tienen un gran desafío, el mismo que se relaciona con la inclusión de los sectores vulnerables en la sociedad de la información, de manera particular los adultos mayores, que necesitan mejorar sus condiciones de vida. Por ello, la correcta utilización de las tecnologías, le reivindica su derecho a la ciudadanía.

Abstract

In this research, which is a compilation of the fundamental concepts of media competencies, it has become clear that people with the critical capacity to receive information live better. Media and information literacy processes today have a great challenge, which is related to the inclusion of vulnerable sectors in the information society, particularly older adults, who need to improve their living conditions. Therefore, the correct use of technologies vindicates their right to citizenship.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, información falsa, adultos mayores, condiciones de vida, Competencias Mediáticas.
Media Literacy, false information, older adults, living conditions, media skills.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Los constantes estudios que existen alrededor de las Competencias Mediáticas e informacionales nos han dejado claro que una persona con capacidad crítica y que sabe asimilar la información de forma positiva tiene buenas condiciones de vida. En este contexto en el Ecuador, según el informe *Ecuador Digital Febrero 2024*, de 18,20 millones de personas, 15,29 millones de ecuatorianos acceden a Internet (Del Alcázar, 2024).

Asimismo, para fomentar competencias es necesaria la Alfabetización Mediática y esta tiene como objetivo la apropiación ciudadana de las tecnologías, por ello las discusiones se centran a partir de las responsabilidades que deben asumir los conglomerados sociales, los medios de comunicación y los propios gobiernos en un tema tan sensible como este (López-Romero et al., 2015).

Debido al desarrollo tecnológico, los adultos mayores están obligados a utilizar tecnologías y en ese camino se encuentran con un sinnúmero de barreras lo que también implica un importante abanico de oportunidades, por lo que el individuo debe estar preparado para asimilar las tecnologías y a partir de ello mejorar su forma de vivir, ejecutando acciones que le permitan interrelacionarse armónicamente con su entorno (Luna-García et al., 2015).

Los adultos mayores que desconocen las tecnologías son fácilmente vulnerables y son afectados permanentemente por información falsa (Loaiza-Lima et al., 2022), lo que notablemente afecta su calidad de vida, ya que no puede ejercer su derecho a recibir información real y oportuna, para a partir de ello crear una condición de ciudadano competente y ampliar el ejercicio de su derecho en temas laborales, de participación social e incluso económicos. Es que para filtrar información se requiere una capacidad crítica, que le permita al ser humano asimilar con responsabilidad la información que le beneficie cognitivamente, pues la desinformación crece y el impacto de las noticias falsas es cada vez más acuciente (Portugal & Aguaded, 2020).

La tecnología tiene una influencia positiva en la calidad de vida de los adultos mayores, les permite sentir la libertad, facilita su participación en las actividades sociales, pues los beneficios se presentan incluso al momento de controlar su salud, como por ejemplo lo hacen los diabéticos que, al momento de interrelacionarse, tranquilamente pueden contar con dispositivos que les permiten controlar los niveles de glucosa (Rodríguez-Fernández, 2023). La falta de habilidades digitales, el percibir como desconocidas a las tecnologías, el no confiar en las herramientas tecnológicas y la falta de procesos de Alfabetización Mediática e Informacional, puede llegar a complicar considerablemente el desenvolvimiento de los adultos mayores en la sociedad, porque al final de todo, el Internet se encuentra presente en todos los aspectos de la vida (Pérez-Martínez et al., 2018).

La Alfabetización Mediática e Informacional comprende un campo bastante amplio y en la actualidad es el principal indicador de desarrollo de la sociedad. Por eso los estudios de investigación se van centrando en la forma en como los adultos mayores se acoplan a las tecnologías y sus métodos de utilización, principalmente en las habilidades adquiridas a partir del conocimiento y la inclusión social (Fernández-Medina, 2004).

Asimismo, la Alfabetización Mediática tiene una gran influencia en los aspectos sociales y políticos, debido al gran alcance de los medios de comunicación. Las nuevas tecnologías influyen en la calidad de vida de las personas, porque permiten resaltar los valores morales, las actitudes y la convivencia social (Wilson & Duncan, 2009). La calidad de vida se relaciona con la felicidad y el bienestar de las personas. Los indicadores de desarrollo permiten medir a las condiciones de vida de forma técnica. En este sentido, de Cozar-Escalante, (1999), sostiene que la tecnología afecta de manera positiva en la calidad de vida de las personas, siempre y cuando sea utilizada de forma correcta, puesto que si no se controla su utilización esta supone un peligro para las personas en especial para aquellas que están en riesgo de vulnerabilidad y que se pueden afectar por la información falsa.

Es que las Competencias Mediáticas e informacionales, permiten un adecuado desempeño en las actividades profesionales de los seres humanos y le posibilitan al ser humano estar apto para desarrollar estrategias para enfrentar la inmensa ola informativa que circula a través de los medios de comunicación, con el objetivo claro de sacar provecho de la información recibida.

En esta perspectiva, las Competencias Mediáticas e informacionales deben representar el elemento principal de las capacidades intelectuales, sociales y apropiarse de ellas para utilizarlas de forma emancipadora y crítica de la realidad (Área-Moreira & Pessoa, 2012). Entonces, los procesos educativos y la capacidad de utilizar tecnologías de manera correcta benefician a la sociedad en su conjunto, ya que, además son el pilar de un derecho elemental como es la comunicación, por eso a partir del conocimiento se requiere un compromiso seguro y democrático de utilización de TIC (Loaiza-Lima et al., 2022).

En este contexto, la propuesta de política pública, para la Alfabetización Mediática e Informacional en el Ecuador (Tabla 1), impulsada por UTPL, UNESCO y Fundamedios, y sugerida al Ministerio de Telecomunicaciones para que se incluya como eje transversal en la política de transformación digital, hace hincapié en que los procesos educativos deben ser indelebles y se tienen que incluir en la formación básica de las personas, lo que garantizará una permanente participación en las decisiones trascendentales de la sociedad (UNESCO et al., 2024).

Tabla 1. Actores y acciones de la política pública de AMI en Ecuador

Actores de la política pública de Alfabetización Mediática e Informativa en Ecuador	Acciones
UNESCO, UTPL, Fundamedios, Ministerio de Telecomunicaciones y Ministerio de Educación, Red Alfamed.	2023. Firma de convenio UNESCO-UTPL. 2023. Se establecen las mesas de trabajo. 2024. Presentación oficial de la propuesta de integración de AMI en la política pública de transformación digital liderada por el Ministerio de Telecomunicaciones del Ecuador.

En la sociedad digital, se plantea la necesidad de establecer sistemas de globalización que estén dirigidos a proponer el bienestar del ser humano y a la generación de procesos educativos para fomentar una armónica convivencia social (Delgado-Granados, 2003), fortaleciendo las instituciones, promoviendo valores democráticos, impulsando un modelo que priorice al ser humano y que evite la exclusión social (Ortiz-Sobrinó, 2005).

2. Metodología / planteamiento

Para el desarrollo de esta investigación hemos propuesto realizar un estudio cualitativo exploratorio para investigar las Competencias Mediáticas en adultos mayores y su influencia en su estilo de vida. En este trabajo existe una amplia revisión bibliográfica, donde prevalecen los conceptos de autores expertos en la temática. La misma se desarrolla en el contexto de construcción del marco teórico de la tesis doctoral de Eduardo Vicente Loaiza Lima, doctorando del Doctorado Interuniversitario de las Universidades de Huelva, Málaga, Cádiz y Sevilla. De la misma manera, el enfoque cualitativo permitirá una comprensión profunda y detallada de las experiencias propuestas por otros investigadores, lo que nos acerca a la realidad de los adultos mayores en relación con los medios de comunicación.

4. Resultados

Como lo señalamos anteriormente, el presente artículo se construye en el marco de la investigación sobre “Competencia Mediática e informativa: un enfoque en los adultos mayores de la Comunidad Andina”, el mismo que corresponde a la tesis doctoral de Eduardo Vicente Loaiza Lima y que está dirigida por el doctor Ángel Hernando. En este apartado, podemos distinguir los siguientes resultados:

Competencias Mediáticas. Las Competencias Mediáticas son imprescindibles en el ejercicio de la democracia y de la convivencia armónica de los ciudadanos. Según Manrique-Grisales et al. (2017), son parte de un engranaje que se origina en la comunicación y la educación. En este contexto se debe tener claro que el uso diario de los medios de comunicación no garantiza la adquisición de Competencias Mediáticas, por lo que se hace imperativa la ejecución de programas de alfabetización, en donde se incluyan a todos los segmentos de la sociedad.

En el caso particular de los adultos mayores, comprenden una comunidad bastante diversa. Por ello, queda claro que la utilización de las tecnologías contribuye al envejecimiento activo. Aunque para los adultos mayores resulta arriesgado ajustarse a los cambios, pero necesitan hacerlo para no excluirse de la sociedad (Casado-Muñoz et al., 2015), dicho de otro modo, hay que educarlos para que las tecnologías les mejoren las condiciones de vida y puedan alcanzar la realización personal y social (Hernando-Gómez & Phillippi, 2013).

Política pública. Las condiciones sociales, económicas y políticas de la gente dependen de la aplicación de las políticas públicas. La implementación de políticas públicas motiva el envejecimiento saludable de la población. Estas son implementadas por los gobiernos y están dirigidas a garantizar el bienestar de la sociedad (Wilson, 2018).

Una de las problemáticas más acuciantes que existen en nuestra sociedad es la concentración de poderes, lo que genera desigualdades, eso en nuestro entorno ha llevado a la descontemporaneidad de los adultos mayores, que son víctimas de la brecha digital y carecen de acceso democrático a las tecnologías. Además, en nuestro país, los programas educativos o de alfabetización casi han desaparecido, no existe registro de proyectos que beneficien a este conglomerado social con acceso competente a tecnologías. En el Ecuador, existen 9,9 millones de adultos mayores, de 65 años en adelante, lo que ratifica que el índice de vida ha aumentado (Del Alcázar, 2024).

En el caso de la propuesta de política pública de Alfabetización Mediática e Informativa en Ecuador, esta se sostiene en que debe ser de carácter inclusivo y que debe adaptarse a las distintas visiones culturales que tiene el país (UNESCO et al., 2014).

De la misma manera, es importante mencionar que, en el año 2023 en Ecuador, por iniciativa de la UTPL, a través del Grupo de Investigación, Comunicación, Educación y Tecnología, en coordinación con el Ministerio de Telecomunicaciones, la UNESCO, el MINEDUC, Fundamedios, la Red Alfamed, entre otras instituciones, se ha propuesto

como eje transversal la AMI en la propuesta de política pública para la Alfabetización Mediática e Informativa. Esto permitirá que estas generaciones críticas puedan ser apoyo de los adultos mayores y se puedan generar espacios para incorporarlos, ya que en investigaciones anteriores hemos determinado que los jóvenes poseen mayores habilidades digitales que las personas adultas, pero se puede equilibrar el aprendizaje con otras competencias en un beneficio mutuo.

Vulnerabilidad digital. La vulnerabilidad digital, representa la indefensión y pone en riesgo a las personas de ser excluidas socialmente. Las Competencias Mediáticas en los adultos mayores evitan la vulnerabilidad digital. En el caso particular de los adultos mayores, estos se consideran vulnerables cuando desconocen las formas de manipulación de las herramientas tecnológicas y en muchos de los casos les resulta indiferente la posibilidad de formarse (Loaiza-Lima et al., 2022).

La vulnerabilidad digital es un riesgo de las personas, pero este riesgo aumenta en los adultos mayores, ya que el ecosistema mediático ha crecido inmensamente, aunque otros aspectos históricos, como el analfabetismo tradicional y las condiciones de pobreza impulsan las desigualdades y aumentan el riesgo de vulnerabilidad.

Una herramienta eficaz para evitar la vulnerabilidad digital es la Alfabetización Mediática, considerando que ya no es posible vivir sin tecnologías y todo lo que implica la generación de conocimiento a partir de la información, considerando que es necesario adquirir habilidades para mejorar las condiciones de vida (Bernal-Meneses et al., 2019).

Reinserción social. Alrededor del desarrollo de las tecnologías, se tejen un sinnúmero de oportunidades, las mismas que permiten fortalecer los afectos con el entorno a través de la comunicación. Por ejemplo, fortalecer las relaciones interpersonales es de vital importancia para satisfacer las necesidades de los adultos mayores, lo que termina desencadenando en una mejor condición de salud mental (Hidalgo-Martinola, 2016).

Asimismo, las competencias digitales promueven la reinserción social productiva de los adultos mayores, considerando que la realización personal no se concibe en soledad, los seres humanos necesitamos de la comunicación para poder sugerir aspectos relevantes del desarrollo social, económico y político.

5. Discusión y conclusiones

Es necesario diseñar programas educativos que se centren en capacitar a los adultos mayores en el uso adecuado de las tecnologías modernas. Estos programas no solo les permitirán acceder a nuevas herramientas y recursos, sino que también fomentarán un envejecimiento activo al mantener sus mentes y habilidades actualizadas.

El Estado ecuatoriano debe reconocer su papel fundamental en la promoción de la Alfabetización Mediática e Informativa entre los adultos mayores. Esto implica no solo ofrecer recursos y programas de formación, sino también garantizar que los servicios sociales estén adecuadamente equipados para atender las necesidades de esta población en términos de salud y bienestar.

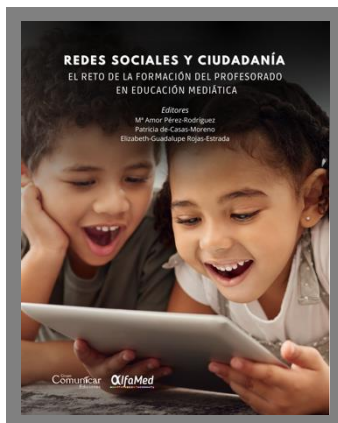
La Alfabetización Mediática entre los adultos mayores no solo es importante para capacitarlos en el uso de la tecnología, sino también como una herramienta esencial en la lucha contra la propagación de la información falsa y la desinformación. Al dotar a los adultos mayores con habilidades críticas para evaluar la información, se fortalece su capacidad para discernir entre noticias confiables y engañosas. Aquí es clave también la formación de los niños y jóvenes para compartir un aprendizaje generacional, basado en valores pensamiento crítico.

La Alfabetización Mediática también puede servir como un vehículo para la reinserción social de los adultos mayores en la sociedad. Al dotarlos de habilidades tecnológicas y de información, se les capacita para participar activamente en la vida social y cultural, lo que puede contribuir significativamente a su bienestar emocional y su sentido de pertenencia. Promover la Alfabetización Mediática entre los adultos mayores no solo es una cuestión de acceso a la tecnología, sino también una estrategia integral para mejorar su calidad de vida, combatir la desinformación y fomentar su participación activa en la sociedad.

Referencias

- Area-Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. [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>
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J.A., & Marta-Lazo, C. (2019) Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. *Interface (Botucatu)*, 23: e180149. <https://doi.org/10.1590/Interface.180149>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano, F., & Rodríguez-Conde, M.J. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: Un estudio empírico evolutivo. *Comunicar*, 22(45), 37-46. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-04>
- Del Alcázar, J. (2024). *Ecuador Digital Febrero 2024*. Mentinno.
- Delgado-Granados, P. (2003). A new way to think education in a global world. [Repensar la educomunicación desde la globalización: alternativas]. *Comunicar*, 21, 90-94. <https://doi.org/10.3916/C21-2003-13>
- Fernández-Medina, F. (2005). Digital divide and digital inclusion in Chile: the challenges of a new literacy. [Brecha e inclusión digital en Chile: los desafíos de una nueva alfabetización]. *Comunicar*, 24, 77-84. <https://doi.org/10.3916/C24-2005-12>

- Hernando-Gómez, Á., & Phillippi, A. (2013). El desarrollo de la Competencia Mediática en personas mayores: una brecha pendiente. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124, 11-18. <https://bit.ly/3W9MOM8>
- Loaiza-Lima, E.V., & Velásquez-Benavides, A.V. Tercera edad y nuevas tecnologías—Caso de estudio: Loja Ecuador. *Sistemas, cibernética e informática*, 17(2), 29-35. <https://doi.org/10.23919/CISTI54924.2022.9820453>
- Loaiza-Lima, E., Carrión-Salinas, G., & Velásquez-Benavides, A. (2022, June). The processes of Media Literacy in older adults in the province of Loja. In *2022 17th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI 54924.2022.9820453>
- Loaiza-Lima, E., Carrión-Salinas, G., & Velásquez-Benavides, A. (2022, June). The processes of Media Literacy in older adults in the province of Loja. In *2022 17th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI54924.2022.9820453>
- López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M. (2015). Teaching Media Literacy in colleges of education and communication. [La docencia sobre Alfabetización Mediática en las facultades de educación y comunicación]. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Luna-García, H., Mendoza-González, R., & Álvarez-Rodríguez, F. (2015). Design patterns to enhance accessibility and use of social applications for older adults. [Patrones de diseño para mejorar la accesibilidad y uso de aplicaciones sociales para adultos mayores]. *Comunicar*, 45, 85-94. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-09>
- Manrique-Grisales, J., Romero, Y.S., & Fernández, A.A. (2017). Competencia Mediática en Colombia: marcos de referencia para un diagnóstico. *Nexus*. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i21.5904>
- Ortiz-Sobrino, M. (2005). Television, globalization and social change. [Televisión, globalización y cambio social]. *Comunicar*, 25, 79-85. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-011>
- Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). Competencias Mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. *Razón y Palabra*, 24(108). <https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658>
- Rodríguez-Fernández, Z. (2023). Influencia de las nuevas tecnologías en la calidad de vida de los pacientes con Diabetes Mellitus Tipo 1 [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/4cGZlaF>
- UNESCO, UTPL, MINEDUC (2024, March 20). *Hacia la Política Pública, de Alfabetización Mediática e Informativa en el Ecuador*.
- Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing mandates in media education: The Ontario experience. [La implementación de programas de educación en medios: El caso Ontario]. *Comunicar*, 32, 97-107. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-008>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Profe, ¿tiene TikTok? Autopercepción de Competencias Mediáticas en profesores de periodismo en Chile

Sir, are you on TikTok? Self-perception of media competencies
in journalism professors in Chile

Daniela Lazcano-Peña
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
daniela.lazcano@pucv.cl

Nairbis Sibrian
Universidad del Desarrollo, Chile
n.sibrian@udd.cl

Paulina Maureira
Universidad del Desarrollo, Chile,
pmaureira@udd.cl

Resumen

La presente investigación es una recopilación de los conceptos fundamentales de Competencias Mediáticas en la que ha quedado claro que las personas con capacidad crítica para recibir información viven de mejor manera. Los procesos de Alfabetización Mediática e Informativa hoy tienen un gran desafío, el mismo que se relaciona con la inclusión de los sectores vulnerables en la sociedad de la información, de manera particular los adultos mayores, que necesitan mejorar sus condiciones de vida. Por ello, la correcta utilización de las tecnologías le reivindica su derecho a la ciudadanía.

Abstract

In this research, which is a compilation of the fundamental concepts of media competencies, it has become clear that people with the critical capacity to receive information live better. Media and information literacy processes today have a great challenge, which is related to the inclusion of vulnerable sectors in the information society, particularly older adults, who need to improve their living conditions. Therefore, the correct use of technologies vindicates their right to citizenship.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, Competencias Mediáticas, enseñanza del periodismo, profesorado, Chile.
Media Literacy, media competencies, journalism education, professor, Chile.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En Chile existen 38 programas de formación en Periodismo, distribuidos en 25 universidades (DEMRE, 2023), con una oferta de 1975 vacantes para nuevos estudiantes de periodismo en 2024. Estos números nos hablan de un interés sostenido por la formación en esta área profesional, en contraste con un contexto profesional en crisis, una industria mediática en reducción y la irrupción de nuevos perfiles profesionales, más orientados al ámbito corporativo y la generación de proyectos periodísticos y comunicacionales (Lazcano-Peña, 2022).

Sea cual sea el devenir profesional de los futuros periodistas, una constante de su desarrollo laboral será su participación en la esfera pública, una que en la sociedad contemporánea actual se desenvuelve, más que nunca, en el espacio digital.

Mucho se ha estudiado sobre los desafíos del entorno digital para el periodismo (López-García et al., 2017; Ufarte et al., 2020, 2021) tanto para el ejercicio profesional en sí (Montoya et al., 2020), como para su enseñanza (Porcu, 2017; Cebrián, 2015; Sibrian & Maureira, 2024). En este último ámbito, la literatura científica se ha centrado principalmente en la relación de los estudiantes y la tecnología (Bustamante-Pávez et al., 2023; Lazcano-Peña et al., 2023; Pérez-Escoda et al., 2021), pero menos en la relación de la tecnología con sus docentes.

En este trabajo, nos enfocamos precisamente en esa dimensión, pues nos interesa observar la enseñanza del Periodismo en Chile desde sus docentes. En concreto, desde la autopercepción de sus Competencias Mediáticas, en particular la dimensión vinculada a los procesos de producción y difusión de contenidos en entornos digitales. Esta aproximación resulta relevante si consideramos que son estos docentes los formadores de futuros periodistas y comunicadores del país, profesionales que se desenvolverán en un ecosistema digital en constante transformación. Por lo tanto, podemos asumir que, independiente de la asignatura que un docente dicte, la construcción de su identidad digital y su relación y experiencia como prosumidor con las nuevas tecnologías puede generar influencia en sus estudiantes, como mediador de vínculos de credibilidad y referencia profesional.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El concepto de Competencia Mediática refiere, según la Comisión Europea (2011), a la capacidad para percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas. En otras palabras, y de acuerdo a la literatura especializada (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Escoda et al., 2018) la Competencia Mediática abordaría los conocimientos y destrezas necesarios para desenvolverse de manera crítica y responsable ante los medios de comunicación.

Dado el vertiginoso avance de las redes sociales y otras plataformas digitales en contextos cotidianos y profesionales, es posible comprender la Competencia Mediática en convergencia entre las características de los medios de comunicación tradicionales, con la comunicación digital y en red (Kačínová & Sádaba-Chalezquer, 2022), promoviendo una reevaluación del concepto de Competencia Mediática en diferentes ámbitos incluido, en este caso, la enseñanza del periodismo.

Conceptualmente esta ponencia se basa en la propuesta de Competencia Mediática desarrollada por Ferrés y Piscitelli (2012), perspectiva en que la Competencia Mediática está conformada por seis dimensiones: 1) lenguaje, 2) tecnología, 3) procesos de interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores, y 6) dimensión estética.

En trabajos posteriores del autor (Ferrés & Masanet, 2015) se incorporaron los *social media* como nueva dimensión de la Competencia Mediática que aparece, luego, en la literatura sobre uso de medios y web 2.0. A la vez, se incluye la adaptación que han realizado otras investigaciones sobre Competencia Mediática en el profesorado universitario (Pérez-Escoda et al., 2018).

Así, el concepto de Competencia Mediática se estructura en: dimensión de lenguaje audiovisual; tecnológica; procesos de interacción; procesos de producción y difusión de contenidos audiovisuales; ideología y valores; y estética.

En la literatura académica son escasas las investigaciones sobre el desarrollo de Competencias Mediáticas en el campo del periodismo (Altay et al., 2023) y más aún sobre los docentes de la carrera. Entre estos estudios, la dimensión de producción y difusión de contenidos audiovisuales -referida al conocimiento de los procesos de producción y difusión de los medios, los agentes que intervienen, estructura y código de esos procesos; así como la capacidad para elaborar, seleccionar y compartir mensajes mediáticos- es una de las menos abordadas en la investigación académica.

Con el interés de aportar en el desarrollo del estudio de la Competencia Mediática en los docentes de periodismo en general y, en particular, en la dimensión de producción y difusión de contenidos, en esta ponencia nos plan-

teamos: ¿Cómo autoperciben sus habilidades para producir y difundir contenidos en el ecosistema de plataformas digitales los profesores de periodismo de universidades chilenas?

3. Metodología

Nuestro objetivo es analizar la autopercepción de las habilidades para producir y difundir contenidos en el ecosistema de plataformas digitales de los profesores de periodismo de universidades chilenas, y se enmarca en una investigación mayor destinada a analizar la autopercepción de estos docentes sobre la Competencia Mediática en general (Sibrian & Maureira, 2024).

El diseño metodológico se basa en un enfoque cuantitativo (Creswell & Creswell, 2022), que busca medir e identificar patrones asociados al objeto de estudio -la autopercepción de la Competencia Mediática, en su dimensión producción y difusión de contenidos-, a través de la aplicación de una encuesta.

Las preguntas abordaron seis de las siete dimensiones conceptuales de la Competencia Mediática: 1) uso de medios y web, 2) lenguaje, 3) tecnología, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción-difusión e 6) ideología y valores. Se excluyó la dimensión estética por considerarse necesario un abordaje cualitativo para su comprensión y posterior análisis.

En esta ponencia en específico se consideran las preguntas relacionadas a la dimensión de producción y difusión de contenidos. Cada pregunta consideró respuestas en escala Likert de cinco niveles, siendo (1) Nada capaz y (5) Muy capaz en las preguntas 23 y 24; y (1) Nunca y (5) Siempre en las preguntas 25, 26 y 27.

Tabla 1. Pauta de preguntas vinculadas a la dimensión (5) producción y difusión de contenidos
23. ¿Qué tan capaz te consideras de producir mensajes propios o con material descargado en las plataformas multimedia (páginas webs, blogs, mail, sistemas educativos digitales)?
24. ¿Qué tan capaz te consideras de producir mensajes propios o con material descargado en Facebook, YouTube, Twitter, Instagram y TikTok?
25. ¿Con qué frecuencia produces contenidos (mensajes o presentaciones) en plataformas multimediales como páginas webs, blogs, YouTube, sistemas educativos digitales similares a Canvas, entre otros, durante una semana?
26. ¿Con qué frecuencia produces contenidos en Facebook, Twitter, Instagram y TikTok durante una semana?
27. ¿Con qué frecuencia compartes los contenidos que produces en YouTube, WhatsApp, Instagram, Twitter, TikTok Facebook?

La aplicación se llevó a cabo de manera remota y autoadministrada mediante un formulario de Google entre mayo y octubre de 2023. Para su implementación se consolidó una base de datos con los nombres y correos electrónicos de la planta profesoral proporcionados por las respectivas escuelas de Periodismo. En total participaron 213 docentes de 26 universidades.

4. Resultados

Los resultados se basan en un análisis descriptivo y bivariable de los datos (Hernández-Sampieri, 2014), con la finalidad de examinar las variables dependientes -dimensión producción y difusión de contenidos en plataformas multimedia y redes sociales- y su relación con las variables independientes, siendo género y región las consideradas.

Se utilizaron diversas pruebas estadísticas, como las medidas de tendencia central y las frecuencias de los datos, para determinar las relaciones, así como también un análisis chi-cuadrado para develar la asociación entre las variables de interés. Los resultados se presentarán en porcentajes, detallando el estado de las dimensiones de acuerdo con los niveles bajo, medio y alto respecto a la autopercepción de las Competencias Mediáticas. Para la clasificación del nivel de competencia se elaboró una Tabla de conversión que permitió traducir la escala de Likert a niveles y puntajes, respectivamente, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Tabla de conversión de niveles de Competencia Mediática		
Escala Likert	Nivel de Competencia	Puntaje
1. Nada capaz/Nunca	Baja	Igual o menor a 2,0
2. Poco capaz/Casi nunca		
3. Capaz/A veces	Media	Entre 2,1 a 3,9
4. Bastante capaz/Casi siempre	Alta	Mayor o igual a 4,0
5. Muy capaz/Siempre		

En los resultados generales, la Competencia Mediática alta es mayor entre los docentes consultados, llegando al 41%. No obstante, el porcentaje de Competencia Mediática baja es de un considerable 35%, siendo el segundo valor más alto.

Por edad, se constata que el nivel de Competencia Mediática corresponde al rango etario de 25 a 40 años. Mientras que en el nivel bajo, el rango etario de mayor presencia es el de 56 y más, lo que da cuenta de una tendencia a la baja en el nivel de competencia a medida que aumenta la edad de los profesores.

Sobre ‘compartir contenidos’, la Competencia Mediática es particularmente baja en TikTok y YouTube. En Instagram los profesores de 25-40 años evidencian un 74% de competencia alta, disminuyendo hasta llegar a un 47% en el rango de 56 años o más. En Twitter sólo destaca con competencia alta el rango de 25 a 40 años.

Figura 1. Resultados generales en Procesos de producción y difusión expresión

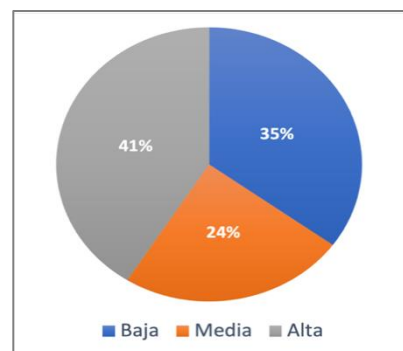


Figura 2. Producción y difusión según rango etario

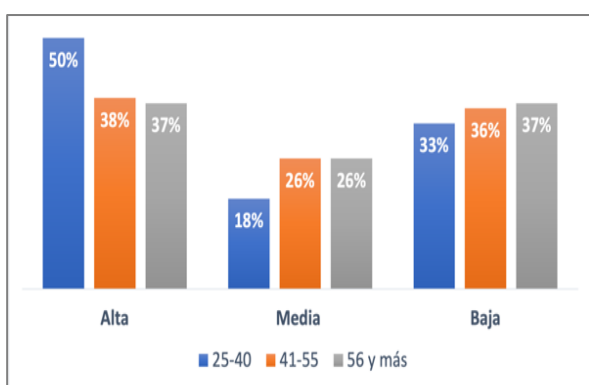
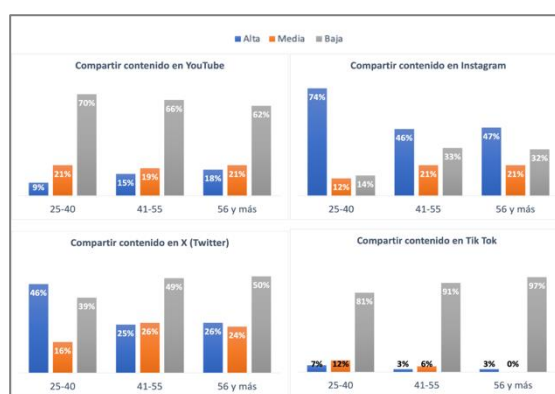


Figura 3. Diferencia etaria en la difusión de contenido



En el detalle, la autopercepción de la capacidad para producir mensajes en redes sociales según género constata que es mayoritaria en hombres (41%) que en mujeres (25%). Asimismo, la percepción de poca capacidad es percibida más por mujeres (15%) que por hombres (5%).

Tabla 3. Capacidad para producir mensajes en redes sociales según género

En una escala del 1 al 5, donde 1 es nada capaz y 5 muy capaz, ¿qué tan capaz te consideras de producir mensajes propios con material descargado en redes sociales (Facebook, YouTube, Twitter, Instagram y TikTok)?							
Género	(f)	1. Nada capaz	2. Poco capaz	3. Capaz	4. Bastante capaz	5. Muy capaz	Total
Femenino	n	0	13	25	26	21	85
	%	0	15%	29%	31%	25%	100%
Masculino	N	1	6	28	40	53	128
	%	1%	5%	22%	31%	41%	100%

Sobre la capacidad para producir mensajes se constata que, aunque la mayoría de los profesores se considera capaz (38%), esta autopercepción disminuye conforme aumenta la edad. Mientras en el rango etario de 25-40, un 58% se siente muy capaz, en el rango de 56 o más, un 15% lo hace.

Tabla 4. Capacidad para producir mensajes en redes sociales según edad

En una escala del 1 al 5, donde 1 es nada capaz y 5 muy capaz, ¿qué tan capaz te consideras de producir mensajes propios con material descargado en redes sociales (Facebook, YouTube, Twitter, Instagram y TikTok)?							
Rango Edad	(f)	1. Nada capaz	2. Poco capaz	3. Capaz	4. Bastante capaz	5. Muy capaz	Total
25-40	n	0	2	7	15	33	57
	%	0	4%	12%	26%	58%	100%
41-55	N	1	12	33	40	36	122
	%	1%	10%	27%	33%	30%	100%
56 y más	N	0	5	13	11	5	34
	%	0	15%	38%	32%	15%	100%

Finalmente, considerando la frecuencia con la cual se producen los contenidos en redes sociales, la opción de “a veces” resulta mayoritaria con 47%. Se confirma que quienes producen con mayor frecuencia contenidos para redes sociales es el grupo de 25-40, disminuyendo a medida que aumenta la edad.

5. Discusión y conclusiones

En otros trabajos vinculados a esta investigación marco se ha observado que la dimensión ‘producción y difusión de contenidos audiovisuales’ es de las más bajas en autopercepción de dominio de competencia. Se trata también de la arista menos estudiada en el ámbito de interés de la Competencia Mediática. Así, observamos como posibles próximos desafíos de investigación una aproximación cualitativa que nos permita profundizar en las razones por las que los docentes de periodismo de las universidades chilenas no se autoperceben con las competencias suficientes para producir o difundir contenidos audiovisuales en redes sociales. ¿No manejan las herramientas para hacerlo? ¿No les interesa hacerlo? ¿No tienen tiempo para hacerlo... considerando la alta carga laboral que muchas veces caracteriza al trabajo académico?, podrían ser algunas de estas nuevas preguntas.

Junto a estas nuevas interrogantes, hay algunos *zoom* que nos parecen particularmente relevantes. Por una parte, la diferencia de género: en todos los indicadores observados las docentes se autoperceben con un menor nivel de dominio de la competencia que sus pares hombres. Este resultado debe ser profundizado con otras técnicas de recolección de datos, pero desde ya puede leerse en relación con las diferencias estructurales que aún se mantienen entre hombres y mujeres, y a la luz del concepto del síndrome de la impostora y su aplicación en contextos académicos (Cruz-González et al., 2021).

Respecto de la diferencia por edad, es posible observar su correlación con ser nativo digital o inmigrante digital (Prensky, 2001). Mientras más edad tiene el profesor, menor la producción de contenidos en plataforma o redes sociales. ¿Hay menor manejo de la tecnología? ¿Afecta la imagen del docente, y su vínculo profesor-alumno el no estar de manera activa en ese contexto?

Estudios recientes realizados en Chile (Criteria & VTR.com, 2024) demuestran altos niveles de uso de redes sociales como *YouTube* (93%), *WhatsApp* (89%) y *TikTok* (73%) en niños, niñas y adolescentes. Estas cifras son distintas entre jóvenes de 18 a 29 años, donde las más utilizadas son *WhatsApp* (74%), *Instagram* (61%), *YouTube* (38%) y *TikTok* (38%) (Feedback, 2024). Aun así evidencian una distancia con el uso de redes sociales de los docentes de periodismo que conformaron la muestra de nuestra investigación.

¿Cuánto conocimiento tenemos del funcionamiento de las plataformas que están usando nuestros actuales y futuros estudiantes? ¿Cuál es nuestra mirada su opinión sobre estos espacios de comunicación digital? Nuevas preguntas que nos invitan a reflexionar sobre los puentes y la necesidad de conceptos compartidos, para la generación de diálogo en procesos de enseñanza aprendizaje activos y participativos.

Referencias

- Altay, S., Nielsen, R.K., & Fletcher, R. (2023). News Can Help! The Impact of News Media and Digital Platforms on Awareness of and Belief in Misinformation. *The International Journal of Press/Politics*, 194016122211489. <https://doi.org/10.1177/19401612221148981>
- Bustamante-Pavez, G., Espinoza-Bianchini, G., Lazcano-Peña, D., & Pavez, I. (2024). Análisis del consumo y de la credibilidad informativa en estudiantes chilenos de Periodismo. *Cuadernos.Info*, 57, 158–181. <https://doi.org/10.7764/cdi.57.65507>
- Comisión Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. European Commission. bit.ly/4bAf28h
- Cebrián, B. (2015). Propuestas para mejorar la formación de los periodistas en el siglo XXI. *Index 5*(2), 23-31. bit.ly/4e62xD6
- Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Criteria & VTR.com (2024) *Radiografía Digital 2024. Informe de estudio*.
- Cruz-González, C., & Lucena Rodríguez, C., (2021). El síndrome de la impostora en académicas: un mapeo de la literatura. In M.C. Pérez-Fuentes (coord.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento* (pp. 469-477).
- DEMRE - Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (2023). *Oferta definitiva de carreras, ponderaciones, vacantes Regulares y PACE*. <https://bit.ly/4bt47wo>
- Feedback Research (2024). *15ª Encuesta sobre participación, jóvenes y consumo de medios*. <https://bit.ly/3VOHigS>
- 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>
- Ferrés, J., & Masanet, M. (2015). *La Educación Mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Kačínová, V., & Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia Mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Lazcano-Peña, D. (2022). ¿Ser periodista hoy? Imaginarios profesionales y perfiles de egreso en la enseñanza universitaria en Chile. En A. Faure, & C. Lagos (ed.). *Campo en obras. Postales y apuntes sobre los estudios de periodismo en Chile* (pp. 127-147). Editorial USACH.
- Lazcano-Peña, D., Bustamante-Pavez, G., Lagos, C., & Cabalin, C. (2023). “Me enteré por *Instagram*”. Consumo y Competencias Mediáticas de jóvenes de sectores populares y medios en Chile. *Contratexto*, 40, 237-256. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6393>
- López-García, X., Rodríguez-Vázquez, A., & Pereira-Fariña, X. (2017). Technological skills and new professional profiles: Present challenges for journalism. [Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: Desafíos del periodismo actual]. *Comunicar*, 53, 81-90. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-08>
- Montoya, N., Zuluaga, L., & Rivera-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>

- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, I. (2018). La Competencia Mediática en el profesorado universitario. *@TIC Revista de Innovación educativa*, 21.
- Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G., & Rubio-Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, 'fakes news' y confianza en tiempos de pandemia. *index.comunicación*, 11(2), 187-208. <https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Mapeod>
- Porcu, O. (2017). Exploring innovative learning culture in the newsroom. *Journalism*, 21(10), 1556-1572. <https://doi.org/10.1177/1464884917724596>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Sibrian N., & Maureira, P. (2024). Explorando la autopercepción de Competencias Mediáticas en profesores de periodismo: Validación de instrumentos en universidad chilena. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 22(44), 1-24.
- Ufarte Ruiz, M.J., Calvo Rubio, L.M., & Murcia Verdú, F.J. (2020). Las tecnologías hi-tech en los grados en Periodismo. Planes de estudios, formación de los periodistas y propuestas de inserción curricular. *AdComunica*, 43-66. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2020.20.3>
- Ufarte Ruiz M.J., Calvo Rubio L.M., & Murcia Verdú F.J. (2021). Los desafíos éticos del periodismo en la era de la Inteligencia Artificial. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 673-684. <https://doi.org/10.5209/esmp.69708>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

La evaluación en el desarrollo de las competencias educomunicativas

Evaluation in the development of educommunicative skills

Jesús-Alexander Loza-Cruz
Universidad Veracruzana, México
jloza@uv.mx

Miriam Alejandre-Espinosa
Universidad Veracruzana, México
malejandre@uv.mx

Cristian-Cuauhtémoc Cruz-Morales
Universidad Veracruzana, México
zS20009179@estudiantes.uv.mx

Resumen

Valorar el dominio de una competencia en los estudiantes, nos obliga a analizar el desarrollo, dominio y control que tienen de ésta, en ese sentido, la evaluación se vuelve una estrategia indispensable para entender de manera congruente, desde diferentes perspectivas y momentos, el logro de las competencias educomunicativas desarrolladas por los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Veracruzana, con el objetivo de analizar los instrumentos aplicados en el proceso de desarrollo de las competencias educomunicativas, apoyados con la metodología de la investigación acción y documental.

Abstract

Assessing the mastery of a competence in students forces us to analyze the development, mastery and control they have of it. In that sense, evaluation becomes an essential strategy to understand in a consistent way, from different perspectives and moments, the achievement of the educommunicative competencies developed by the students of the degree in pedagogy at the Universidad Veracruzana, with the objective of analyzing the instruments applied in the process of developing educommunicative competencies, supported by the methodology of action and documentary research.

Palabras clave / Keywords

Competencias educomunicativas, evaluación, estrategia didáctica, proceso educativo.
Educommunicative competencies, evaluation, teaching strategy, educational process.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Dentro de los paradigmas de la educación, existe una premisa que instruye a generar una retroalimentación de los avances significativos obtenidos de la enseñanza-aprendizaje; a esta premisa se la concibe como “evaluación”. La evaluación nos ofrece diferentes visiones conceptuales que armonizan una sola finalidad: la de obtener información necesaria para emitir juicios de valor y con base a ello encontrar y determinar soluciones oportunas. Entre las múltiples concepciones de la evaluación podemos encontrar las de los siguientes autores:

Para Rodríguez San Martín, “la evaluación es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante el conocimiento, lo más exacto posible del alumno, de dicho proceso y de todos los factores que intervienen en el mismo” (Lavilla-Cerdán, 2011).

En lo que concierne a la anterior conceptualización, es preciso rescatar la finalidad del mejoramiento del proceso educativo debido a que la evaluación busca en sus fases generar una introspección de los aprendizajes esperados alcanzados y así poder reflexionar sobre lo que no se logró y determinar las acciones necesarias para cubrirlas.

Otra conceptualización es la de Lafourcade que señala a la evaluación “como un proceso que recoge datos previstos en los objetivos” (Lafourcade, 1969). Lo anterior señala que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje debe existir un espacio que se enfoque precisamente en señalar si los objetivos previstos con antelación han sido cubiertos y así poder continuar avanzando de manera integral y significativamente.

Como bien se señaló anteriormente, las conceptualizaciones de evaluación comparten la determinación del valor de la enseñanza y para ello es preciso señalar qué evaluar en este proceso. Hay que recordar que años atrás, hablar de evaluación se concebía como “calificar” el rendimiento de los alumnos; sin embargo, ahora es de conocimiento público que evaluar va más allá de otorgar un número a una hazaña personal del estudiante.

En la actualidad, la educación se ha expandido a múltiples referentes y por ello es preciso fortalecer la evaluación bajo diferentes premisas que permitan evaluar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades y aptitudes. Autores como González (1989) mencionan que para evaluar el campo educativo se requiere considerar tres espacios:

- El primero de ellos hace referencia al contenido educativo que el docente ofrece al alumno. Es en esta etapa en la que se evalúan las estrategias didáctico-pedagógicas utilizadas, los contenidos temáticos y las acciones que el docente en su planeación ha considerado para retroalimentar las actividades de clase.
- En segundo plano, encontramos la evaluación del producto; en este proceso lejos de evaluar las actividades y acciones predispuestas por el docente, se evalúa el producto final o los productos consecuentes que el alumno va generando conforme avanza el proceso de enseñanza, y es aquí donde más que evaluar por criterios, también se evalúa el nivel de aceptación a la actividad o el sentido pedagógico encontrado en su formación profesional.
- El tercer espacio alude a evaluar el desarrollo cognoscitivo del alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que se relaciona con el rendimiento académico y que por ende obliga a evaluar de manera cuantificable el aprendizaje adquirido por el estudiante en el periodo inmediato de trabajo.

Si bien se mencionó, la evaluación proporciona un análisis de causas que coadyuvan a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, y por ende a determinar deficiencias en el logro de metas propuestas.

La evaluación puede verse inmersa en otras perspectivas, tal es el caso del enfoque por competencias en el que “se recogen evidencias a través de actividades de aprendizaje sobre la medida y la naturaleza del progreso de los estudiantes según los resultados esperados” (Mateos et al., 2019).

Bajo este tenor, la evaluación por competencias se concibe por diversos instrumentos que miden la competencia sobre sus propias dimensiones; es decir, se busca evaluar conocimientos, habilidades y actitudes ante los medios, tomando como base la autopercepción. La mayoría de los cuestionarios que se utilizan para evaluar las competencias giran en torno a determinar lo que las personas dicen saber o hacer al relacionarse con los medios; recordemos que para transformar el conocimiento debemos de disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información.

A partir de los parámetros señalados anteriormente, evaluar las competencias educomunicativas permite sumar capacidades de interacción de forma crítica con los medios de comunicación. La necesidad latente de evaluar las competencias educomunicativas surge del desafío pedagógico que implica formarse institucionalmente en la metodología avanzada del dominio de cualidades tecnológicas; para ello, varias entidades internacionales han desarrollado iniciativas para evaluar estas competencias a través de intervenciones adecuadas.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

En tal sentido se destaca la evaluación promovida por la Comisión Europea la cual se ajusta a un mapa conceptual en torno a “competencias individuales, competencias sociales, comprensión crítica, habilidades comunicativas, factores propios del contexto y disponibilidad de los medios” (Fernández et al., 2022).

Con la finalidad de contribuir a la Educación Mediática de los educandos, se desarrollan programas de evaluación a partir de los puntos antes mencionados considerando criterios y normas que le permitan al estudiante empoderarse de la información transmitida en los medios de comunicación.

En países como España también se estudiaron métodos para evaluar las competencias educomunicativas bajo entornos de lenguaje, tecnología, interacción, producción, difusión, ideología, valores y estética. Sin embargo, a cada una de las dimensiones anteriormente expuestas se le asigna el contexto social y los datos recopilados se clasifican bajo dos niveles: básico y medio.

A pesar de la simetría señalada, el auge de la evaluación sobre las Competencias Mediáticas resulta ser un hito para asegurar el desarrollo de capacidades de los estudiantes y sobre esta premisa, educar en un entorno social en que la mayor parte de las comunicaciones busquen solucionar problemas entre lo humano y lo tecnológico y así brindar autonomía a cada ente social que interactúa críticamente con los medios.

Alfamed es una red interuniversitaria euroamericana de investigación sobre Competencias Mediáticas para la ciudadanía que reúne a más de 50 investigadores de 13 países europeos y latinoamericanos, cuyo objetivo es propiciar espacios de fortalecimiento para actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre la “educación en medios”.

Algunas universidades que pertenecen a esta red son la universidad de Coimbra, Universidad de Cantabria, Universidad de Córdoba, Universidad Autónoma de Chihuahua, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Veracruzana que han aplicado el proyecto Alfamed. La Universidad Veracruzana es considerada la universidad número uno del estado de Veracruz en México, dicha institución posee una oferta variada de programas de estudio de licenciatura, maestría y doctorado en sus cinco regiones del estado, dentro de los ideales de la institución se encuentra el de ofrecer una educación de calidad a las jóvenes estudiantes del país.

El presente estudio se genera en la Licenciatura en Pedagogía donde se desarrolla el plan de estudios 2016 que se gesta bajo un paradigma holista, el plan de estudios establece una visión de interrelaciones entre los contenidos de las experiencias educativas, materias o asignaturas, con la intención de que el alumno, desde la perspectiva teórica y práctica, genere un dominio de las competencias necesarias de su perfil profesional.

En dicha interrelación formativa, la enseñanza se caracteriza por la existencia de quehaceres profesionales que nacen de la identificación de los núcleos de formación y suelen definirse como “secuencias curriculares y didácticas que se trabajan en los programas de las experiencias educativas a partir de unidades de competencias” (Universidad Veracruzana, 2016), los cuales son: Docencia y Mediación Pedagógica, Procesos Curriculares y Proyectos Socioeducativos, Gestión y Administración Educativa, TIC y Pedagogía, Investigación Educativa.

Dentro de los aspectos formativos que se generan en la enseñanza universitaria destaca el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, dicho aspecto obliga a los entes universitarios ver a la tecnología educativa en sus diversas expresiones con un juicio valorativo y reflexivo, de aquí que considerar las implicaciones del desarrollo de competencias educomunicativas sea un aspecto llamativo para la formación de los universitarios. Para la realización de la enseñanza y el dominio de las competencias educomunicativas se ha contado con la iniciativa de varios docentes de la Universidad Veracruzana en colaboración con académicos de otras instituciones donde también se aplica el proyecto ALFAMED, dicha actividad ha generado lazos de unión entre dichas instituciones lo que retoma la importancia de estas actividades en red.

El trabajo se desarrolló en diferentes escenarios tanto de manera virtual y presencial entre las regiones donde se imparte el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana con la intención de valorar el dominio de las Competencias Mediáticas por la población estudiantil con la intención de que en un futuro sea más fácil transmitir ideas más claras y completas de como comprender el uso correcto de la tecnología digital, las herramientas que pueden utilizar para la comunicación, las redes para recolector información, las formas en que pueden utilizar los medios en sus vidas personales y el uso que le pueden dar a los medios digitales para una variedad de propósitos para una mejor educación y estudiantes con mayores capacidades aspectos cruciales en el desarrollo de las competencias educomunicativas.

3. Metodología / planteamiento

El paradigma de investigación que se desarrolla en el presente trabajo es el cualitativo. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), “en una investigación bajo el enfoque cualitativo, se pretende describir, comprender o interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado. Por ello, la recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas y no se inicia con instrumentos preestablecidos si no que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.

La metodología seguida para el presente incluye la investigación-acción y la investigación documental. De acuerdo con Kurt Lewin, la investigación acción se concibe como la “actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica social reflexiva en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien lo investiga y el proceso de investigación” (Colmenares & Piñero, 2008).

Por otra parte, la investigación documental representa un factor esencial en cualquier proyecto o investigación; es por ello por lo que autores como Roberto Hernández Sampieri y colaboradores definen a este tipo de investigación como: El proceso de detectar, obtener y consultar la biografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad, de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio.

De forma particular en el desarrollo del estudio se contó con la participación de 5 grupos de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad, de diferentes semestres, con un rango variado de edades de 18 a 23 años, el total de participantes fue de 200 alumnos, en las diferentes fases o etapas del estudio. De forma particular para el desarrollo de estudio se aplicó un instrumento conformado por 12 preguntas agrupadas en tres categorías que fueron: entendimiento de la evaluación, apreciación de los instrumentos, dominio de las competencias educomunicativas.

4. Resultados

A continuación, se presentan tres graficas representativas del estudio, con sus respectivas interpretaciones: Dentro del proceso de intervenciones se usaron diferentes instrumentos para evaluar las actividades rescatando que las mejor valoradas por los alumnos son las escalas estimativas con un 34%, las rúbricas con 30% y el portafolios de evidencias con un 29%, denotando que los alumnos consideran a estos 3 elementos como los más llamativo, se pueden enunciar que estos instrumentos evaluativos retomaban diferentes aspectos del dominio de una competencia como con los conocimientos los cuales se trabajan a partir de la apreciación de las escalas estimativas, las actitudes que fueron me-

Figura 1. ¿Cuál es tu valoración referente a los instrumentos utilizados en el proceso de intervención?

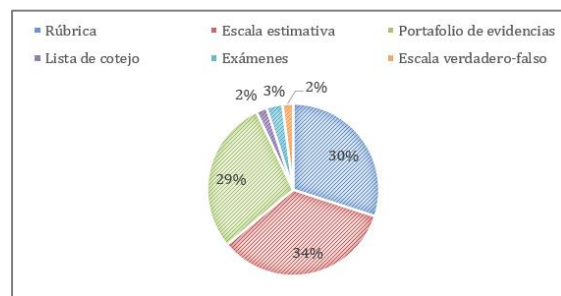


Figura 2. ¿Considera que la evaluación en los procesos de intervención generados permitiría valorar de verdad tu desarrollo formativo?

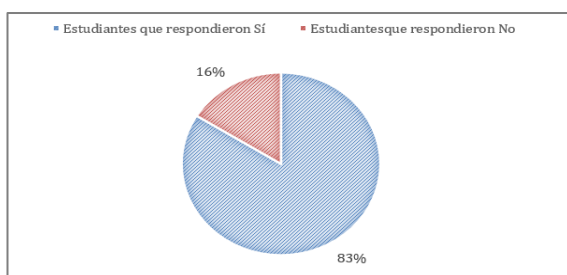
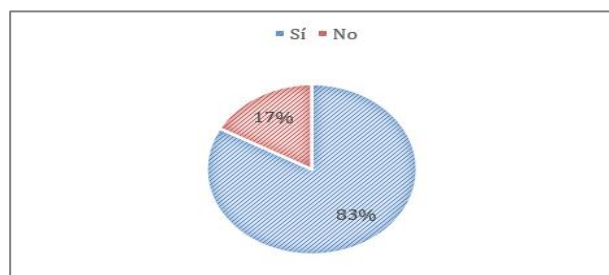


Figura 3. ¿Considera que a partir de la evaluación puedes darte cuenta del dominio del desarrollo de las competencias educomunicativas?



didadas por medio de diferentes rubricas y el portafolio de evidencias que denotaba las habilidades desarrolladas en productos observables o tangibles.

En la Figura 3 se busca resaltar que los alumnos que participaron consideran que la evaluación es un elemento crucial en la formación lo cual nos permite considerar que donde el fomento del desarrollo de competencias comunicativas es siempre considerar como el proceso evaluativo se ejerce en sus diferentes apreciaciones. En el caso del último gráfico podemos rescatar que 83% de los alumnos participes a las actividades sí denotan que han adquirido o mejorado el dominio de sus competencias comunicativas, rescatando que aún existen alumnos que no lo creen así, lo que no obliga a seguir valorando y mejorando nuestras acciones para el dominio de estas competencias con los estudiantes universitarios.

5. Discusión y conclusiones

Como elemento final debemos de considerar diferentes aspectos como son:

- En el desarrollo de competencias comunicativas es necesario el uso de diferentes instrumentos de evaluación como son la rúbrica, la lista de cotejo, las escalas estimativas, las encuestas o, inclusive, los portafolios de evidencia, ya que esta variabilidad de elementos nos permitirá saber si se de verdad se alcanza el dominio de una competencia en toda su interpretación.
- Cabe destacarse que la evaluación dentro del desarrollo de competencias comunicativas se debe dar en los tres momentos de enseñanza de estas, ya sea diagnóstica, formativa y sumativa para que cada una genere diferente información que nos va a permitir adecuar el proceso de enseñanza.
- Aunque la evaluación es una etapa crucial en cualquier proceso, siempre debe de ser considerada no solo en el momento de medición del dominio de algo, sino que debe de implicar la emisión de juicios desde un proceso reflexivo, acto que nos dará aspectos positivos y negativos en cualquier actuar lo cual nos permitirá seguir mejorando.
- Aún existen aspectos por trabajar en el desarrollo de competencias comunicativas y en la evaluación de esta, lo cual permite asegurar que este proceso se lleva en pro de los estudiantes y de las nuevas realidades que se nos presentan en nuestros contextos, mejorar en el entendimiento de estas situaciones y en su desarrollo nos permitirá ser mejores educadores.

Referencias

- Colmenares, E.A.M., & Piñero, M.M.L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 97-99.
- Fernández, P., Matos, A.P., & Festas, I. (2022). Metodología para la evaluación de la Educación Mediática en niños y jóvenes. Recomendaciones y tendencias. *Profesional de la Información*, 31(6), e310616. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.16>
- González, S. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. En S. González, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones* (p. 423). Rialp.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.D. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Kapeluz.
- Lavilla Cerdán, L. (2011). La Evaluación. En L. Lavilla Cerdán, *La Evaluación* (pp. 303-304). UNED.
- 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>
- Universidad Veracruzana (2016). Facultad de Pedagogía-Poza Rica. <http://bit.ly/3KsaAf>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Propuesta formativa para un liderazgo digital e inclusivo en la escuela de primaria

A training proposal for digital and inclusive leadership in primary schools

Antonia Lozano-Díaz
Universidad de Almería, España
ald805@ual.es

Juan-Sebastián Fernández-Prados
Universidad de Almería, España
jsprados@ual.es

Resumen

Durante el confinamiento por COVID se puso de manifiesto la escasa preparación de los docentes para la educación online. No obstante, el papel de las y los directores, como líderes escolares, ha sido crucial para la continuidad del aprendizaje durante la pandemia. A pesar de ello, el alumnado en situación de desventaja ha sido especialmente impactado durante el confinamiento. En este trabajo presentamos varias propuestas para la formación en liderazgo digital e inclusivo en educación online para líderes en la escuela primaria: un manual digital, módulos formativos, un MOOC y una aplicación móvil basada en la gamificación.

Abstract

During the COVID confinement, the poor preparedness of teachers for online education became apparent. However, the role of head teachers, as school leaders, has been crucial for the continuity of learning during the pandemic. Despite this, disadvantaged learners have been particularly impacted during the confinement. In this paper we present several proposals for digital and inclusive leadership training in online education for primary school leaders: a digital handbook, training modules, a MOOC and a mobile application based on gamification.

Palabras clave / Keywords

Liderazgo, escuela, inclusión, COVID-19, director/a.
Leadership, school, inclusion, COVID-19, principal.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Durante la pandemia los centros educativos tuvieron que responder de modo inmediato a una enseñanza a distancia haciendo, con más o menos fortuna, la transición de la educación presencial a la educación digital con dificultades como la escasez de recursos, falta de preparación y de docentes, diferentes experiencias educativas online e, incluso, analfabetismo digital (UNESCO, 2020). La labor de los líderes escolares ha sido crucial para la continuidad del aprendizaje durante la pandemia, a pesar de las duras y exigentes condiciones que han enfrentado (Harris & Jones, 2022). En una revisión sobre el papel de los equipos directivos durante la pandemia, Harris (2021) destaca los siguientes aspectos:

- Las directivas han pasado de un liderazgo predecible a un liderazgo para la incertidumbre, ha aumentado de modo importante la carga de trabajo.
- Se ha visto afectada la salud física y mental de los líderes escolares.
- La práctica de los líderes educativos se ha ido adaptando a diferentes requerimientos: académicos, tecnológicos, operativos y de relaciones interpersonales.
- Cobran importancia las características del liderazgo como la resiliencia, personalidad, calma, coordinación y desarrollo del apoyo mutuo en la comunidad educativa.
- Preocupación sobre el incremento de las desigualdades y la brecha educativa entre el alumnado en desventaja (inmigrantes, con diversidad funcional, de bajos ingresos) así como un fuerte compromiso para intentar superarlo.
- Compromiso con la participación de los padres y la comunidad en la educación y el aprendizaje.
- Evolución y auge de un nuevo tipo de liderazgo: digital, en red y dependiente de la tecnología.

El COVID ha venido a mostrar la escasa formación en liderazgo digital que tenían las directivas cuando se han visto plenamente inmersos en dicha situación por el cierre de las escuelas (Arar et al., 2022; AlAjmi, 2022; Azukas, 2022; Pollock, 2020; Kavrayıcı & Kesim, 2021). De hecho, autores como Uğur & Koç (2019) consideran que una baja o mala integración de las tecnologías digitales en el centro escolar son debidas a un liderazgo ineficiente. La transformación digital de un centro educativo pasa por el liderazgo tecnológico de su directiva, siendo clave que se desarrollen políticas de equidad que contemplen la inclusión digital, entre otros, del alumnado en situación de desventaja (García et al., 2022).

Si en tiempos normales el alumnado de grupos desfavorecidos, bajo nivel socioeconómico, familias monoparentales, inmigrantes, etc., rinde menos, con el confinamiento han sido desproporcionadamente impactados (Bol, 2020; Jackson et al., 2022). A pesar de las múltiples posibilidades que ofrece la tecnología digital para el aprendizaje inclusivo, como la adaptación a diferentes niveles de complejidad (Paleczek et al., 2022) o el aprendizaje autónomo (Jandric, 2017), durante la pandemia las tecnologías no han conseguido aminorar las dificultades de acceso, comunicación, participación y aprendizaje del alumnado con más desventajas (Figueredo-Canosa & Lozano-Díaz, 2022).

2. Las necesidades formativas de los líderes escolares en la escuela primaria

Esta propuesta formativa parte de un Proyecto Erasmus+, financiado por la Unión Europea, con el título e-PRI4ALL. Tiene como objetivo apoyar la constante necesidad de crecimiento profesional de los directores/as de centros de educación primaria a través del desarrollo y disponibilidad abierta de recursos formativos innovadores. Estos recursos incluyen educación inclusiva y online, estrategias formativas y motivacionales online y educación a distancia, conocimiento, habilidades y competencias de gestión y asesoramiento. El proyecto también se centra en las habilidades necesarias para atender las necesidades de los alumnos y, en particular, los retos que afrontan los alumnos vulnerables (alumnos de origen inmigrante, grupos minoritarios, etc.). También pretende reforzar el compromiso e implicación de los padres y madres en el proceso de educación a distancia.

Para recoger la información necesaria de cara a la creación de materiales, se diseñaron una serie de entrevistas dirigidas a la directiva de centros educativos de educación primaria (61 directores/as), así como a expertos en educación digital (38 expertos) entre los que se encontraban académicos, expertos en formación digital, coordinadores de programas, docentes, etc. Los entrevistados proceden de los cuatro países participantes en el proyecto: España, Grecia, Italia y Polonia.

Las principales líneas de actuación identificadas por los entrevistados como clave en la promoción de la educación digital en primaria son las siguientes:

- Aumentar la financiación para infraestructuras, conectividad y recursos digitales para todos.
- Reforzar la formación en educación digital e inclusiva.

- Comprender cómo puede utilizarse la tecnología digital para fomentar un aprendizaje más profundo del alumnado.
- Planificar proyectos digitales a largo plazo: la comunidad escolar debe tener una visión clara del papel que la tecnología digital puede desempeñar en el aprendizaje.
- Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar (dirección, profesorado, alumnado, familias).
- Fomentar la alfabetización digital.
- Contrarrestar el uso excesivo de las herramientas digitales y el riesgo de adicción.
- Ofrecer al profesorado la oportunidad de probar diferentes soluciones de aprendizaje digital y compartir sus experiencias.
- Animar al profesorado a redefinir su papel para convertirse en facilitadores del aprendizaje del alumnado y a comprender cómo la tecnología puede ayudarles a hacerlo.
- Documentar, analizar y compartir las prácticas nacionales e internacionales de educación digital, centrándose en su aplicación y en las lecciones sobre su eficacia.

Dentro de este proyecto es fundamental enumerar también las competencias que, según los directivos de centros de primaria, deberían mejorarse para favorecer la inclusión de alumnado y familias vulnerables:

- Habilidades de comunicación.
- Predisposición para acercarse a las familias.
- Encontrar familias comprometidas e implicarlas, para que participen y ayuden a difundir lo que ocurre en la escuela.
- Liderazgo pedagógico.
- Comprensión de la inclusión.
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Empatía.
- Liderazgo compartido: implicación del personal en el proceso de toma de decisiones y aplicación del plan escolar para garantizar el éxito.
- Comprensión del papel de la escuela en la ayuda a las familias, especialmente a las más vulnerables.
- Habilidades pedagógicas y psicológicas.
- Aprendizaje individualizado.

Los resultados muestran que los directores o directoras de escuela, que suelen ser profesionales muy ocupados, encontrarían motivadores los siguientes aspectos a la hora de plantearse la participación en un curso de formación:

- La formación debe ser útil, práctica y aplicable.
- La información de los cursos en línea debe permanecer abierta o ser descargable para que el alumno pueda acceder a ella tantas veces como necesite después de completar el curso.
- Deben incluirse oportunidades para crear una comunidad de formadores: debate entre iguales, apoyo y tutoría.
- El curso debe alternar explicaciones teóricas con oportunidades de intercambio y debate y promover el trabajo en grupo sobre actividades y ejercicios prácticos.
- Debe incluir escenarios de casos reales para el debate y las tareas de resolución de problemas.
- También debe ofrecer oportunidades para vincular el marco teórico a la práctica, no sólo a nivel personal, sino también para encontrar una síntesis colectiva.

3. La propuesta formativa para líderes escolares en educación digital e inclusiva en la escuela primaria

3.1. Consideraciones previas

Con el objetivo de proporcionar un contenido de curso original y centrado en el aprendizaje, el proyecto e-PRI4ALL pretende que los resultados del aprendizaje sean pertinentes y específicos para las necesidades, funciones y responsabilidades reales y emergentes de los directores de escuelas primarias. Tras analizar la información aportada por directores de escuela y por especialistas en la materia, así como MOOCs ya disponibles sobre la materia y los Marcos de la UE (Marco Europeo para Organizaciones Educativas Competentes Digitalmente: DigCompOrg & Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu), esta propuesta tiene en cuenta los siguientes puntos:

- El alcance del curso está limitado por su extensión y, por tanto, es imposible cubrir todos los resultados de aprendizaje propuestos.
- Muchas de las necesidades formativas de los directores tienen que ver con el uso de herramientas digitales o áreas de estudio específicas como la privacidad y la ciberseguridad, que requerirían un curso en sí mismo, es decir, esos resultados de aprendizaje no son alcanzables mediante un único curso MOOC.
- Parece haber mucha formación disponible dedicada al uso de la tecnología digital, pero falta formación sobre las implicaciones pedagógicas de su uso.
- En general, la pandemia ha impulsado la competencia digital de los educadores, pero parece haber una falta de prácticas reflexivas sobre cómo la tecnología digital puede mejorar el aprendizaje.
- Las realidades y contextos escolares son diferentes no sólo entre países sino también dentro del mismo país, la implantación de la educación digital se encuentra en diferentes fases en cada escuela.
- La pandemia ha puesto de relieve la necesidad de que los directores sean educadores, no sólo administradores, su liderazgo es esencial para mejorar el aprendizaje con el uso de la tecnología digital.

3.2. Materiales diseñados

MATERIAL 1. *“Manual Digital para Directores de Escuelas primarias sobre liderazgo en educación inclusiva y en línea”*. Este manual es un material complementario para brindar capacitación efectiva a directores de escuelas primarias, así como a educadores, formadores y facilitadores educativos, actuando como una herramienta de enseñanza y aprendizaje. Está estructurado en 4 unidades de aprendizaje completas pero que también incorporan enlaces a ampliación o explicación de conceptos/ideas. De forma resumida los contenidos recogidos son: *Definiciones clave*

- Educación inclusiva
- Liderazgo digital
- REAs: Recursos Educativos Abiertos
- Flipbook digital

Unidad de aprendizaje 1: *Aprendizaje digital inclusivo*

Introducción: Objetivos de aprendizaje

1. Diseño Universal para el Aprendizaje
2. Educación digital inclusiva
 - a. Estudio de caso 1: La Sala Mágica del Politécnico de Milán
 - b. Estudio de caso 2: Aprendizaje a distancia para apoyar la vulnerabilidad
3. Evaluación inclusiva
 - a. Estudio de caso 3: La escuela en el museo.
4. Preguntas y respuestas

Bibliografía

Unidad de aprendizaje 2: *Promoción de la inteligencia digital en la comunidad de la escuela primaria*

Introducción: Objetivos de aprendizaje

1. Sobre la inteligencia digital
2. Beneficiándose de la inteligencia digital
 - a. Estudio de caso 1: El caso de Niue
 - b. Estudio de caso 2: Semana del código MOOC de la UE
 - c. Estudio de caso 3: Concurso Panhelénico de tecnologías abiertas en educación.
3. Preguntas y respuestas

Bibliografía

Unidad de aprendizaje 3: *Liderazgo del aprendizaje digital para la comunidad de la escuela de primaria*

Introducción: Objetivos de aprendizaje

1. Aproximación al concepto de liderazgo de aprendizaje digital en la escuela de primaria
2. Gestión de crisis y conflictos en la comunidad escolar.
 - a. Estudio de caso 1: Resistencia digital en el contexto escolar (desde las familias)
 - b. Estudio de caso 2: Resistencia digital en el contexto escolar (desde los docentes)
3. Modelos y prácticas de liderazgo digital
4. Orientaciones sobre cómo potenciar a los líderes educativos en el aprendizaje del liderazgo digital
 - a. Estudio de caso 3: Liderazgo en aprendizaje digital con atención a la diversidad.
5. Preguntas y respuestas

Bibliografía

Unidad de aprendizaje 4: *Acceso y mantenimiento de infraestructura digital para todos*

Introducción: Objetivos de aprendizaje

1. Definición de infraestructura digital
2. Acceso a la infraestructura digital en la educación y más allá
3. Mantenimiento de infraestructura digital
 - a. Estudio de caso 1: Programa del gobierno polaco para mejorar la infraestructura escolar y las competencias en TIC de estudiantes y profesores.
 - b. Estudio de caso 2: Aumento de la inversión en digitalización de la escuela en Polonia
4. Preguntas y respuestas

Bibliografía

MATERIAL 2. "Módulos de formación para líderes escolares sobre educación inclusiva online". Se trata del manual anterior traducido en módulos formativos en versión digital distribuidos según la misma lógica de las unidades del "Manual digital para directores de escuelas primarias en liderazgo educativo online e inclusivo":

- Módulo 1. Aprendizaje digital inclusivo
- Módulo 2. Promover la inteligencia digital en la comunidad escolar de primaria
- Módulo 3. Liderazgo en aprendizaje digital para la comunidad de la escuela primaria
- Módulo 4. Acceso y mantenimiento de la infraestructura digital para todos

MATERIAL 3. "MOOC para directores de escuelas primarias sobre educación en línea e inclusiva". Se trata de un MOOC distribuido a lo largo de 3 semanas:

Semana 1

- ¿Cómo se entiende la inclusión en educación?
- Escuelas inclusivas: organización, Curriculum, características de los docentes, liderazgo
- ¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?
- Tecnología de Apoyo vs Diseño Universal de Aprendizaje
- Primacía de la pedagogía vs enfoque centrado en la tecnología
- DUA y tecnología digital
- Desarrollo profesional docente y educación inclusiva.
- ¿Qué apoyo precisan los docentes para usar tecnologías digitales?
- Estudio de casos
- Evaluación inclusiva y tecnología digital

Semana 2

- ¿Qué son y cómo podemos evaluar la competencia digital?
- ¿Qué es la inteligencia digital?
- Beneficios de desarrollar la inteligencia digital en la escuela primaria
- Componentes y aplicación de la inteligencia digital en la escuela primaria
- Cómo trabajar la inteligencia digital en la escuela primaria
- Estudio de caso
- Importancia de la infraestructura digital en la escuela
- Beneficios de usar tecnología digital en la escuela
- Principios básicos para reclamar una infraestructura digital apropiada y para la evaluación y gestión de la tecnología educativa
- Observación y claves de la infraestructura digital de tu escuela
- Gestión y mantenimiento de la infraestructura de hardware y software escolar.
- Estudios de caso

Semana 3

- Los directores y directoras de escuela como líderes
- Tipos de liderazgo escolar
- Liderazgo pedagógico digital
- Principios básicos de liderazgo aplicado al contexto del aprendizaje digital
- Gestión de crisis en el contexto escolar
- Aspectos clave en la gestión de crisis para líderes escolares
- Resistencias digitales en la comunidad escolar
- Estudio de casos

- Características de un liderazgo para manejar la resistencia digital
- Cómo pasar del liderazgo educativo al liderazgo digital
- Actividades de autoevaluación

MATERIAL 4. “Aplicación móvil e-pri4all”. Se trata de una aplicación para teléfono móvil basada en el Proyecto e-PRI4ALL para directores de escuelas. Debe por tanto entenderse como una herramienta de capacitación digital innovadora, que combina el aprendizaje móvil y los enfoques de aprendizaje basados en juegos con la gamificación. Se trata de una propuesta que viene a complementar la formación anteriormente comentada dado que tiene como objetivo brindar capacitación efectiva a directores de escuelas primarias y actuar como una herramienta de enseñanza y aprendizaje para educadores, formadores y facilitadores educativos.

Se trata de una aplicación que se puede utilizar de forma independiente, pero también como continuación del curso masivo abierto en línea (MOOC) desarrollado para directores de escuelas primarias en educación en línea desde un enfoque inclusivo. Todos los materiales que hemos reflejado están en abierto y totalmente disponibles: <https://e-pri4all.erasmus.site/es/>

Referencias

- AlAjmi, M.K. (2022). The impact of digital leadership on teachers’ technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101928>.
- Arar, K., Sawalhi, R., Chaaban, Y., Zohri, A., & Alhouti, I. (2022). School leaders’ perspectives towards leading during crisis through an ecological lens: A comparison of five Arab countries. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1957793>
- Azukas, M.E. (2022). Leading Remotely: Competencies Required for Virtual Leadership. *TechTrends*, 66, 327-337. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00708-x>
- Bol, T. (2020). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel. *SocArXiv*. DOI: 10.31219/osf.io/hf32q.
- Figueredo-Canosa, V., & Lozano-Díaz, A. (2022). Educación Inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>.
- García, F., Valls, C., & Lázaro, J.L. (2022). Estrategias para la transformación digital de un centro educativo: una revisión sistemática. *RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 13, 157-172. <https://doi.org/10.6018/riite.533971>
- Harris, A. & Jones, M. (2022) Leading during a pandemic – what the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2), 105-109. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626>
- Harris, A. (2021). *The Relations Between School Leaders and Education Stakeholder*. UNESCO <http://bitly.ws/AaLl>
- Jackson, M., Bass, L., Jackman-Ryan, S., Hoeflaken, K., & Picart, J.A. (2022). Locating Equity in Principals’ Pandemic Decision-Making Practices. *Peabody Journal of Education*, 97, 274-290. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2079883>
- Jandric, P. (2017). *Learning in the Age of Digital Reasons*. Sense Publishers.
- Kavrayıcı, C., & Kesim, E. (2021). School management during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1), 1005-1060. <https://doi.org/10.14527/kuey.2021.004>
- Paleczek, L., Ender, D., Berger, J., Prinz, K., & Seifert, S. (2022). A feasibility study of digital content use in inclusive, Austrian primary school practice. *International Journal of Educational Research*, 112, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101938>
- Pollock, K. (2020). School leaders’ work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38. <http://bitly.ws/Ahu2>
- Uğur, N.G., & Koç, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals’ Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 42. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3758>
- UNESCO (2020). *COVID-19 Education Response, Preparing the Reopening of the Schools*. UNESCO <http://bitly.ws/Aa>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Competencia Mediática para la Educación Superior: Experiencias del estudiantado de la Universidad Veracruzana (México)

Media Competence for Higher Education: Experiences of students at Universidad Veracruzana (Mexico)

Elba-María Méndez-Casanova
Universidad Veracruzana, México
elmendez@uv.mx

Flor-Elizabeth Castillo-Sarmiento
Universidad Veracruzana, México
S20009271@estudiantes.uv.mx

Araceli Huerta-Chua
Universidad Veracruzana, México
arahuerta@uv.mx

Resumen

Los avances tecnológicos han facilitado el acceso a la información, pero es fundamental desarrollar Competencias Mediáticas para analizarla y cuestionarla de manera crítica. En el presente proyecto de investigación realizado en la Universidad Veracruzana tiene como objetivo desarrollar las Competencias Mediáticas para una postura crítica en la búsqueda de información eficaz y eficiente. Se utilizó una metodología cualitativa con encuestas en línea para recopilar información. Los resultados preliminares muestran que los alumnos tienen limitaciones en dos Competencias Mediáticas del Currículo ALFAMED, especialmente en el acceso eficaz a la información y la evaluación crítica de fuentes, impactando en su capacidad para buscar información de forma eficiente y realizar una adecuada evaluación crítica.

Abstract

Technological advances have facilitated access to information, but it is essential to develop media skills to analyze and question it critically. The objective of this research project carried out at the Universidad Veracruzana was to develop media skills for a critical stance in the search for effective and efficient information. A qualitative methodology with online surveys was used to collect information. The preliminary results show that students have limitations in two media competencies of the ALFAMED Curriculum, especially in effective access to information and critical evaluation of sources impacting their ability to search for information efficiently and carry out an adequate critical evaluation.

Palabras clave / Keywords

Competencias Mediáticas, intervención, alfabetización, información digital, postura crítica.
Media competencies, intervention, literacy, digital information, critical stance.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Se sabe que los avances tecnológicos trajeron consigo el acceso a la información, para lo cual, es necesario contar con Competencias Mediáticas para analizar, reflexionar y cuestionar la información que se recibe desde los diversos medios, además de ser críticos en la selección de buscadores de información; es por esto que el presente proyecto de investigación tiene como objetivo desarrollar las Competencias Mediáticas para una postura crítica en la búsqueda de información eficaz y eficiente, la metodología utilizada para este proyecto fue de naturaleza cualitativa empleando la encuesta como técnica de investigación con el fin de recopilar y analizar información crucial que facilitó el desarrollo del estudio, el instrumento constó de 17 preguntas en total, de las cuales 14 de ellas fueron abiertas y las restantes cerradas para obtener datos más precisos, éste fue aplicado de manera virtual en la plataforma de Google Forms a los alumnos de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, en la región Poza Rica-Tuxpan, México; de la asignatura de Planeación Educativa, en la cual participaron un total de 41 alumnos distribuidos en 9 hombres y 32 mujeres; los resultados preliminares del proyecto pedagógico de investigación en su fase diagnóstica muestran que, de las 7 Competencias Mediáticas de Currículum ALFAMED, en dos de ellas, los estudiantes cuentan con limitantes, en especial en la competencia tres que hace referencia al “Acceso a la Información de una manera eficaz y eficiente” y la competencia cuatro, la “Evaluación crítica de la información y sus fuentes”, es decir, los estudiantes se enfrentan a limitaciones que afectan su capacidad para buscar información de manera eficaz y eficiente en los medios y como resultado, a menudo no realizan una evaluación crítica adecuada de la información que obtienen.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La competencia mediática tiene como propósito desarrollar en todas las personas la capacidad adecuada para interactuar con los medios de manera crítica y creativa; ya sea consumiendo o produciendo contenidos, sin embargo, el uso y consumo de los medios de manera cotidiana, no garantiza que se adquieran competencias, por lo tanto, es necesaria una formación crítica en Alfabetización Mediática, entendiendo ésta como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes requeridas para poder interpretar y emitir juicios valorativos ante el bombardeo de imágenes, contenidos y aplicaciones de comunicación, que forman parte de nuestra cotidianidad (Aguaded & Guzmán, 2014).

En este sentido, diversas organizaciones e instituciones internacionales, como las *Naciones Unidas*, la *Comisión Europea* o la *UNESCO*, se esfuerzan por dirigirse a diferentes grupos de ciudadanos en la toma de decisiones para mejorar su acceso y uso de los medios y las tecnologías de la comunicación, sobre todo, apoyar firmemente el desarrollo de la educación en medios. Al respecto, la *UNESCO* se centra en fortalecer las capacidades de los responsables políticos, educadores, profesionales de la información y los medios, organizaciones juveniles y grupos desfavorecidos en esta área; lo cual contribuye al desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informativa para todos, de modo que las personas puedan pensar y hacer, críticamente.

Sin embargo, ante la saturación de los medios, los educandos se ven desfavorecidos pues tiene pocas experiencias formativas de desarrollo de sus Competencias Mediáticas, al respecto, los centros educativos no han fomentado el desarrollo de la Competencia Mediática como eje para el desarrollo de alumnos y ciudadanos críticos de ello. Por lo tanto, la Universidad Veracruzana, específicamente en el programa de la Licenciatura en Pedagogía, en su plan de estudios 2016, algunas asignaturas del área de Tecnología Educativa contemplan someramente, las Competencias Mediáticas; por ello, vemos necesario intervenir pedagógicamente bajo el apoyo de un proyecto encaminado a favorecer las Competencias Mediáticas 3 y 4 específicamente: competencia 3, Acceso a la Información de una manera eficaz y eficiente, y la competencia 4, Evaluación crítica de la información y sus fuentes, haciendo hincapié en la búsqueda de información eficaz y eficiente que conlleva a una evaluación crítica de la misma por parte de los alumnos.

En el caso de los estudiantes de la asignatura de Planeación Educativa, se abordaron temas y actividades propios de su planeación en la asignatura con la finalidad de detectar en ellos el nivel y desarrollo de las competencias mediáticas antes mencionadas y posteriormente llevar a cabo una intervención para favorecerlas, en ese sentido, la corriente teórica del conectivismo fue la base para el desarrollo de la intervención, considerando que el aprendizaje se concibe como un proceso para establecer conexiones y patrones en un entorno de información en constante cambio. Este se forma no solo entre una persona y la información directa, sino también entre personas, tecnologías y entornos. Siemens (2004) menciona que es una teoría del aprendizaje para la era digital que explica el impacto de la tecnología en la forma en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos actualmente, a partir de un análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Este propone que los estudiantes guíen su propio aprendizaje a través de conexiones entre redes y, con la ayuda de la tecnología, crear conocimientos que puedan aplicarse a la vida diaria. En la actualidad el aprendizaje es novedoso, el desafío que enfrentan los alumnos es buscar la respuesta correcta, extraer sentido de definiciones, incluso en la toma de decisiones bien fundamentadas en los distintos sitios de internet, por tal razón el conectivismo propicia el desarrollo de habilidades individuales y grupales, se adquiere un conocimiento multidimensional que crea una experiencia de estar conectados y de colaborar con otros en las actividades propuestas, con ello podremos garantizar un aprendizaje más significativo, una de sus grandes ventajas es que se ajusta muy bien con nuestra realidad actual, por supuesto, permite además compartir, colaborar, reflexionar con los otros. Queda claro que los profesores jugamos un papel importante en este proceso; orientar a los estudiantes en cuanto a la identificación de las herramientas que les permita seleccionar las fuentes confiables de información para desarrollar una postura crítica ante la información que reciben a través de los medios, sin embargo, son los estudiantes quienes deberán desarrollar en sí mismos las Competencias Mediáticas.

3. Metodología / planteamiento

La presente investigación se apoya en un enfoque cualitativo que, según Fernández (2018), tiene como objetivo esencial la descripción e interpretación de las cualidades de todo fenómeno de relación social y contenido cultural. Para ello, busca describirlas a través de los conceptos que los conectan con la mentalidad comunitaria y en los discursos donde se usan o desusan, integrándolas en una narración coherente y explicativa que logre descifrar las causas y consecuencias de fenómeno (p. 7), es decir, a partir de los datos obtenidos y la comprensión de estos, se llega a la interpretación de la realidad del fenómeno. A partir de ello, se realiza el diseño de acciones que permiten interactuar y conocer esa realidad.

Esta se desarrolla con la metodología de investigación acción participativa (IAP), la cual se compone de cinco fases: diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación. De acuerdo con Colmenares (2012), la IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación.

De acuerdo al autor citado, de las cinco fases que presenta, para esta investigación se considera el diagnóstico y los resultados preliminares de este, con la finalidad de identificar el predominio de las Competencias Mediáticas desarrolladas, mismo que se aplicó a los estudiantes de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía de la región Poza Rica-Tuxpan, específicamente en la asignatura de Planeación Educativa del periodo agosto 2023 - enero 2024; por la flexibilidad y características del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía 2016, los participantes se encuentran matriculados en el 5º, 7º y 9º semestre, cuyo rango de edad es de 20 a 24 años.

Para el levantamiento de la información se diseñó y aplicó una encuesta como instrumento diagnóstico, en dicho instrumento se elaboraron dos reactivos para cada una de las siete Competencias Mediáticas comprendidas en el Currículo Alfamed: 1) Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia; 2) Comprensión del contenido de los medios y sus usos; 3) Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente; 4) Evaluación crítica de la información y las fuentes de información; 5) Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios; 6) Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios; 7) Promover AMI entre el estudiantado y manejo de los cambios requeridos. En total, la encuesta constó de 17 preguntas, 14 de ellas son abiertas, con la intención de rescatar el discurso y los procesos desarrollados en cada uno de los participantes, mientras que las restantes son de identificación de datos; se obtuvieron 35 respuestas de los 41 estudiantes.

El diseño y socialización del instrumento se llevó a cabo por medio de la plataforma Google Forms, lo que permitió una distribución rápida y eficiente, y a su vez el monitoreo de las respuestas de los encuestados, para que estas se realizaran en los tiempos establecidos para el levantamiento de la información.

4. Resultados

Derivado de los resultados del diagnóstico en donde se consideraron las siete Competencias Mediáticas, se detectó que los estudiantes de la asignatura de Planeación Educativa en dos de ellas, la competencia tres que hace referencia al *Acceso a la Información de una manera eficaz y eficiente* y la competencia cuatro, la *Evaluación crítica de la información y sus fuentes*, los resultados son los menos favorables. Al respecto, a los alumnos encuestados les es complicado la búsqueda de información de manera eficaz y eficiente en medios digitales y no

digitales, lo cual se refleja en la poca o nula selección que hacen de la misma, esto es, no logran realizar una evaluación crítica de la información que tienen en sus manos.

Pese a que las competencias 3 y 4 se vinculan, los resultados varían, aun cuando las respuestas a las interrogantes fueron favorables, en la práctica se pudo detectar que los participantes no conocen el funcionamiento y actualización de las Apps y/o herramientas para realizar sus proyectos educativos o los ejercicios solicitados durante las sesiones de intervención, al respecto, fue necesario explicar y orientar a los alumnos en cuanto al uso y funcionamiento de ellas con la intención de favorecer su aprendizaje. La siguiente interrogante realizada para la competencia 3 presenta las respuestas dadas por los alumnos:

¿Estás informado de las recientes actualizaciones de las apps o herramientas que sueles utilizar en tu día a día para tu aprendizaje? Justifica tu respuesta

- *No estoy enterada de eso*
- *La verdad no, en ocasiones no presto atención en eso*
- *Lo único que suelo conocer de las actualizaciones es su utilidad y aplicación al momento de ponerme en contacto directo con ellas*
- *Sí, porque usualmente el dispositivo digital manda notificaciones de las actualizaciones.*
- *Sí, estoy enterada por qué me llegan las notificaciones*
- *Porque he visto mejoras en la interfaz*

Con relación a la búsqueda de información, aun cuando logran identificar los aspectos que se requieren para poder citar a los autores de los materiales consultados, no tienen claro el orden y secuencia de los indicadores según la normativa APA, estableciendo indistintamente cada uno de ellos, como se muestra en el siguiente cuestionamiento:

En la búsqueda de información, ¿sabes qué aspectos se requieren para poder citar a los autores de los materiales consultados?

- *No lo sé*
- *Generalmente uso un generador APA para citar*
- *Autor, año, página o documento del que proviene*
- *Buscando la información del autor y las fechas o incluso en página pegando el enlace para que te arroje los datos*
- *Fecha, título, año de publicación, nombre del autor*
- *Autor, año, número de pág., link de página*
- *Los nombres y de dónde proceden en algunos casos*

Estos resultados nos permitieron detectar la siguiente problemática: dada las condiciones de los estudiantes en cuanto al uso y consumo de las herramientas digitales, no saben buscar información en los medios de manera eficaz y eficiente, por lo tanto, no llevan a cabo una evaluación crítica de la información que obtienen y sus fuentes.

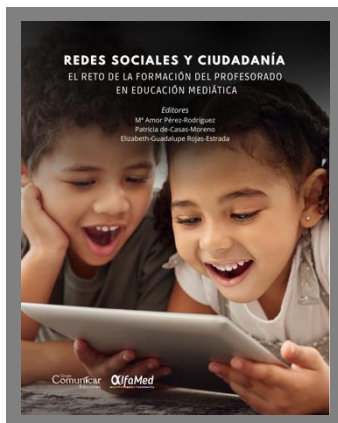
5. Discusión y conclusiones

El presente proyecto de investigación destaca la relevancia de desarrollar Competencias Mediáticas entre los estudiantes universitarios, especialmente en el contexto de acceso a la información facilitado por los avances tecnológicos. Los resultados preliminares revelan limitaciones significativas en dos Competencias Mediáticas clave: Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente, así como la Evaluación crítica de la información y las fuentes de información. Estas limitaciones subrayan la necesidad de fortalecer las habilidades de los estudiantes para analizar, reflexionar y cuestionar la información que reciben, así como para ser críticos en la selección de buscadores de información. El uso de una metodología mixta, con la aplicación de encuestas virtuales, ha proporcionado *insights* valiosos que orientarán el desarrollo de estrategias pedagógicas para mejorar estas competencias en el ámbito académico. En consecuencia, este proyecto se presenta como un paso importante hacia la formación de individuos con posturas críticas y habilidades efectivas en la búsqueda y evaluación de información en la era digital.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á (Coord.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática. MIL en la era post-COVID-19*. Octaedro.
- Alcolea Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>

- Fernández, M., & Sánchez, J. (1997). *Eficacia Organizacional*. Díaz de Santos.
- Mateus, J.C. (28 de Octubre de 2023). [Infografía] *¿Qué es la Competencia Mediática?* Educared. <https://bit.ly/4bAzt40>
- Moncada Hernández, S.G. (2014). *Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Real Academia Española (2001). Eficiencia. *Diccionario de la Lengua Española, Vigésima segunda edición*. Espasa.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo Slideshare*. <https://bit.ly/3XTzAE>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Pensamiento crítico y Alfabetización Mediática en la formación de futuros docentes

Critical thinking and Media Literacy in the education of future teachers

Gerber Pérez-Postigo

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
gperezpo@unsa.edu.pe

Osbaldo Turpo-Gebera

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
oturpo@unsa.edu.pe

Resumen

La Alfabetización Mediática implica aprender a través de los medios, que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico. Este estudio se propone establecer la relación entre Alfabetización Mediática y pensamiento crítico en estudiantes universitarios de educación. Utilizando un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, se encuestó a 138 estudiantes de Pedagogía. Los resultados validaron la correlación entre la Alfabetización Mediática y el pensamiento crítico, respaldando la hipótesis general. El coeficiente de correlación de Pearson mostró una correlación positiva promedio. Además, se demostró una correlación positiva promedio entre la Alfabetización Mediática y el Pensamiento Crítico.

Abstract

Media Literacy involves learning through the media, which play a fundamental role in the development of skills such as critical thinking. This study aims to establish the relationship between Media Literacy and critical thinking in undergraduate education students. Using a quantitative approach and non-experimental design, 138 Pedagogy students were surveyed. The results validated the correlation between Media Literacy and critical thinking, supporting the general hypothesis. Pearson's correlation coefficient showed an average positive correlation. In addition, an average positive correlation was demonstrated between Media Literacy and Critical Thinking.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización, competencia mediática, estudiantes, formación.
Literacy, media competence, students, training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La Alfabetización Mediática implica fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en relación con los contenidos mediáticos y el entorno en el que una persona se desenvuelve (Wissinger & De La Paz, 2015). Para Hernández (2001), la Alfabetización Mediática se presenta como un ámbito multidisciplinario que fusiona enfoques educativos y comunicativos para capacitar a los estudiantes en enfoques que abarquen la interpretación activa y crítica de los medios tradicionales, como televisión, cine, radio y prensa, así como de los medios de entretenimiento e información que han surgido de los avances tecnológicos, como videojuegos, CD multimedia, Internet y videos caseros (Turpo-Gebera et al., 2022).

La Alfabetización Mediática puede ser evaluada mediante un modelo multidimensional que abarca seis dimensiones del individuo: 1) Alfabetización Mediática, 2) conciencia del individuo, 3) acción del individuo, 4) enfoque crítico del individuo, 5) perspectiva social del individuo y 6) creatividad del individuo. De estas dimensiones, el enfoque crítico es uno de los objetivos principales en la Educación Mediática, ya que implica reconocer las distorsiones en los medios a favor de grupos poderosos económicamente y socialmente. El individuo crítico también es capaz de cuestionar los contenidos mediáticos cuando estos no se alinean con sus propios valores ni con información proveniente de otras fuentes.

Vivimos en entornos mediados en plena era digital, y mientras nos conectan, también nos separan debido al creciente uso tecnológico en todas las esferas de la vida cotidiana. La velocidad vertiginosa de la interacción en pantalla deja poco espacio para la reflexión. Además, emergen posturas moralistas que no favorecen el análisis y debate necesarios para abordar la complejidad de estos asuntos (Mesquita-Romero et al., 2022; Turpo-Gebera et al., 2023).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Según Tugtekin & Koc (2020) y Kim (2019), la capacidad de pensar críticamente se considera un factor influyente en las aptitudes de alfabetización. El pensamiento crítico es un proceso claro y dirigido, empleado en actividades mentales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la persuasión, el análisis de suposiciones y la investigación científica. Por lo tanto, las actividades de alfabetización juegan un rol fundamental en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes (Altamirano, 2021; Austin & Pinkleton, 2016).

La Alfabetización Mediática puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, pero no ha tenido éxito en fomentar la madurez en el aprendizaje, especialmente en lo referente a la vocación. La Alfabetización Mediática se muestra beneficiosa en el contexto de las habituales laborales (Mills, 2010). La Alfabetización Mediática puede transformar pensamientos abstractos en algo contextualizado. Esto se debe a que la Alfabetización Mediática no solo estimula el pensamiento crítico, sino que también es capaz de enmarcar las ideas en un contexto (Turpo-Gebera et al., 2022). La Alfabetización Mediática ayuda a los estudiantes a comprender las repercusiones sociales derivadas del uso de los medios digitales. Esto no solo permite a los estudiantes incorporar información, sino que también aumenta su sensibilidad hacia los fenómenos sociales (Pawluczuk et al., 2019; Turpo-Gebera et al., 2023).

Para involucrarse en la Alfabetización Mediática y, por tanto, digital, las personas deben aplicar diversas competencias cognitivas, emocionales y sociales, lo que incluye el uso de textos, herramientas y tecnología, así como habilidades de pensamiento crítico y análisis (Turpo-Gebera et al., 2023). También es esencial la capacidad de analizar la composición y creatividad de los mensajes, y la habilidad para llevar a cabo reflexiones y razonamientos éticos (Hobbs, 2010). A pesar del reconocimiento de la importancia de la alfabetización en la actualidad, la mayoría de los participantes en este estudio todavía emplea poco la alfabetización digital, especialmente para acceder a libros electrónicos o artículos científicos a través de las redes sociales. La utilización de los medios digitales puede generar una experiencia más directa de autoeficacia y afectar el pensamiento y la confianza de los estudiantes en sí mismos (Marci-Boehncke & Vogel, 2018).

La educación superior es clave para desarrollar la habilidad crítica de los estudiantes. Las universidades deben liderar esta formación, fomentando responsabilidad y compromiso entre los universitarios. La Educación Mediática, que incluye creatividad y pensamiento crítico, es esencial. Sin embargo, su adopción exige competencias cognitivas, emocionales y sociales, además de herramientas tecnológicas para comprender la autenticidad informativa, un desafío aún presente en los jóvenes a pesar de sus habilidades superficiales en este ámbito.

La relación entre el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Mediática en estudiantes universitarios de Pedagogía parte del reconocimiento de la era digital global, donde la tecnología se integra en todos los ámbitos, incluyendo la educación universitaria (Godoy & Calero, 2018). En este contexto, es importante investigar la participación de los estudiantes en los entornos mediáticos y su actitud crítica. Las universidades deben liderar reformas educa-

tivas, incorporando tecnologías como las redes sociales. No obstante, la formación docente en Competencia Mediática sigue siendo un desafío mundial, dada la transformación del papel del docente en esta era mediática, según Ortiz-Colón et al. (2019).

3. Metodología / planteamiento

La investigación siguió la secuencia del método científico para abordar las preguntas planteadas sobre la problemática particular.

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo caracterizado por la utilización de datos numéricos, obtenidos a través de medición estandarizada y reconocidos por la comunidad científica. El estudio es descriptivo correlacional debido a la naturaleza de sus objetivos.

La investigación es de carácter aplicado, con resultados derivados de la interacción y aplicación de instrumentos en una muestra seleccionada. El estudio se encuadra en un enfoque no experimental de tipo transversal y correlacional, en consonancia con las definiciones de investigación no experimental. De acuerdo con estas definiciones, la investigación no experimental se lleva a cabo sin la manipulación deliberada de variables; el enfoque transversal se aplica al recolectar datos en un único momento y lugar; y el enfoque correlacional se emplea para establecer conexiones entre categorías, conceptos o variables.

La población está constituida por estudiantes del Programa de Estudios de Pedagogía en Educación Primaria de una universidad pública durante 2023. La muestra, compuesta por 138 estudiantes y que es representativa de la población, tiene un alcance censal al incluir a todos los estudiantes. En cuanto a la metodología, se optó por un enfoque no probabilístico por conveniencia, seleccionado según la comodidad y criterio del investigador.

Para la técnica de encuesta, se seleccionó el cuestionario como instrumento. En relación a la variable Pensamiento crítico y sus dos dimensiones (Sustantiva y Dialógica), se empleó el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC) estandarizado desarrollado por Santiuste et al. (2001).

Este cuestionario aborda habilidades esenciales del pensamiento crítico, como la lectura, la escritura y la expresión oral, que son fundamentales en el ámbito educativo. La validez del cuestionario fue ratificada por los mismos expertos evaluadores, obteniendo un coeficiente V de Aiken de 1,83, junto con una alta confiabilidad, medida por un coeficiente Alfa de Cronbach de ,95. La confiabilidad, crucial en la investigación cuantitativa, se evaluó a través de una prueba piloto con 25 estudiantes, demostrando alta confiabilidad en los instrumentos de medición de ambas variables.

4. Resultados

4.1. Pensamiento Crítico y Alfabetización Mediática en estudiantes de Pedagogía

La relación entre el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Mediática en la formación inicial de docentes queda claramente demostrada a través de la confirmación de la hipótesis. La Tabla, que aborda la correlación entre ambas variables, revela que el valor *p* es inferior al nivel de significancia (0.05) establecido en el estudio. Esto respalda la afirmación de que existe una correlación significativa entre ambas variables.

Tabla 1. Cálculo del coeficiente de correlación entre variables

		Pensamiento crítico	Alfabetización Mediática
Pensamiento crítico	Correlación de Pearson	1	,702**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	38	38
Alfabetización Mediática	Correlación de Pearson	,702**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	38	38

La confirmación de la hipótesis a través del coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0.702$) reveló que la magnitud de la relación demostrada es de nivel moderado y positivo. De manera paralela, al observar la Tabla y la ecuación de regresión $y = 41.22 + 4.17x$, se confirma que esta relación es directa y positiva.

Esto significa que a medida que los resultados del Pensamiento Crítico mejoran, se puede anticipar una mejora similar en el Alfabetización Mediática de los estudiantes de Pedagogía. Además, al analizar el gráfico de dispersión, el valor del coeficiente de determinación lineal (R^2), que es 0.507, señala que esta relación se cumple en aproximadamente el 50.7% de los casos, evidenciando una conexión significativa entre ambas variables.

5. Discusión y conclusiones

El propósito esencial de esta investigación radicó en la evaluación de la relación existente entre el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Mediática en estudiantes de Pedagogía del Programa Académico de Educación Primaria de una universidad pública. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo un análisis detallado de ambas variables de manera independiente, seguido de un análisis de correlación entre las dimensiones de la Alfabetización Mediática y las dimensiones del Pensamiento Crítico.

Al analizar la variable de Alfabetización Mediática, se observó que la mayoría de los estudiantes posee un nivel regular en lo que respecta al acceso, análisis y evaluación de los recursos mediáticos presentes en la web, que ofrece una amplia gama de opciones para obtener información. Sin embargo, un número significativamente menor de estudiantes ha adquirido las competencias necesarias para filtrar y procesar de manera efectiva la información que reciben. Estos resultados enfatizan la necesidad de mejorar las habilidades de Alfabetización Mediática entre los estudiantes, ya que el dominio de estas competencias proporciona la capacidad de comunicar y compartir ideas de manera efectiva, trascendiendo las barreras culturales y generacionales (Ranzolin & Correa, 2016; Turpo-Gebera et al., 2023). Además, se destacó que los estudiantes con niveles eficientes de Alfabetización Mediática tienen la capacidad de abordar conscientemente los medios, aprovechar los recursos para acceder, analizar e interpretar la información, así como crear contenido mediático propio y comunicarse de manera efectiva con otros individuos, contribuyendo tanto a su desarrollo social como a su proceso de aprendizaje (Tugtekin & Koc, 2020).

El análisis de la variable del pensamiento crítico constató que la mayoría de los estudiantes exhibe niveles regulares y deficientes en las habilidades cognitivas necesarias para el análisis, interpretación, inferencia, explicación, evaluación, control y corrección de su propio razonamiento en las dimensiones dialógica y sustantiva (Pilgrim et al., 2019; Novitasari et al., 2020). Por otro lado, una proporción menor de estudiantes demuestra la capacidad de realizar los procesos, estrategias y representaciones mentales necesarias para resolver problemas, tomar decisiones y adquirir nuevos conceptos, incorporando un enfoque en la búsqueda de la verdad a través de criterios, evidencias y juicios de valor.

Estos resultados resaltan la importancia de llevar a cabo esfuerzos colectivos, intencionados y sostenidos a lo largo del tiempo para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que comienzan con el cultivo de las habilidades de pensamiento básicas y evolucionan hacia las habilidades superiores, tal como plantean López-González et al. (2023).

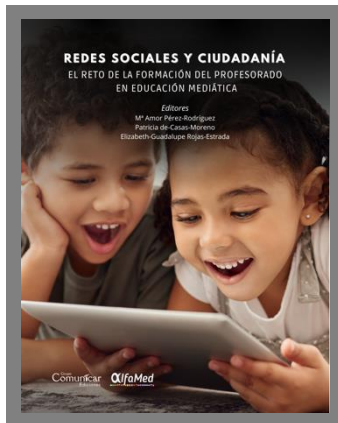
La correlación entre el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Mediática confirmó que existe una correlación positiva de nivel medio, como se evidencia en la Tabla 1. Esto implica que las variables en estudio están relacionadas con un nivel medio de pensamiento crítico. Este resultado coincide con el estudio de Godoy & Calero (2018), quienes encontraron una influencia positiva de la correcta utilización de las tecnologías en la enseñanza superior, favoreciendo el trabajo colaborativo y la estimulación cognitiva de los estudiantes, al igual que lo haría la Alfabetización Mediática.

En síntesis, la correlación entre el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Mediática, respaldada por una serie de investigaciones, subraya la necesidad de fomentar tanto la Competencia Mediática como el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

Referencias

- Altamirano, S. (2021). Perfil de Alfabetización Mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
- Austin, E., & Pinkleton, B. (2016). The Viability of Media Literacy in Reducing the Influence of Misleading Media Messages on Young People's Decision-Making Concerning Alcohol, Tobacco, and Other Substances. *Current Addiction Reports*, 3(2), 175-181. <https://doi.org/10.1007/s40429-016-0100-4>
- Godoy, M., & Calero, K. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Revista Espacios*, 39(25). <https://bit.ly/3RYXMBI>
- Hernández, G. (2001). Introducción a la teoría de la educación para los medios. *ININCO Investigaciones de la comunicación*, 13(1). <https://bit.ly/3RX2SP2>
- Hobbs, R. (2010). *Democracy and Media Literacy: A plan of action*. Aspen Institute.
- Kim, K. (2019). The Structural Relationship among Digital Literacy, Learning Strategies, and Core Competencies among South Korean College Students. *Educational sciences: theory and practice*, 19(2), 3-21. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.001>
- López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., & Faure-Carvalho, A. (2023). Educación Mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 399-423. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1939>
- Marci-Boehncke, G., & Vogel, T. (2018). Digital literacy and inclusion: The impact of theory and practice in teachers' education. *INTED2018 Proceedings*. Valencia: IATED Academy, 6872-6879. <https://bit.ly/4eVKiR6>
- Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., & Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización Mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 70, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>

- Mills, K.A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research, 80*(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Novitasari, M., Utama, Narimo, S., Fathoni, A., Rahmawati, L., & Widayari, C. (2020). Habituation of digital literacy and critical thinking in mathematics in elementary school. *International Journal of Scientific and Technology Research, 9*(3), 3395-3399. <https://bit.ly/3XT03VX>
- Ortiz-Colón, A., Ortega-Tudela, J., & Román-García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la Alfabetización Mediática. *Revista de Ciencias Sociales, 25*(1), 11-20. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27281>
- Pawluczuk, A., Webster, G., Smith, C., & Hall, H. (2019). The Social Impact of Digital Youth Work: What Are We Looking For? *Media and Communication, 7*(2), 59-68. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1907>
- Pilgrim, J., Vasinda, S., Bledsoe, C., & Martínez, E. (2019). Critical Thinking Is Critical: Octopuses, Online Sources, and Reliability Reasoning. *Reading Teacher, 73*(1), 85-93. <https://doi.org/10.1002/trtr.1800>
- Ranzolin, A., & Correa, J. (2016). Desarrollo del pensamiento crítico y Educación Mediática en Venezuela. *Anuario ININCO Investigaciones de la Comunicación, 28*(1), 103-115. <https://bit.ly/3Wc7zH6>
- Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., Gonzales J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Tugtekin, E., & Koc, M. (2020). Understanding the relationship between new Media Literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society, 22*(10), 1922-1941. <https://doi.org/10.1177/1461444819887705>
- Turpo-Gebera, O., Aguaded, I., & Barros-Bastidas, C. (2022). Alfabetización Mediática e Informativa y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Universidad y Sociedad, 14*(2), 321-327. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2710>
- Turpo-Gebera, O., Pérez-Postigo, G., Díaz-Zavala, R., Venegas-Mejía, V., & Esquivel Grados, J. (2023). Competencias informacionales en la formación inicial del profesorado de una universidad peruana. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review, 16*(4), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4994>
- Turpo-Gebera, O., Zea-Urviola, M., Huamaní-Portilla, F., Girón-Pizarro, M., Pérez-Zea, A., & Aguaded, I. (2023). Media and information literacy in secondary students: Diagnosis and assessment. *Journal of Technology and Science Education, 13*(2), 514-531. <https://doi.org/10.3926/jotse.1746>
- Wissinger, D., & De-La-Paz, S. (2015). Effects of critical discussions on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology, 108*(1), 43-59. <https://doi.org/10.1037/edu0000043>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Competencias Mediáticas de estudiantes en formación para ser maestros

Media Skills of students training to be teachers

Norge-Luis Pérez-Vargas

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

norgeluis.perez@gmail.com

Daniela Ceja-Austria

Universidad Veracruzana, México

daniceja0599@hotmail.com

Luis-Horacio Alvarez-Peregrino

Centro de Investigación y Docencia, México

lalvarez@cid.edu.mx

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo impulsar el desarrollo de competencias mediática en estudiantes que están siendo formados como docentes en México. Debido al creciente contacto con las tecnologías y manipulación de la información, urge crear una planta docente que garantice un adecuado análisis crítico de la información y sus fuentes. Este estudio tiene un enfoque de investigación acción participativa y se realizó en cinco facultades pedagógicas mexicanas. Como resultado se detectaron deficiencias en tres de las siete Competencias Mediáticas que propone el Currículum Alfamed y se aplicó un plan de intervención en función de corregir las debilidades encontradas.

Abstract

The objective of this research is to promote the development of media competencies in students who are being trained as teachers in Mexico. Due to the growing contact with technologies and manipulation of information, it is urgent to create a teaching staff that guarantees an adequate critical analysis of information and its sources. This study has a participatory action research approach and was carried out in five Mexican pedagogical faculties. As a result, deficiencies were detected in three of the seven media competencies proposed by the ALFAMED Curriculum and an intervention plan was applied to correct the weaknesses found.

Palabras clave / Keywords

Competencias Mediáticas, andamiaje didáctico, análisis crítico, formación de profesores.

Media skills, didactic scaffolding, critical analysis, teacher training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En el mundo actual cada vez es más importante ser aliado de las tecnologías en cualquiera de sus variantes, sin embargo, el mayor peso para tomar una decisión independientemente del área laboral, social o personal depende en gran medida de las interpretaciones que se le da a la información con la que se construye la realidad. Es por ello que el desarrollo de Competencias Mediáticas se ha convertido en un tema medular en cualquier escenario, pero más aún en el educativo. La manipulación de la información, así como las fake news están a la orden del día por lo que urge una educación enfocada en el desarrollo de un correcto análisis crítico de la información y sus fuentes para evitar la desinformación.

El objetivo principal de esta investigación es impulsar el desarrollo de las competencias mediática de los estudiantes que están siendo formados como docentes en México con base en las propuestas de Aguaded et al. (2021). En su documento llamado Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática MIL (Media and Information Literacy) en la era posCOVID-19. Se busca básicamente aproximarse al diseño de un andamiaje didáctico versátil capaz de contribuir al campo formativo del desarrollo de las competencias mediáticas, que se tornan indispensables para fungir, en su actividad profesional futura en el aula, como un docente que cumpla con las demandas de conocimiento actual frente a jóvenes que necesitarán de estas competencias para enfrentar también, su vida social y laboral.

Los colectivos participantes, en calidad de coinvestigadores, son estudiantes en formación pedagógica apoyados por docentes integrados en grupos de investigación de las siguientes instituciones en México: Normal del Estado de Chihuahua; Universidad Pedagógica Nacional campus Chihuahua, Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en los campus de Poza Rica, Jalapa y el puerto de Veracruz; recientemente, se incorporó la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Se considera que, a manera de hipótesis general, los estudiantes que están siendo formados como docentes mejorarán sensiblemente sus niveles de Competencia Mediática, como resultado de la implementación de estrategias formativas diseñadas de manera dialógica, en coparticipación de autoridades institucionales, docentes-investigadores y educandos.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Desde lo micro a lo macro, desde la familia hasta la sociedad, la universidad, las Competencias Mediáticas en la actualidad más que un reto son una necesidad. El conocer y utilizar de manera correcta las tecnologías, juzgar desde el saber y criticar desde las bases, es de indudable valía en tiempos donde todo lo que se consume, en cualquier ámbito: familiar, social, laboral, científico, etc. proviene de fuentes tecnológicas que pueden ser variadas o falseadas. Visto desde el plano del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior, son múltiples los autores e investigadores que trabajan y promueven estas temáticas por su actualidad y pertinencia.

Según García-Ruiz & Pérez-Escoda (2021), "la responsabilidad en el uso de internet para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en ocasiones diluida y descuidada, en una sociedad cada día más tecnificada y conectada es un tema central en la integración de la tecnología en los centros escolares" (p. 59). En su investigación, las autoras se enfocan en indagar sobre la percepción que tienen los docentes de su competencia digital y de la responsabilidad del uso de internet de sus estudiantes. Esta metodología es variada en muchos estudios revisados donde se miden igualmente las competencias digitales y mediáticas pero en los diferentes actores del sistema educativo, ya seas maestros, estudiantes, directivos o padres de familia. Sin embargo, este estudio evidencia que un profesorado competente en materia digital y mediática que destaca las competencias como elemento coadyuvante y piedra angular en el refuerzo de esa responsabilidad propicia el aumento de los beneficios y la atenuación de riesgos en su uso por parte de los estudiantes (García-Ruiz & Pérez-Escoda, 2021).

Abogar por las competencias resulta una prioridad emergente y creciente en las políticas y evaluaciones educativas de gobiernos e instituciones desde los primeros años del siglo XXI por ser una preferencia en la formación de la ciudadanía (Pérez-Escoda et al., 2019). Sin embargo, aunque este elemento es una constante en todos los estudios revisados, sobresale la dificultad en su comprensión y desarrollo, la cual "subyace a su naturaleza cambiante, transversal y flexible" (Pérez-Escoda et al., 2019, p. 232).

Se coincide con Romero-Rodríguez et al. (2019), cuando enuncian que "las Competencias Mediáticas son un conjunto de habilidades que todo individuo debería poseer para poder consumir y producir información digital y mediática de manera crítica y analítica" (p. 326). Los autores sustentan su criterio en un estudio exploratorio y comparativo donde se analiza el nivel de Competencia Mediática de un grupo de 1676 estudiantes universitarios y 524 profesores universitarios de Brasil, España, Portugal y Venezuela. Uno de sus resultados principales

es que demuestra que la repetida consigna de la brecha digital entre los nativos y migrantes digitales no es del todo cierta, elemento que sería interesante tener en cuenta en futuras mediciones competenciales en estudiantes que están siendo formados para maestros.

Teniendo en cuenta las investigaciones actuales se puede mencionar, y a la vez sustentado por el estudio Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la Educomunicación y Alfabetización Mediática en Latinoamérica *Interface*, donde se analizan tendencias y se recopilan 167 artículos que abordan temáticas de Educomunicación, Alfabetización Mediática y narrativas transmedia, que predomina enfoque temático sobre los medios y los entornos digitales y un abordaje cualitativo de las investigaciones (Lotero-Echeverri et al., 2019). Otra fuente importante para guiar el presente estudio radica en el artículo que argumenta la importancia de desarrollar un instrumento que abarque en la medición de la Competencia Mediática (Mateus et al., 2019), la suma de capacidades para interactuar críticamente con los medios de comunicación. Son varios los autores que proponen diferentes instrumentos, los cuales han sido guía para la elaboración del cuestionario que se diseñó y validó como instrumento diagnóstico en la presente investigación.

Entrando al plano latinoamericano, el caso de Perú, reportado por Turpo et al. (2022), permite el análisis de las investigaciones sobre la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la formación del profesorado y como aporta a reconocer su evolución y perspectivas en el contexto cambiante de la sociedad peruana. Los resultados de este estudio hicieron evidentes las tendencias de investigación sobre la AMI en la formación docente, “representado como constructo distante del sentido integrado, y contrariamente, representado de manera disjunta” (Turpo et al., 2022, p. 321). Se reconocieron también, además de su creciente interés investigativo, algunas centralidades en su conocimiento, más en estudios de posgrado que pregrado, más orientados a la formación continua que a la formación inicial, más estudios en universidades privadas que públicas y, por ende, de necesidad urgente para la formación de docentes con un sentido ético y crítico para confrontar el poder de los medios. Algunos estudios comparados analizan las Competencias Mediáticas de los estudiantes universitarios de diferentes centros educativos en Ecuador, Perú, Colombia, Brasil, México, España y Portugal (Marín-Gutiérrez et al., 2019). El objetivo principal de este tipo de investigaciones es analizar las diferencias en el nivel de competencias mediáticas, donde se concluye que existen diferencias entre los estudiantes universitarios por países. Es muy interesante observar que a pesar de la cantidad de estudios que incluyen desde conceptualizaciones, instrumentos, comparaciones y otros elementos sobre las Competencias Mediáticas, este es un tema que sigue dando que hacer en el plano investigativo, pues la ausencia de este tipo de competencias se enfrenta directamente con el avance tecnológico acelerado de la humanidad.

3. Metodología / planteamiento

La investigación cuenta con un enfoque metodológico y procedimental del tipo investigación acción participativa con un componente de sistematización de experiencias educativas, por lo que el trayecto del trabajo será lo más democrático y colaborativo posible, sustentado en la reflexión dialógica.

Fases de la investigación.

Este estudio consta de cinco fases, las cuales se explican a continuación:

La fase inicial, ya completada, fue crear un acercamiento a los contenidos. Se hizo un esbozo a profundidad de los principales estudiosos de los temas que comprenden las Competencias Mediáticas. Más del 50% de la información recabada son actualizadas con menos de 5 años de publicadas a la fecha de este escrito. Más del 90% de esta información fue recabada de fuentes de información confiable como bases de datos reconocidas por su alto nivel de impacto como Web of Science, Scopus, EBSCO entre otras, siempre yendo desde lo general a lo particular. La segunda etapa se ocupó en realizar una exploración diagnóstica en los colectivos identificados como colaboradores en cada una de las instituciones y universidades que forman parte del ámbito geográfico del estudio. Para ello se aplicó un cuestionario autotestimonial con el propósito de establecer una aproximación estimativa del dominio de cada una de las siete competencias que propone el Currículo Alfamed. La tercera etapa consistió en diseñar una propuesta formativa a partir del diseño de secuencias didácticas montadas sobre un andamiaje pedagógico-investigativo según el modelo M-Deca (Guzmán et al., 2014) con la que se está interviniendo en las aulas. Esta propuesta estuvo centrada en fortalecer las competencias tomando como referente las debilidades encontradas en el diagnóstico que se realizó en la segunda etapa, de manera que cubra los aspectos en los que, tanto estudiantes como profesores, se consideraron menos competentes.

La cuarta etapa es propiamente la intervención o implementación. Una vez acabado el plan de acción, se procedió a aplicarlo. Se sumaron varios maestros de cada una de las instituciones educativas al proyecto como copartícipes, de manera que ellos llevan a cabo la implementación. Es necesario aclarar que la intervención es solo

para los estudiantes y no para los docentes, más bien se busca que estos últimos formen parte del equipo implementador.

Esta fase, aún en proceso de ejecución, tendrá una duración de una a dos semanas. El objetivo de la propuesta formativa es que queden cubiertas las siete Competencias Mediáticas que propone el Currículo ALFAMED y que evalúa el cuestionario en cada uno de los estudiantes, dato que solo se podrá conocer al terminar la siguiente fase.

La quinta y última fase o etapa será la valoración de la intervención. Se va a evaluar qué tan eficiente fue la propuesta con la que se intervino en cada una de las instituciones. Para esto se aplicará de nueva cuenta el cuestionario. De esta forma se podrán comparar los resultados del PRE contra los del POST y verificar si se notó una mejoría, un empeoramiento o fue indiferente la intervención.

Los resultados finales del estudio no solo se basarán en los datos duros del análisis estadístico del cuestionario, sino que se realizará un análisis dialógico de cada una de las experiencias vividas en la etapa de intervención, tomando en cuenta principalmente las actividades que los propios alumnos desarrollaron en el intervalo del curso taller, a través de un portafolio de actividades que viene incluido en las secuencias didácticas que se tomaron como referencias. Aquí se podrá obtener valiosa información cualitativa proveniente del principal ente de la investigación (los estudiantes que están siendo formados para maestros) misma que servirá para contrastar los resultados. Considerando que los estudiantes participan en este trabajo de forma horizontal a los maestros, tienen la oportunidad de reflexionar acerca del contenido e inclusive hacer aportes en cuanto a ideas metodológicas que puedan servir próximamente para perfeccionar el proceso de intervención en posteriores proyectos.

Puede ser que el resultado varíe en los distintos escenarios, aunque se espera, hipotéticamente, una mejora significativa en el dominio de los atributos competenciales en los participantes de las cinco instituciones pudiera darse un resultado distinto y aún adverso en alguna de ellas, a lo que se procedería a investigar los motivos.

Al final de la valoración se espera obtener un procedimiento de intervención ya consolidado que pueda servir como plantilla para posteriores intervenciones tanto en escenarios nacionales como internacionales, solo ajustándolo al contexto donde será aplicado.

4. Resultados

Las respuestas a los cuestionarios se analizaron en el programa estadístico SPSS en su versión más reciente, mismo que arrojó los datos descriptivos donde se puede constatar que de las siete competencias que propone el Currículo ALFAMED, la número tres “acceso a la información de una manera eficaz y eficiente” fue en la que los estudiantes se sintieron más competentes con un promedio de 3.39 entendiendo que en la escala empleada uno es el mínimo y cuatro es el máximo. Es importante conocer las fortalezas de los estudiantes, pero lo que realmente busca el diagnóstico es encontrar las debilidades. Por ello hay que resaltar que la competencia dos, “Comprensión del contenido de los medios y sus usos”, con un promedio de 3.16 es una de las que presenta los niveles más bajos junto con la competencia 4, “Evaluación crítica de la información y las fuentes de información”, misma que promedia 3.15 al igual que la competencia 7, “Promover AML entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos”.

5. Discusión y conclusiones

Debido a que la investigación aún se encuentra en la fase de implementación de las secuencias didácticas a través del plan de intervención, todavía no se puede realizar una discusión de las conclusiones, aunque se puede adelantar que los resultados están siendo positivos, de manera que se podría concluir que los métodos didácticos utilizados están siendo eficientes.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á (Coord.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- García-Ruiz, R., & Pérez-Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71.
- Guzmán, I., Marín, R., & Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria*. AstroData.
- Lótero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L.M., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la Educomunicación y Alfabetización Mediática en Latinoamérica. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180193. <https://bit.ly/3U9vt4Z>
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Benavides, A.V.V., & Ruiz, R.G. (2019). Competencias Mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, (26), 73-93. <https://bit.ly/3TYXIIY>

- 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>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development / Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Culture and Education*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Romero-Rodríguez, L.M., Contreras-Pulido, P., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2019). Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela / Las Competencias Mediáticas de profesores y estudiantes universitarios. Comparación de niveles en España, Portugal, Brasil y Venezuela. *Culture and Education*, 31(2), 326-368. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>
- Turpo-Gebera, O., Aguaded, I., & Barros-Bastidas, C. (2022). Alfabetización Mediática e Informativa y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 321-327. <https://bit.ly/43PHIHio>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Consumo de medios y Competencia Mediática de estudiantes universitarios de Perú

Media consumption and Media Competence of university students in Peru

Carlos Rivadeneyra-Olcese
Universidad de Lima, Perú
crivaden@ulima.edu.pe

Resumen

El ecosistema de medios de comunicación cambió mucho en las últimas dos décadas, el protagonismo de internet sus servicios, plataformas, aplicaciones y redes sociales hace que la Competencia Mediática también cobre más importancia en la población en general y en los estudiantes de comunicación en particular, sobre quiénes ponemos atención en esta investigación. A partir de una encuesta (n=112) sobre autopercepción de Competencia Mediática en estudiantes de comunicación de cuatro universidades públicas peruanas, ubicadas en diferentes regiones del país, tenemos la oportunidad de describir su relación, consumo y Competencia Mediática.

Abstract

The media ecosystem has changed a lot in the last two decades, the prominence of the internet, its services, platforms, applications and social networks makes Media Competence also become more important in the population in general and in communication students in particular. This is who we pay attention to in this research. Based on a survey (n=112) on self-perception of Media Competence in communication students from four Peruvian public universities, located in different regions of the country, we have the opportunity to describe their relationship, consumption and Media Competence.

Palabras clave / Keywords

Consumo de medios, Competencia Mediática, Alfabetización Mediática, estudiantes universitarios, comunicación.
Media consumption, Media Competence, Media Literacy, university students, communication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Si bien la Educación Mediática ha cobrado importancia a nivel de la educación básica es, también, muy importante en la formación universitaria en las carreras de Educación y de Comunicación además, como contenido y enfoque transversal en la formación de profesionales en general (Aparicio-González et al., 2020)

En Perú, los estudios universitarios de comunicación son ofrecidos por 44 universidades en 17 de las 24 regiones del país, 19 son universidades públicas y 25 privadas, las universidades públicas tienen el 14,4% de los 43150 estudiantes de comunicación (TUNI.pe, 2024). La formación profesional en comunicación está claramente concentrada en las universidades privadas, sin embargo, hay regiones donde sólo las universidades públicas son las que ofrecen los grados en Comunicación Social o Ciencias de la Comunicación.

Se seleccionó estudiar a los estudiantes de comunicación de universidades públicas de diversas regiones del país, y no Lima, debido a que el centralismo limeño no es solamente económico, sino también de la acumulación de capital humano y educación (Mendoza, 2003).

Es de consenso entender a la Competencia Mediática como “el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes orientadas a la producción, gestión y análisis de contenidos mediáticos con y desde diversos entornos que propician el pensamiento crítico.” (Ríos-Hernández et al., 2022, p. 245), sin embargo, no se la debe resumir a la eficacia profesional, sino que es de subrayar la importancia que asume en desarrollar la excelencia personal, ya que puede “contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 76).

Kačínová y Sábada (2022) debido a los cambios que plantea el ecosistema digital, en permanente desarrollo, proponen entender a la Competencia Mediática aumentada, basándose en definir con mayor profundidad y complejidad las competencias: personal, cultural, social y cívica.

2. Metodología

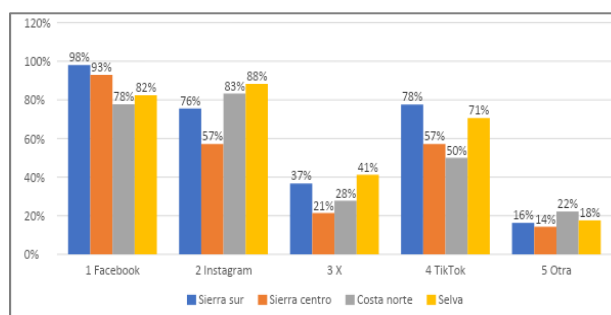
Se realizó una encuesta (n=112) a estudiantes de las carreras de Ciencias de la Comunicación o Comunicación Social, tal como se las denomina en las universidades públicas de diversas regiones de Perú tomadas como muestra. Se utilizó el “Cuestionario de Autopercepción sobre Competencia Mediática para Docentes en Formación” instrumento validado por Mateus et al., (2019) que si bien está diseñado para estudiantes de educación puede utilizarse en estudiantes de comunicación, ambas profesiones directamente relacionadas con el uso de los medios y la educación.

El instrumento se basa en las dimensiones (Lenguajes, Tecnologías, Producción y difusión, Interacción, Ideología y Estética) de la Competencia Mediática propuestas por Ferrés & Piscitelli (2012) y propone una escala de Likert de 1 a 5 (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo) para valorar las capacidades auto percibidas de los estudiantes encuestados. Las encuestas fueron realizadas de forma presencial en las aulas de cada una de las universidades consideradas en la muestra, en diferentes regiones de Perú ubicadas en: sierra sur, la sierra centro, costa norte y selva. Se encuestó a estudiantes que cursaban entre el 8º y 10º semestre, la parte final de la carrera. El 37,5% fueron varones y 62,5% mujeres.

3. Resultados

Consumo de medios, plataformas y aplicaciones. La tenencia de teléfono móvil entre los estudiantes universitarios encuestados fue en promedio 94%. En la universidad de la sierra central solo el 59% cuenta con un plan de datos post pago, lo que le permite permanente acceso a internet, mientras que el 88% de los estudiantes universitarios de la selva señalaron que contaban con un plan de datos, mientras que el 77% de los estudiantes de las otras dos universidades señalaron tener un plan de datos.

Figura 1. Redes sociales por internet más utilizadas



Facebook es la red social más usada (91%) en particular por las de la sierra centro (93%) y sur (98%), mientras que Instagram es en general la segunda red social más usada (74%), mientras que es de la mayor preferencia en las universidades de la costa norte (83%) y selva (88%). TikTok es la tercera y X la cuarta redes más usadas por los estudiantes universitarios de comunicación encuestados.

Los estudiantes universitarios de comunicación acceden a los contenidos audiovisuales en diferentes medios, redes sociales y plataformas. En promedio el 88% consume YouTube, 63% TikTok, 57% Facebook Watch, 51% el servicio de Netflix, 49% Instagram, 41% la televisión abierta y 36% la televisión por cable. De otro lado, con respecto al acceso a contenidos sonoros los universitarios encuestados declaran en promedio que el 59% consume podcast y el 40% consume programas de radio.

Con respecto al consumo de noticias, las redes sociales Facebook (86%), TikTok (44%), Instagram (36%) son las más consumidas por los universitarios para informarse, relegando a un cuarto lugar de preferencia a X (21%), una red social creada para publicar y debatir información y noticias. El motor de búsqueda Google (46%) es la tercera herramienta más usada para informarse, mientras que los diarios (31%), sean impresos o en internet, solo son consumidos por menos de la tercera parte de los estudiantes universitarios.

Autopercepción de Competencia Mediática. Revisaremos los resultados que consideramos más importantes con respecto a la autopercepción de los estudiantes con respecto a las dimensiones con las se pueden medir la Competencia Mediática.

Con respecto a la dimensión Lenguajes de los medios destaca la autopercepción de los estudiantes universitarios respecto a su capacidad para analizar las connotaciones de planos y ángulos de una imagen. El 55% está de acuerdo con que tiene esa competencia, sin embargo, el 21% muestra indecisión para dar esa respuesta, es decir, no considera de forma clara que tiene dicha capacidad, solo el 16% señala de manera categórica que tiene dicha competencia. Para producir video a partir de tomar fragmentos de otros, el 51% señala que es capaz y el 31% que es muy capaz, es decir, que el 82% de estudiantes de comunicación tiene la capacidad de producción audiovisual, mientras que un 9% está en desacuerdo o muy en desacuerdo y 8% muestra indecisión para responder esa pregunta.

Con respecto a la capacidad, de los estudiantes de comunicación de universidades públicas de diversas regiones de Perú, para reconocer cuáles son noticias y cuáles opiniones en la información periodística el 50% está de acuerdo con tener esa capacidad y el 29% muy de acuerdo, es decir 4 de cada 5 estudiantes reconoce qué es noticia y qué opinión en las informaciones periodística.

Con respecto a la capacidad de los estudiantes de comunicación de explicar, de forma sustentada desde la ciencia, los efectos que producen los medios de comunicación en las personas, el 59% está de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que 2 de cada 5 encuestados señala no tener clara esa capacidad o no tenerla.

Figura 2. Dónde ver contenidos audiovisuales

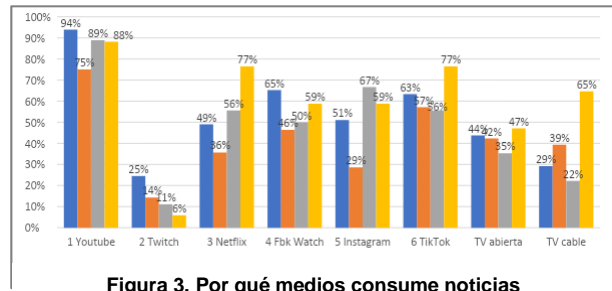


Figura 3. Por qué medios consume noticias

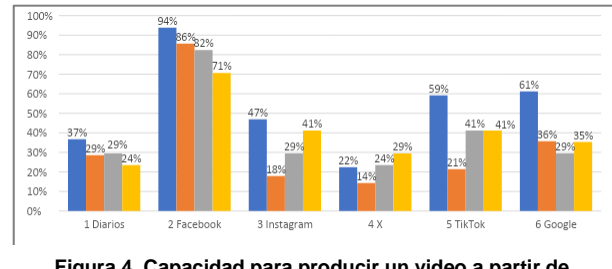


Figura 4. Capacidad para producir un video a partir de otros videos

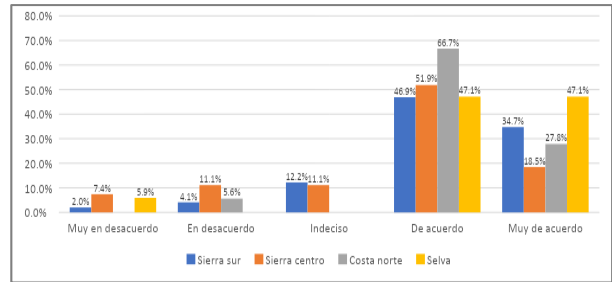


Figura 5. Capacidad para distinguir información de opinión en una noticia periodística

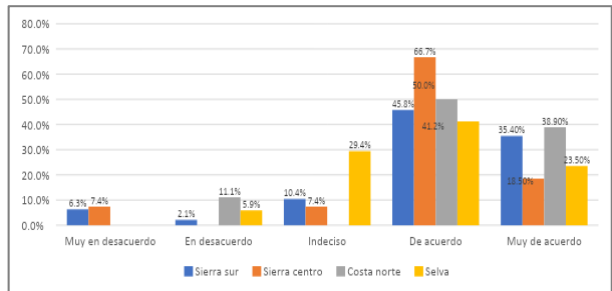


Figura 6. Capacidad para explicar los efectos de los medios en las personas

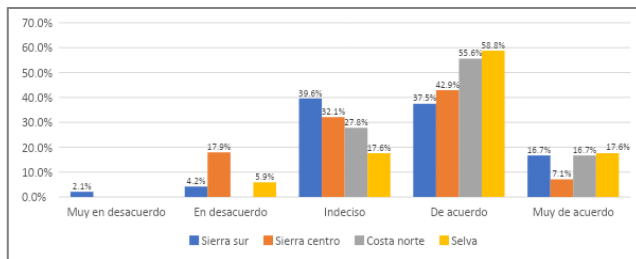


Figura 7. Capacidad de producir una plataforma web multimedia

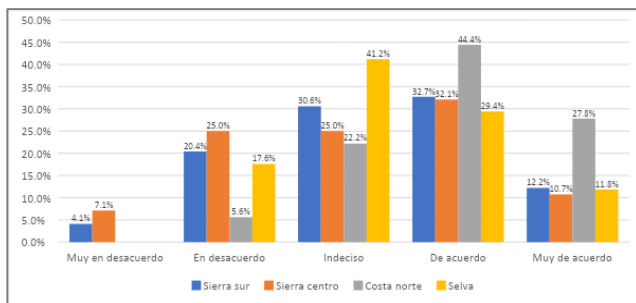


Figura 8. Capacidad de producir determinadas emociones con un contenido

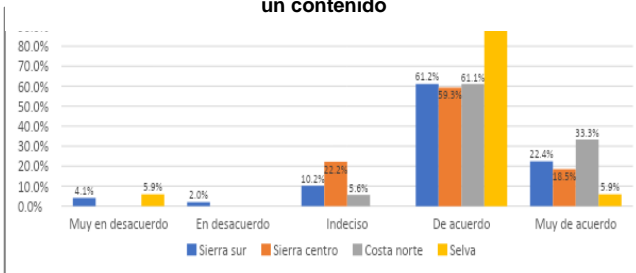
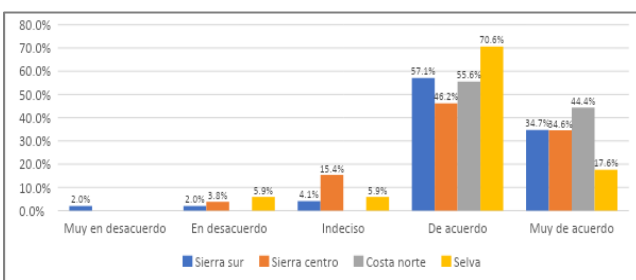


Figura 9. Capacidad para producir un contenido de forma colaborativa en línea



Respecto a la capacidad de los estudiantes de comunicación para producir una plataforma web el 48% afirma contar con dicha competencia, el 30% se declara indeciso y poco más de la quinta parte, el 22% señala no tener dicha capacidad. Sin embargo, el 88% de los estudiantes afirma que tiene la competencia de aprovechar diversas tecnologías de acuerdo con la tarea que deba realizar, y solo el 12% restante no puede responder con total firmeza.

El 91% de los estudiantes de comunicación señala que es capaz de encontrar de forma eficiente información en internet, mientras que el 77% puede explicar las razones del consumo de ciertos contenidos a pesar de que no son educativos.

El trabajo colaborativo *online* es una inminente práctica de los estudiantes encuestados, el 90% utiliza diversas herramientas en línea para producir contenidos. La universidad de la sierra centro, tiene estudiantes con solo el 80% de capacidad para el trabajo colaborativo, mientras que los de la universidad de la costa norte expresan una mayor competencia para hacer trabajo colaborativo en línea.

El 86% de los universitarios encuestados señala que tiene la capacidad de reconocer la calidad de una producción audiovisual, el 77% se siente capaz de diseñar una presentación multimedia con adecuados estándares estéticos, 20% se siente indeciso en afirmar dicha capacidad, el 4% señala no contar con dicha capacidad.

El 86% expresa que tiene la competencia para producir determinadas emociones a partir de la elaboración de contenidos y el 11% se muestra indeciso en afirmar tener esta capacidad. El 74% de los universitarios encuestados señala que tiene la capacidad para reconocer las influencias entre las producciones culturales y otras manifestaciones artísticas. Con respecto a la dimensión de ideología y valores, solo el 42% afirma tener la capacidad de explicar aspectos legales básicos vigentes en el país en relación con los medios de comunicación, el 41% señala su duda con respecto a tener dicha competencia y el 16% afirma no tenerla. El 58% de los universitarios encuestados afirma tener la capacidad de advertir los riesgos latentes en la red vinculados a la privacidad o identidad digital, el 39% duda tener esa competencia.

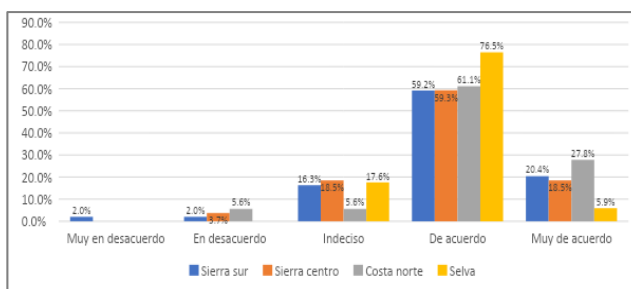
El 75% de los estudiantes de comunicación asume tener la capacidad para reconocer los procesos de identificación emocional con historias y personajes y los efectos que esto produce en la audiencia. El 85% reconoce tener la capacidad de contrastar la fiabilidad de la información que se obtiene de medios digitales.

El 81% acepta tener capacidad para reconocer los estereotipos utilizados en la publicidad y los efectos que estos producen en la audiencia utilizando evidencia científica.

Con respecto a la dimensión de Producción y difusión de los medios, el 78% de los universitarios señala que es capaz de definir lo que es un medio de comunicación de carácter público y cuáles existen en el país, el 17% no tiene certeza al respecto y el 5% no cuenta con dicha competencia.

El 55% de universitarios puede enumerar al menos ocho cargos que trabajan en la elaboración de una película, el 33% no tiene certeza y el 12% no tiene esa capacidad. Solo el 52% reconoce ser capaz de observar los conflictos que se puedan crear entre los intereses de los propietarios de un medio, aquellos que financian el medio y la información que el medio difunde. El 78% reconoce tener la capacidad para elaborar el guion de una producción audiovisual con estándares técnicos de nivel profesional.

Figura 10. Capacidad para advertir estereotipos en la publicidad



4. Discusión

La tenencia de dispositivos móviles, tal como señala el Informe Técnico Estadísticas de las TIC en los hogares (INEI, 2024), se corrobora con los resultados de la encuesta, están por encima del 90% en diferentes segmentos de la población y diversas regiones. Estos dispositivos móviles, según señala Figueras-Maz et al. (2017) citando a Pachler et al. (2010), son herramientas culturales muy importantes ya que modifican las prácticas y estructuras socioculturales en la vida de las personas.

La alta conectividad a internet de los estudiantes universitarios origina un alto consumo de servicios de internet teniendo como principal plataforma a *YouTube*, seguido de cerca por las redes sociales *Instagram* y *TikTok*, demuestran la alta penetración de estos medios digitales en la vida diaria de los comunicadores en formación: "... estas plataformas [...] se pueden valer para educar, ya que las redes sociales se han convertido en instrumento ciudadano para difundir y recibir información acerca de temas que consideran de interés social..." (Ríos-Hernández et al., 2022, pp. 258-259)

El evidente mayor consumo de servicios de internet coincide con el preferente consumo de contenidos audiovisuales en redes sociales y Google, por encima de medios tradicionales como la televisión tal como muestran los resultados de un estudio realizado con estudiantes de periodismo y comunicación en Argentina, Chile y España (Palau-Sampio et al., 2022) en que la dieta mediática combina preferentemente medios digitales y redes y los medios tradicionales resultan de consumo marginal. Algo similar ocurre con el consumo de medios sonoros de los estudiantes de comunicación de las universidades de diferentes regiones en Perú, según los resultados se escuchan más *podcasts* que programas de radio.

Las redes sociales como *Facebook*, *Instagram* incluso *TikTok* muestran alto consumo para acceder a información, mientras que los diarios muestran menor consumo. Google es una plataforma en la que se busca información lo cual le da posibilidades de acceso a información de diversas plataformas y servicios de internet, con estos resultados reafirman la tendencia mundial que señala Colissi et al. al afirmar que "se constata un problema de desequilibrio informativo en el consumo de medios, con un claro predominio de los ecosistemas digitales, que sobrepasan a los tradicionales en más de la mitad de los casos..." (2024, p. 207), en una investigación con estudiantes universitarios de comunicación en Brasil, Colombia y España.

Más del 80% de los encuestados informa que es capaz de producir videos a partir de fragmentos de otros videos, es de entender que la cultura de la remezcla o remix está muy establecida, tal como lo señalan Kačínová y Sádaba Chalezquer cuando afirman que "la cocreación y el remezclado [es] lo que se está convirtiendo en una práctica de producción dominante especial para los jóvenes como prosumidores..." (2022, p. 25).

5. Conclusiones

La gran mayoría de estudiantes de comunicación pertenecen a la era de los prosumidores (Ferrés & Piscitelli, 2012) con alta conectividad a internet y menos consumo de medios masivos. Usan varias redes sociales y aplicaciones de internet.

Cerca del 80% de los encuestados señala tener la competencia para discriminar la información de la opinión esto les da la posibilidad de no caer en *Fake news* ni en procesos de postverdad, aunque para tener más detalle de este indicio será necesario hacer investigaciones más en profundidad y desde la práctica de dicha capacidad.

Más de la mitad de los estudiantes de comunicación encuestados no pueden afirmar que tienen capacidad para hacer una plataforma web, es entendible debido a que están mucho más familiarizados al uso de redes sociales y buscadores que proponen una interactividad nivel prosumidor muy sencilla. Sin embargo, 9 de cada 10 uni-

versitarios declaran tener facilidad para buscar y encontrar contenidos en internet lo que además se complementa con la habilidad de producir contenidos de forma colaborativa usando internet, capacidad que se obtuvo y utilizó mucho debido a tener por lo menos dos años de estudios a distancia -debido a la pandemia por Covid 19- usando diversas plataformas *online*.

Cerca de 9 de cada 10 estudiantes señala tener capacidad para reconocer la calidad en las producciones audiovisuales, además afirman tener competencia para producir determinadas emociones con los contenidos que producen, también 4 de cada 5 universitarios encuestados reconocen que pueden señalar el uso de estereotipos en la publicidad, sin embargo, 2 de cada 5 no saben explicar los efectos de los medios en las personas lo que nos informa que por lo menos una quinta parte de comunicadores en formación pueden producir contenidos audiovisuales de calidad técnica y proponer historias emocionantes pero carecen de cualidades éticas para explicar estos efectos.

Referencias

- Aparicio-González, D., Tucho, F., & Marfil-Carmona, R. (2020). Las dimensiones de la Competencia Mediática en estudiantes universitarios españoles. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 18(2), 217-244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Colussi, J., Paes, P., Rubira-García, R., & Reis, T.A. (2024). Perceptions of University Students in Communication about Disinformation: An Exploratory Analysis in Brazil, Colombia and Spain. *Observatorio (OBS*)*. <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242446>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Figueras-Maz, M., Masanet, M.J., & Ferrés, J. (2017). Mobile devices in higher education: A pending issue in multidimensional Media Literacy. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 9(1), 135-144. https://doi.org/10.1386/cjcs.9.1.135_1
- INEI (2024). *Estadísticas de las Tecnología de Información y Comunicación en los Hogares* (Técnico 1; p. 50). <https://goo.su/wbhtdW>
- Kačínová, V., & Sádaba Chalezquer, M.R. (2022). Conceptualización de la Competencia Mediática como una "competencia aumentada". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Mateus, J.C., Hernández-Breña, W., & Figueras-Maz, M. (2019). Validation of a self-perceived Media Competence instrument for pre-service teachers / Validación de un instrumento de autopercepción de Competencia Mediática para docentes en formación. *Culture and Education*, 31(2), 436-464. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597440>
- Mendoza, J.L. (2003). Educación y centralismo económico en el Perú. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNMSM*, VIII(23), 53-68. <https://goo.su/m8d8>
- Palau-Sampio, D., Carratalá, A., Tarullo, R., & Crisóstomo, P. (2022). Reconocimiento de la calidad como prescriptor contra la desinformación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(72), 59-70. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-05>
- Ríos-Hernández, I.N., Albarello, F., Rivera-Rogel, D., & Galvis, C.A. (2022). La Competencia Mediática en Latinoamérica: Usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia: Media Competence in Latin America: uses of YouTube and Instagram by university students on Colombia, Ecuador, Argentina and Bolivia. *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A12>
- TUNI.pe.(2024). Sistema de Información Universitario. <https://tuni.pe/>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Análisis prospectivo de competencias digitales y mediáticas en formación docente

Prospective analysis of digital and mediatic competencies in teacher training

Fabián Rojas-Ramírez
Universidad Nacional, Costa Rica
fabian.rojas.ramirez@una.cr

Mariangelina Rodríguez-Varela
Universidad Nacional, Costa Rica
mariangeli.rodriguez.varela@una.ac.cr

Diana Arias-Chavarría
Universidad Nacional, Costa Rica
diana.arias.chavarria@est.una.ac.cr

Resumen

En la era digital, las competencias digitales docentes son fundamentales para integrar tecnologías emergentes en la educación, promoviendo aprendizajes activos y la Alfabetización Mediática. Utilizando la técnica Delphi, se exploraron tendencias futuras en la formación docente hasta 2035, identificando la necesidad de una Alfabetización Mediática, entre otras. Se prevé una transformación en la formación docente hacia una mayor integración de tecnologías emergentes, destacando la importancia de competencias en la comunicación digital. En resumen, el futuro de la educación depende de la capacidad del profesorado para adquirir competencias digitales docentes y para integrar efectivamente las tecnologías emergentes en sus prácticas pedagógicas.

Abstract

In the digital era, teachers' digital competencies are essential to integrate emerging technologies in education, promoting active learning and Media Literacy. Using the Delphi technique, future trends in teacher education up to 2035 were explored, identifying the need for Media Literacy, among others. A transformation in teacher training towards greater integration of emerging technologies is foreseen, highlighting the importance of competencies in digital communication. In short, the future of education depends on the ability of teachers to acquire digital teaching skills and to effectively integrate emerging technologies into their pedagogical practices.

Palabras clave / Keywords

Formación docente, tecnologías emergentes, competencias digitales docentes, prospectiva, pedagógica
Teacher training, emerging technologies, digital competences for teachers, prospective, pedagogy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En los contextos de la actual revolución industrial y la sociedad digital, las competencias digitales docentes (CDD) propician integrar de forma pertinente las tecnologías emergentes en las prácticas educativas. De esta forma, se potencia utilizar las herramientas digitales de manera creativa y promoviendo el aprendizaje activo, la colaboración y la buena comunicación entre los integrantes de las comunidades educativas. Además, y relacionado con el pensamiento crítico, se crean las habilidades necesarias para discernir el uso ético y autorregulado de estas nuevas tecnologías emergentes de acuerdo al contexto espacio-temporal.

Sin embargo, y en concordancia con lo anterior, Byung-Chul (2012) indica que en los contextos contemporáneos más bien se genera una sobresaturación de estímulos y de información que se evidencia en exhaustividad cognitiva y poca tolerancia a la frustración, lo que puede desembocar en problemas sociales y emocionales. También, Wardle (2020) expresa dificultades en la calidad y confiabilidad de dicha información y define a la desinformación como la suma de dos panoramas: la mis-información (contenido falso) y la mal-información (contenidos malintencionados). Además, la autora propone siete formas de desinformación: 1) mensajes nocivos disfrazados de sátira, 2) uso de “click baits” (es decir, se guía al lector a ingresar a una página, por ejemplo, pero al llegar a ella, no está la información buscada), 3) contenidos engañosos (con titulares tergiversados, información sesgada, no cubrir posturas específicas, entre otros), 4) contextos falsos, 5) contenido impostor, es decir, robo de identidad, 6) contenido manipulado y 7) contenido fabricado.

Por ello, para fomentar una Educación Mediática en estos nuevos entornos digitales, es imperante reconsiderar la potenciación de CDD en la formación inicial y continua del profesorado, en específico, los relacionados con la comunicación digital. Además, esto debería realizarse desde una visión prospectiva, es decir, orientándose no solo al presente, sino a posibles escenarios futuros.

2. Antecedentes

Las competencias digitales se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas utilizar de manera efectiva las tecnologías emergentes (entiéndase estas como aquellas que presenten un auge en el presente y con posibilidad de impactar en el futuro, Veletsianos, 2015). También, estas competencias engloban desde el dominio básico de herramientas y aplicaciones digitales, hasta la capacidad de analizar y resolver problemas utilizando el pensamiento computacional.

Actualmente, hay una serie de marcos de CDD, de estos se pueden mencionar: uno de la UNESCO que propone seis aspectos que reflejan funciones características de una persona docente en ejercicio: 1) comprensión del papel de las TIC en la educación, 2) currículo y evaluación, 3) pedagogía, 4) aplicación de competencias digitales, 5) organización y administración y 6) aprendizaje profesional de las personas docentes (UNESCO, 2019). También, está el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), el cual posee 22 competencias digitales, con 6 niveles de profundidad cada una, organizadas en 6 áreas: 1) compromiso profesional, 2) recursos digitales, 3) pedagogía digital, 4) evaluación digital, 5) empoderar al estudiantado y 6) facilitar la competencia digital de las personas estudiantes (Redecker, 2020).

Por otra parte, se entiende la Alfabetización Mediática e Informativa como habilidades, conocimientos y destrezas relacionadas con el acceso, análisis, uso y creación de medios e información. Para Alcolea-Díaz et al. (2020) “la ubicuidad de la desinformación, la necesidad del pensamiento crítico para afrontarla y el papel crucial de conocer los agentes envueltos en la misma [la UNESCO] aconseja actualizar el currículum [con dicha alfabetización] para profesores...” (p. 105).

En este sentido, la llamada “sociedad del conocimiento” -por el abrumador acceso de información gracias a las tecnologías digitales (Pérez et al., 2018)- requiere formarse en la competencia de la comunicación digital a fin de mejorar su Alfabetización Mediática y, para ello, se requiere personas docentes con una formación en CDD pertinentes a los nuevos contextos sociales.

3. Metodología

En el marco del Proyecto Aprender y Enseñar en Contextos con Tecnologías Emergentes: Visión Prospectiva -de la División de Educología en el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, Costa Rica- se desarrolló un análisis de carácter prospectivo que permitió conocer las tendencias actuales, anticipar tendencias futuras y construir escenarios futuros para enriquecer la formación docente en lo referente a la integración de tecnologías emergentes en los procesos de formación docente. En este caso, se buscó identificar

las tendencias futuras de la formación docente en contextos con tecnologías emergentes hasta el año 2035, proporcionando una visión prospectiva sobre el tema.

Tabla 1. Dimensiones de análisis	
Dimensión	Preguntas
Tecnologías emergentes	¿Cuál es la probabilidad de que las personas docentes al 2035 logren implementar las tecnologías emergentes que transformen los procesos educativos? Con miras al 2035, ¿de qué manera se imagina usted que las tecnologías emergentes habrán transformado las prácticas educativas? ¿Cuál es la probabilidad de que las personas de las instituciones educativas logren integrar las tecnologías emergentes que requiere la educación para el 2035?
Didáctica	¿De qué manera se transformaría la didáctica ante las tendencias educativas al 2035? ¿Cuál es la probabilidad de que en el 2035 la didáctica esté integrada eficientemente en la formación docente con el uso de tecnologías emergentes?
Formación Docente	¿De qué manera considera usted que debería ser la formación docente para que pueda responder a las necesidades, retos y exigencias del contexto educativo en el 2035? ¿De qué manera las políticas educativas incidirán en el 2035 para que la formación docente sea pertinente? ¿Cuál es la probabilidad de que en el 2035 las instituciones hayan realizado acciones para que la formación docente sea pertinente al contexto?
Mediación pedagógica	¿Qué tan probable es que para el contexto del 2035 la integración de tecnologías emergentes en las mediaciones pedagógicas transformen los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿De qué manera deberían integrarse en las estrategias de mediación pedagógica las tecnologías emergentes en el contexto del 2035? ¿Cuáles competencias docentes se requieren para promover mediaciones pedagógicas con tecnologías emergentes en el contexto del 2035?
Escenarios Educativos	¿Qué tan probable es que los escenarios educativos en el 2035 propicien ambientes de aprendizaje de calidad? Desde un enfoque prospectivo, ¿de qué manera imagina usted que sería el escenario educativo ideal en el 2035?

Este trabajo se basó en el desarrollo de una consulta con 13 expertos: seis nacionales a nivel costarricense y siete expertos internacionales. Para ello, se empleó la aplicación de la técnica Delphi, un método cualitativo de investigación que busca obtener consenso sobre un tema a través de rondas de preguntas y respuestas con expertos (Gonzalez et al., 2014). En la ejecución de esta técnica se aplicó un instrumento de cuestionario, que abordó como unidad de análisis la pedagogía y diferentes dimensiones como: tecnologías emergentes, didáctica, formación docente, mediación pedagógica y escenarios educativos (Tabla 1). Los expertos seleccionados ofrecieron sus respuestas a través de este instrumento, aportando sus conocimientos y perspectivas.

Por otra parte, desde el proyecto también se adaptó y aplicó un cuestionario a un grupo de personas docentes de la universidad para conocer su autopercepción acerca de sus propias CDD de acuerdo con el DigCompEdu. Además, en relación con la comunicación digital, en el instrumento se consultó por los indicadores para cada nivel de profundidad, los cuales, pueden verse en la Tabla 2. También, se encuentran las competencias de la fiabilidad de la información, lo cual se muestra en la Tabla 3.

Tabla 2. Criterios consultados en relación a la comunicación digital	
Nivel competencial	Indicador
A1	Uso canales básicos de comunicación digital (por ej., correo electrónico o sistemas de mensajería instantánea)
A2	Identifico diferentes soluciones digitales para comunicarme.
B1	Combino diferentes canales de comunicación.
B2	Analizo y evalúo los canales de comunicación para elegir los que considero más efectivos para mi propósito educativo.
C1	Reflexiono, programo y adapto mis estrategias de comunicación en función de las necesidades.
C2	Planteo con confianza y adapto mi estrategia de comunicación digital utilizando una variedad de tecnologías digitales para satisfacer mis necesidades comunicativas en el contexto de mis interlocutores.

Los aportes fueron analizados por el equipo investigador categorizando la información apoyados en las dimensiones antes citadas. Con los resultados se generaron recomendaciones para los procesos de formación docente, los cuales fueron socializados y validados con personas académicas de la universidad para ser considerados en los planes de estudios de la formación docente.

4. Resultados

Los principales resultados obtenidos en el proceso de investigación a través de la técnica Delphi y la consulta a expertos en el campo de la educación y las tecnologías emergentes incluyeron:

- En el año 2035, se prevé que las personas docentes logren implementar eficientemente tecnologías emergentes que transformen los procesos educativos, generando un cambio significativo en la enseñanza y el aprendizaje.
- La didáctica experimentará una transformación considerable, adoptando enfoques pedagógicos innovadores centrados en el estudiantado y en el uso estratégico de tecnologías emergentes.
- La formación docente en 2035 será flexible, actualizada y adaptada a las necesidades del contexto educativo, promoviendo competencias pedagógicas sólidas.
- Las políticas educativas jugarán un papel crucial en alinear la formación docente con las demandas del contexto educativo, fomentando la actualización constante y la mejora continua de las personas docentes.
- La integración de tecnologías emergentes en las mediaciones pedagógicas transformará significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas para potenciar la adquisición de conocimientos, la comunicación digital y las habilidades del estudiantado.
- Se requerirán competencias docentes sólidas para promover mediaciones pedagógicas con tecnologías emergentes, incluyendo el dominio de estas tecnologías, la adaptación a entornos digitales, la promoción de la colaboración y la creatividad, y la capacidad de guiar al estudiantado en el uso responsable y crítico de las tecnologías.

Los resultados de los cuestionarios aplicados a personas docentes revelaron una alta variabilidad en sus niveles de competencias digitales. En el caso de la competencia en comunicación digital (Figura 1), la mayoría de las personas docentes se ubicaron en los niveles B1 (marcado como 3 en la imagen), A1 (marcado como 1) y B2 (marcado como 4). En cuanto a la competencia en confiabilidad de la información (Figura 2), la mayoría indicó tener niveles A1 y A2 (marcados como 1 y 2 en la imagen).

Tabla 3. Criterios consultados en relación con la formación en la confiabilidad de la información	
Nivel competencial	Indicador
A1	Les recuerdo que no toda la información en línea es fiable.
A2	Les enseño a distinguir entre fuentes fiables y no fiables.
B1	Debato con los estudiantes cómo verificar la exactitud de la información.
B2	Debato con los estudiantes cómo la información se genera y puede distorsionarse.
C1	Debato con los estudiantes cómo pueden adaptar y producir información que esté libre de información errónea, sesgo y manipulación.
C2	Debato con los estudiantes todo lo anterior y les enseño a no compartir información sesgada y engañosa.

Figura 1. Niveles de profundidad de la competencia de comunicación digital (n=171) (2023)

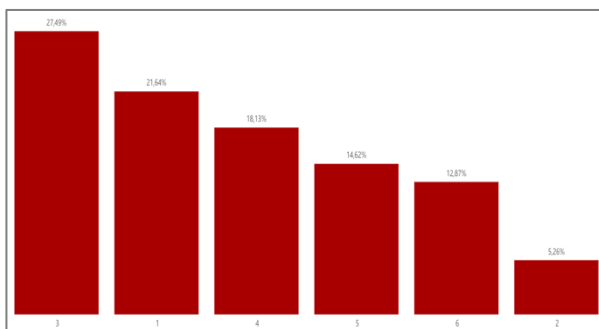
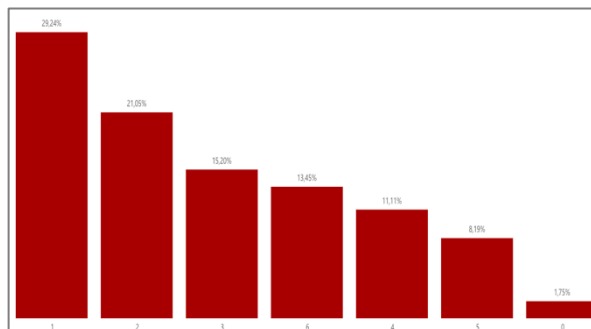


Figura 2. Niveles de profundidad de la competencia de formación en la confiabilidad de la información. (n=171) (2023)



Los resultados del cuestionario aplicado a las personas participantes revelan una autopercepción predominante en los niveles más bajos de la competencia de comunicación digital. Entre las personas participantes se observa un conocimiento y uso limitados de tecnologías emergentes para la comunicación. Además, su autopercepción es predominante en los niveles más bajos en la competencia de formación en la confiabilidad de la información. En resumen, para el futuro de la educación se espera una integración efectiva de tecnologías emergentes en la educación, transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que requerirá que los docentes adquieran competencias sólidas para comunicar y guiar al estudiantado en el uso responsable y crítico de estas tecnologías como herramientas para el aprendizaje.

5. Discusión y conclusiones

El análisis prospectivo de competencias digitales en la formación docente destaca la importancia fundamental de la Alfabetización Mediática y la preparación adecuada de las personas educadoras para integrar las tecnologías emergentes en sus prácticas pedagógicas. La definición de competencias digitales abarca desde habilidades básicas hasta el pensamiento computacional, subrayando la necesidad de una formación integral que capacite a las personas docentes para navegar de manera crítica y efectiva en el entorno digital en constante cambio. Así como comunicarse de forma efectiva a través de diversos medios digitales.

Los marcos de competencias digitales existentes, como el propuesto por la UNESCO y el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), proporcionan una estructura valiosa para identificar las áreas clave que las personas docentes deben dominar. Estos marcos resaltan la importancia de comprender el papel de las tecnologías en la educación, así como la necesidad de desarrollar competencias sólidas en pedagogía digital, comunicación, evaluación y Alfabetización Mediática para guiar al estudiantado en el uso responsable y crítico de la información en línea.

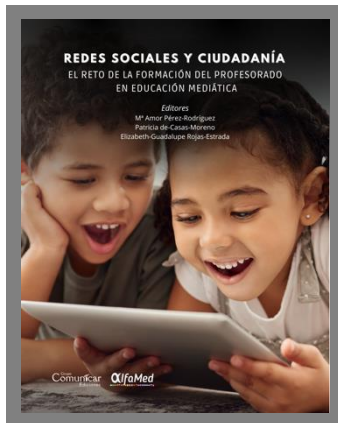
El dominio de la competencia en la competencia de comunicación digital es crucial para que las personas docentes puedan aprovechar las herramientas digitales para facilitar la comunicación con el estudiantado, tanto en entornos síncronos como asíncronos. Esta habilidad es fundamental para establecer una interacción fluida entre docentes y estudiantes a través de plataformas digitales. El uso adecuado de herramientas digitales para la comunicación puede mejorar la calidad de la enseñanza, facilitar la retroalimentación continua y promover la interacción colaborativa tanto en entornos presenciales y virtuales. Sin embargo, en los resultados observados anteriormente, los docentes de la UNA que completaron el cuestionario revelan una autopercepción de niveles bajos e intermedios en ello. De igual manera, muestran una baja competencia para formar en sus estudiantes la capacidad de análisis de la confiabilidad de la información. Ambos elementos denotan falencias en la Alfabetización Mediática dentro de los nuevos contextos en tecnologías emergentes.

Para poder atender estas debilidades, es necesario impulsar una actualización en la formación inicial y continua del profesorado en competencias digitales y mediáticas desde una visión prospectiva, de forma que las personas docentes no solo se adapten a los contextos contemporáneos, sino que -de la mano con las personas estudiantes- puedan ser agentes de transformación para la construcción de una sociedad mejor.

En conclusión, el futuro de la educación depende en gran medida de la capacidad de las personas docentes para adquirir competencias sólidas en Alfabetización Mediática y para integrar de manera efectiva las tecnologías emergentes en sus prácticas pedagógicas. Esto requerirá un enfoque holístico en la formación docente, así como políticas educativas que fomenten la actualización constante y la mejora continua de las personas educadores para satisfacer las demandas cambiantes del contexto educativo digital.

Referencias

- Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Byung-Chul, H. (2012) *La sociedad del cansancio*. Editorial Header. <https://bit.ly/3KmASju>
- Gonzalez, M., Gandara, G., & Villela, R. (2014). El método Delphi. En G. Gándara, & F. Osorio, *Métodos prospectivos: Manual para el estudio y la construcción del futuro* (pp. 53-80). Ediciones Culturales Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019) *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborada por la UNESCO* <https://bit.ly/3yFe9wI>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://bit.ly/4bVrpeV>
- Veletsianos, G. (2015) The Defining Characteristics of Emerging Technologies and Emerging Practices. En G. Veletsianos, *Emerging Technologies in Distance Education* (pp. 3-16). Athabasca University Press. <https://doi:10.15215/aupress/9781771991490.01>
- Wardle, C. (2020) *Comprender el desorden informativo*. <https://bit.ly/3R4T3y>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Creencias sobre Alfabetización Mediática de docentes universitarios

Media Literacy beliefs of university teachers

Yolanda-Felicita Soria-Pérez
Universidad César Vallejo, Perú
ysoria@ucv.edu.pe

Estrella-Azucena Esquiagola-Aranda
Universidad César Vallejo, Perú
eesquiagola@ucv.edu.pe

Resumen

El estudio tuvo como fin comprender las creencias sobre Alfabetización Mediática en los docentes universitarios. Para ello, se enfocó el estudio desde una perspectiva cualitativa y diseño fenomenológico interpretativo, con la participación de 12 docentes universitarios. Se recopilaron los datos a través de una guía de entrevista semiestructurada vía online y presencial, previo consentimiento informado. En la conclusión principal se destacan algunas creencias conceptuales con fase de iniciación y avance en Alfabetización Mediática. Así mismo, se indicaron las diversas estrategias metodológicas a las que recurren los docentes y los aportes que brinda en su práctica pedagógica.

Abstract

The purpose of the study was to understand the Media Literacy beliefs of university teachers. For this purpose, the study was approached from a qualitative perspective and interpretative phenomenological design, with the participation of 12 university teachers. Data were collected through a semi-structured interview guide via online and face-to-face interviews, with prior informed consent. The main conclusion highlights some conceptual beliefs with initiation and advancement phase in Media Literacy, as well as the various methodological strategies used by teachers and the contributions it provides in their pedagogical practice.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, medios de comunicación, pensamiento crítico, estrategias, ciudadanía digital.
Media Literacy, media, critical thinking, strategies, digital citizenship.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La educación ha presentado transformaciones producto de los cambios sociales y tecnológicos. Es precisamente el desarrollo de las tecnologías digitales que dan paso a nuevas formas de comunicación que abarcan los diferentes ámbitos de la vida, presentándose transformaciones sociales y culturales y, por ende, desafíos en el campo de la educación (Valdivia-Barríos et al., 2018). La tecnología y el internet trajo consigo nuevos retos que implicaron dosificar el uso y la utilidad de los medios, siendo inicialmente la familia determinante para el manejo de la información, así como la funcionalidad de su consumo racional y crítico (González-Fernández et al., 2019).

Actualmente, los medios de comunicación influyen en las formas de pensamiento de las personas, las mismas que pueden contribuir a desarrollar la capacidad crítica desde la escuela. Buckingham (2019a) rescata que es trascendental la comprensión y el componente crítico desde la mirada de la Educación Mediática, no basta conocer su funcionamiento sino ser capaces de crear mensajes usando los medios.

Los aportes sobre la Alfabetización Mediática (AM) y el aprendizaje tienen soporte en el campo de la comunicación y educación (Valdivia-Barríos et al., 2018). La incursión de los medios de comunicación en la educación o AM busca utilizarlos como recursos metodológicos no sólo para la reproducción de información sino para ser usado como estrategias de generación de conocimiento. Pese a la relevancia de AM en la educación, la discusión sobre ella es nueva en el ámbito académico en América Latina (Garro-Rojas, 2020); las brechas ante el avance de la tecnología se han incrementado evidenciando la falta de Competencias Mediáticas, la situación no es ajena en el Perú teniendo en cuenta la ausencia de políticas educativas que inserten en el currículo Competencias Mediáticas para la formación docente ni en los planes de los estudiantes (Mateus, 2020).

Si bien el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) se ha incrementado por el uso de las redes y teléfonos inteligentes, que se acentuó en los últimos años por la pandemia por COVID-19, este incremento tiene más notoriedad a nivel social que educativo (Galeano, 2023). Aunque en el Perú, en 2018 se estableció el nuevo Currículo Nacional donde se planteó una competencia específica relacionada con las TIC, la Competencia Mediática no se implementó en el plan de estudios, pese que muchas de sus propuestas conceptuales están presentes en las diferentes áreas curriculares (Mateus & Quiroz-Velasco, 2021).

Esta realidad se vivencia en las aulas tanto en la educación básica como en la universitaria, si bien el docente universitario utiliza herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus clases más aún ahora, debido a los cambios que se dieron a raíz de la pandemia, sin embargo, el manejo de los medio de comunicación como estrategia no son visibles formalmente en sus actividades pedagógicas, esta situación invita a reflexionar sobre el entendimiento que tienen los docentes que imparten clases en las universidades respecto a AM. Por lo tanto, la investigación busca comprender las creencias sobre AM que presentan los docentes universitarios.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La AMI implica tener el conocimiento y las habilidades para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en diversos medios, lo cual es esencial para la participación activa en la sociedad moderna. Asimismo, es utilizado en todos los entornos donde ocurre el aprendizaje relacionado con los medios de comunicación (Hobbs, 2019). Se centra en la capacidad de comprender las funciones de los medios, evaluar su desempeño y utilizarlos de manera crítica para la autoexpresión (UNESCO, 2011). Las creencias docentes, que suelen ser suposiciones tácitas e inconscientes sobre la Educomunicación, son cruciales para la implementación de la AM en el currículo y estas se revelan a través de la narrativa y práctica de los educadores (Vera & García-Martínez, 2022).

Estudios previos revelan información importante sobre el estado actual de la AM en docentes. Vergili y Kara (2024) con la participación de 581 docentes establecieron que la AM es mejor en comparación con los estudiantes, influenciada por factores como educación y especialidad, mientras que la edad no afecta a la competencia de consumo pero sí a la de prosumo. Buenestado-Fernández et al. (2023) resaltaron el escaso conocimiento y su aplicación educativa entre los profesores, así como la falta de comprensión sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), coincidiendo con datos del Centro de Investigaciones Sociológicas –CIS- (2020), que indican que el 30% de la población española tiene esa incompreensión. Por su parte, Çetin (2021) enfatiza la importancia de integrar la narración digital en la formación de alfabetización digital docente, destacando sus beneficios y desafíos, así como su impacto positivo en el desarrollo personal, técnico y profesional. Altamirano (2021) evidenció que hay deficiencias significativas en las áreas de manejo de información, adquisición de conocimiento y habilidades comunicativas. Sobre las creencias, tienden a reconocer y valorar el impacto de la televisión en ellas mismas solo cuando perciben ese impacto como positivo, un fenómeno conocido como el “efecto de la primera persona” (Denegri, 2015).

El presente estudio tiene como objetivo comprender las creencias sobre Alfabetización Mediática en docentes de universidades públicas y privadas.

3. Metodología / planteamiento

El estudio pretende comprender las creencias que presentan los docentes universitarios acerca de la alfabetización digital, teniendo en cuenta los avances tecnológicos que exige el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes. Esta propuesta fue analizada bajo el enfoque cualitativo, se aplicó el diseño fenomenológico que busca comprender las experiencias y descubrir los elementos comunes que presentan en función a las vivencias (Hernández et al., 2014).

Los participantes fueron ocho docentes de universidades públicas y privadas con más de 10 años en la docencia, quienes dieron su consentimiento para ser parte de la investigación. Se realizaron las entrevistas utilizando una guía de entrevista semi estructurada para el recojo de información.

4. Resultados

El resultado que se muestra a continuación es un avance del análisis realizado a la información recopilada mediante entrevistas.

De los docentes que participaron en la entrevista, se pudo evidenciar que algunos tienen conceptos iniciales sobre la Alfabetización Mediática, en los que todavía confunden conceptos de competencia digital, dominio de plataformas educativas como Moodle entre otros como desarrollo de AM. Así mismo, no logran identificar con claridad los tipos de medios de comunicación físicos y digitales, ni identifican la importancia de articular la Educación Mediática en el currículo.

Por otro lado, hay docentes que tienen definiciones conceptuales más claras sobre Alfabetización Mediática, considerando que esto implica la capacidad para analizar críticamente los medios implica conocimiento de la audiencia, desarrollo de la competencia en Alfabetización Mediática y capacidad de comunicación en ambientes digitales. Manifiestan haber desarrollado estas capacidades a través de la formación continua (capacitaciones, participación en eventos utilizadas para la investigación, por lo que consideran tener una formación segura hacia los medios para desarrollar una educación integral en los estudiantes, e intercambio colegiado) y estrategias utilizadas para la investigación, por lo que consideran tener una formación segura hacia los medios para desarrollar una educación integral en los estudiantes. Los docentes entienden que para empoderar a sus estudiantes deben lograr agilizar los Procesos de aprendizaje en cada una de las asignaturas a través de diversas estrategias, destacando la importancia del Monitoreo y acompañamiento, enseñándoles a analizar, buscar y comprender la información, seleccionando

Figura 1. Creencias conceptuales sobre Alfabetización Mediática de los docentes universitarios

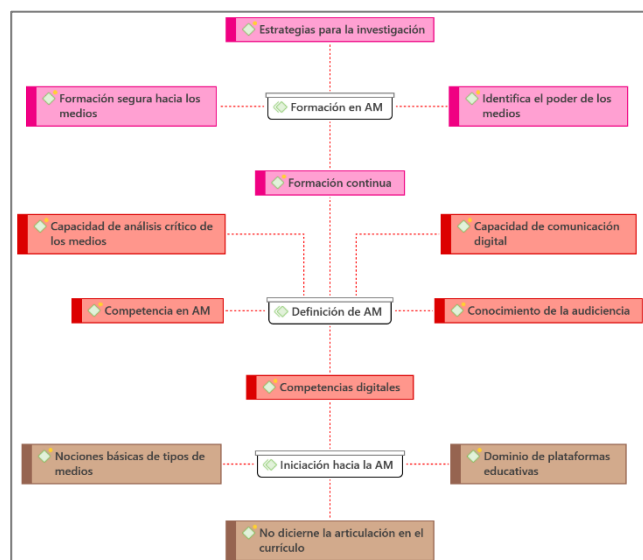
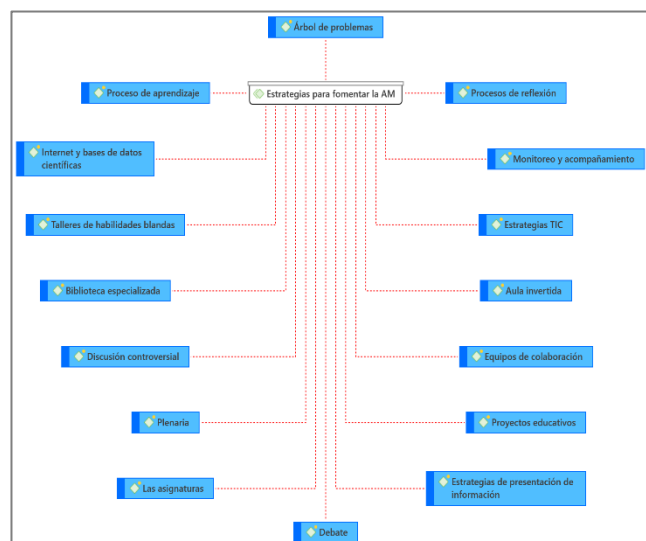


Figura 2. Estrategias para el fomento de la Alfabetización Mediática desde la perspectiva del docente



contenidos e identificar los riesgos que pueden estar expuestos en el manejo de los medios de comunicación. Utilizan plenarios y discusión en aula como Estrategias de presentación de información, así también incentivan la búsqueda de información en bases de datos de revistas indexadas y entidades reconocidas valiéndose de Internet y bases de datos científicas. Los docentes destacan las estrategias: Monitoreo y acompañamiento, Estrategias de presentación de información e Internet y bases de datos científicas trabajar con sus estudiantes para empoderarlos en el conocimiento y manejo de la AM.

Este proceso de comprensión de la AM conlleva que los estudiantes manejen estrategias para diferenciar los mensajes y formatos mediáticos presentes en la sociedad contemporánea, por tanto, recae en los docentes una tarea importante de enseñarles estrategias que les permita usar de manera responsable la información que encuentran en los medios de comunicación. Los docentes enfatizan estrategias de Procesos de reflexión a través de Debates, Plenarios y De presentación de información, las mismas que pueden desarrollar en clase de acuerdo al tema desarrollado en ese momento o también aplicando la estrategia del Aula invertida, donde los estudiantes revisan la información a desarrollar en clase previamente para generar espacios de Discusión en el aula y Discusión controversial donde los estudiantes deben presentar argumentos sobre el tema tratado.

La responsabilidad de los docentes no solo recae en impartir conocimiento, también implica fomentar la participación activa y el compromiso cívico entre los estudiantes universitarios. Para lograrlo consideran que la investigación es determinante, fomentando Proyectos educativos, estudios de casos, proyectos, proyectos de responsabilidad social y extensión universitaria que permitan involucrar a los estudiantes con la comunidad, en pro de desarrollar compromiso cívico en los universitarios. Los aprendizajes deben responder a las necesidades de la sociedad, por eso es necesario estar informados y utilizar responsablemente los medios de comunicación y plataformas digitales, se requiere manejar el Internet y bases de datos científicas, contar con una Biblioteca especializada, aplicar las Estrategias TIC, considerar la utilidad del Árbol de problemas y fomentar el Debate así como el trabajo en Equipos de colaboración.

Este proceso de interacción de los universitarios con la sociedad no solo requiere manejo de conocimiento sino habilidades de comunicación por tanto se enfatiza en aplicar Talleres de habilidades blandas.

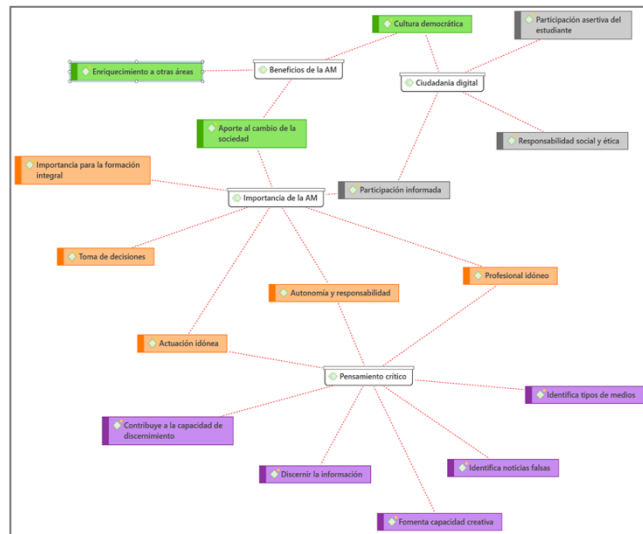
Los docentes valoran diversos beneficios de la Alfabetización Mediática. Entre ellos se destaca el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, evidenciando la capacidad para discernir la información a la cual acceden a través de las diversas plataformas digitales y físicas. Asimismo, la criticidad le permitirá identificar las noticias falsas, los tipos de medios de comunicación, además de desarrollar la capacidad creativa. Su importancia radica en que permite la formación integral de los estudiantes para una toma de decisiones autónoma y responsable como profesional idóneo en el campo de acción en el que se desenvuelve.

Otro beneficio indirecto que se considera es el aporte de los profesionales críticos e idóneos, a través de sus capacidades y competencias a la sociedad en el que participan democrática y asertivamente con responsabilidad social y ética.

5. Discusión y conclusiones

Los docentes reconocen varios beneficios de la Alfabetización Mediática, destacando principalmente el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes. Esta habilidad crítica les permite discernir información en plataformas digitales y físicas, identificar noticias falsas y tipos de medios, y potenciar su creatividad. La Alfabetización Mediática es crucial para la formación integral de los estudiantes, preparándolos para tomar decisiones de manera autónoma y responsable en su futuro profesional. Además, los profesionales formados bajo estos preceptos contribuyen significativamente a la sociedad, actuando de manera democrática y ética.

Figura 3. Aporte de la Alfabetización Mediática desde la perspectiva de los docentes universitarios



La responsabilidad de conocer e integrar los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje recae en el docente, que pese a una falta de formalización en sus asignaturas lo utilizan. Destacan las estrategias TIC, Internet y bases de datos científicas, de Presentación de información, entre otras orientadas a la investigación fomentando el trabajo en equipo y la Discusión como un medio de argumentación donde exponen sus conocimientos relacionándolo con las necesidades de la sociedad. Los docentes consideran vital trabajar estas estrategias para fomentar la AM.

Sin embargo, la comprensión de la Alfabetización Mediática entre los docentes varía. Algunos confunden este concepto con competencias digitales básicas, como el manejo de plataformas educativas, y no distinguen claramente entre medios físicos y digitales, ni comprenden la importancia de integrar la Educación Mediática en el currículo. En contraste, otros docentes con un entendimiento más profundo, adquirido a través de formación continua y estrategias pedagógicas, reconocen la Alfabetización Mediática como una capacidad crítica para analizar medios y comunicarse eficazmente en entornos digitales.

Referencias

- Altamirano, S.G. (2021). Perfil de Alfabetización Mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *Revista CPU-e*, (32), 88-110. <https://bit.ly/3xPrx1e>
- Buckingham, D. (2019a). *The media education manifesto*. Polity press.
- Buenestado-Fernández, M., García-Ruiz, R., Vizcaíno-Verdú, A., & Renés-Arellano, P. (2023). Evaluación de una intervención sobre Alfabetización Mediática del profesorado de educación de adultos vinculado con la Agenda 2030. *Aula Abierta*, 52(3), 251-259. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.251-259>
- Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100760>
- Galeano, B.R. (2023). Alfabetización Mediática y aprendizaje informal en Latinoamérica: revisión de literatura. *Lumina*, 17(1), 9–26. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40451>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización Mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 502–514. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Aguaded, I. (2019). Alfabetización Mediática en escenarios familiares. Diagnóstico, necesidades y propuesta formativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 13. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a11
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hobbs, R. (2019). Media Literacy foundations. *The international encyclopedia of Media Literacy*, 1-19. <https://goo.su/z1SHdty>
- Mateus, J. (2020). La Educación Mediática como política educativa: El caso peruano. In Congrès mondial Orbicom 2019: La liberté d'expression à l'ère numérique. De l'infox à l'intelligence artificielle, 408- 419. <https://bit.ly/3wwTXsX>
- Mateus, J.C., & Quiroz-Velasco, M.T. (2021). Futuros docentes peruanos frente a la Educación Mediática: entre la deuda y la esperanza. *Diálogos sobre educación*, 13(24), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.900>
- UNESCO (2011). Alfabetización Mediática e Informativa: Currículum para profesores. <https://bit.ly/4by7J02>
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D., & Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización Mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 125-140. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.8>
- Vera, F., & García-Martínez, S. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, 84. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582>
- Vergili, M., & Kara, M. (2024). An investigation of students and teachers' new Media Literacy: The contributing characteristics with the moderator role of gender: Research & Practice in Technology Enhanced Learning. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.1902>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Aproximando mundos: Jornalistas formam professores em Literacia dos Media

Bridging worlds: Journalists training teachers in Media Literacy

Vitor Tomé

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal
vitor@rvj.pt

Resumen

Este artigo centra-se num projeto de formação de professores em Literacia dos Media, cujos formadores são jornalistas. Analisa dados recolhidos, através de questionário e de relatórios, em 17 formações desenvolvidas em Portugal (2019-2023), envolvendo mais de 300 professores dos vários níveis de ensino. Os dados foram tratados em SPSS e Atlas.ti. Os resultados revelam que os docentes valorizam a formação ministrada por jornalistas, conseguem planificar e implementar projetos de Literacia dos Media nas suas escolas, mas precisam de apoio e monitorização. A desinformação é um tema que os interessa, mas dividem-se quanto à duração e organização de formação na área.

Abstract

This article focuses on a teacher training project in Media Literacy, with journalists as trainers. It analyzes data collected through questionnaires and reports from 17 training courses held in Portugal between 2019 and 2023, involving more than 300 teachers from various levels of education. The data were analyzed using SPSS and Atlas.ti. The results show that teachers value the training provided by journalists, can plan and implement Media Literacy projects in their schools, but need support and monitoring. Disinformation is a topic that interests them, but they are divided on the duration and organization of training in this area.

Palabras clave / Keywords

Literacia dos Media, formação contínua de professores, jornalistas, desinformação, monitorização de projetos.
Media Literacy, in-service teacher training, journalists, disinformation, project monitoring.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introdução

Este artigo visa contribuir para o debate da formação de professores em Literacia dos Media, a partir da análise do projeto ‘Literacia para os Media e Jornalismo’ (LMJ), criado em 2017 em Portugal, com o propósito de formar jornalistas na área e de os certificar como formadores de professores, para que ministrassem formação acreditada. As formações foram avaliadas por participantes e formadores, no sentido de as melhorar e adaptar às necessidades dos docentes e dos contextos das comunidades educativas.

Fundamentamos a necessidade da formação de professores em Literacia dos Media, caracterizamos o contexto português, explicamos o desenvolvimento do projeto e analisamos três momentos da formação ministrada:

- 2019 – Formação de 40 horas (cinco edições), na modalidade presencial, focada na criação, implementação e avaliação de atividades e/ou projetos de literacia dos media nas escolas e comunidades, em função do contexto e dos recursos disponíveis;
- 2020 – A mesma formação de 40 horas (nove edições) iniciada na modalidade presencial, interrompida pelos efeitos da pandemia COVID19 e depois continuada e concluída na modalidade a distância, bem como formação totalmente ministrada a distância;
- 2023 – Formação de seis horas (três edições; autónoma e/ou modular), nas modalidades a distância e híbrida (blended learning) focada no combate à desinformação.

Terminamos com as conclusões e recomendações.

2. Revisão de literatura

Existe hoje uma expectativa elevada em relação à Literacia dos Media centrada nos media digitais, na disseminação de desinformação a eles associada, na compreensão do seu funcionamento em lógica algorítmica e na ainda emergente inteligência artificial generativa, cuja efetiva democratização depende sem dúvida de uma ação que permita evitar as clivagens digitais, algumas das quais são significativas e continuam por colmatar, como ficou claro na situação de exceção advinda da pandemia COVID19 (Angrist et al., 2021; Hanushek & Woessman, 2020).

Esta necessidade coloca uma pressão acrescida sobre a escola e sobre os professores, cuja necessidade de formação em Literacia dos Media tem sido historicamente apontada como essencial e decisiva, quer a nível global (UNESCO, 1982; 2007; 2011; 2021), a nível europeu (Comissão Europeia, 2009; 2022; Conselho da Europa, 2019) ou no contexto português (Presidência do Conselho de Ministros, 2023; Tomé, 2011).

2.1. O contexto português

A Literacia dos Media sempre teve um lugar modesto nos currículos portugueses, não tendo atingido alguma vez o estado de disciplina autónoma. Desde 2001 que vários documentos ministeriais lhe entreabriram portas nas escolas, as quais ficaram mais abertas com a ‘Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania’ (Ministério da Educação, 2017a), que promove a organização e implementação de projetos pedagógicos e didáticos sobre os desafios do quotidiano dos alunos nas escolas e na comunidade.

O ‘Perfil de Saída dos Alunos da Escolaridade Obrigatória’ (Ministério da Educação, 2017b) estabelece que os professores devem organizar atividades pedagógicas voltadas para a análise crítica de fontes de informação diversificadas. O ‘Plano Nacional de Literacia Mediática’ (PNLM) (Presidência do Conselho de Ministros, 2023) tem várias linhas de atuação, entre elas a formação de professores.

Uma das entidades que integram o PNLM é o Sindicato dos Jornalistas que, na sequência de uma proposta aprovada durante o Congresso Nacional de Jornalistas, em 2017, organizou o projeto Literacia Mediática e Jornalismo (LMJ), que forma professores do ensino básico e secundário, para que possam criar, implementar e avaliar atividades de Literacia dos Media com os seus alunos. Um projeto estruturado como o LMJ nunca tinha existido em Portugal.

Desde novembro de 2017, 180 jornalistas e outros profissionais da área da Comunicação receberam formação em Literacia dos Media no Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR), sendo 50 deles certificados como formadores de professores pelo Ministério da Educação.

Os profissionais que integram a bolsa de formadores LMJ formam professores desde 2019, em parceria com o Ministério da Educação. Em 2020, organizaram-se na ‘Associação Literacia para os Media e Jornalismo’, que tem desenvolvido o projeto e colaborado noutros projetos nacionais e internacionais, entre eles no IBERIFIER (www.iberifier.eu), observatório ibérico criado em 2021, e que é um dos 14 que integram o Observatório

Europeu dos Media Digitais, estrutura financiada pela Comissão Europeia, desde 2020, com o objetivo de estudar e combater a desinformação.

3. Metodología / planteamiento

Em 2018, o projeto LMJ criou uma oficina de formação de docentes (40 horas), certificada pelo Ministério da Educação, cujos conteúdos são: 1) literacia dos media e jornalismo (história, democracia, ética, rotinas mediáticas, *Fake news* e participação); 2) resultados e modelos de investigação internacionais e nacionais sobre cidadania; 3) método de projeto (conceção, implementação, relatório e avaliação); (4) exploração dos recursos da sala de aula; e 5) produção de fichas de trabalho de práticas de fichas de trabalho.

Entre janeiro e abril de 2019, 100 professores de todo o país foram formados. Um novo programa, envolvendo 21 professores, teve início nos Açores, em fevereiro de 2020. A 7 de março, seis novos cursos tiveram início em Braga, Bragança, Cascais, Lagos, Lisboa e Setúbal (110 professores). Todos seriam interrompidos pelo confinamento exigido pela pandemia COVID-19.

Era preciso agir e redesenhar uma resposta rápida à pandemia e adaptar o projeto ao mundo pós-pandémico, o que permitiu terminar as formações entre outubro e dezembro de 2020. Foram também realizadas online as formações com docentes da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo (29 professores), inicialmente previstas para 11 de março. Em 2021 não foi possível desenvolver ações de formação, também porque a maioria dos docentes estava em formação no âmbito do Plano de Ação Digital da Comissão Europeia. Em 2022 foi desenvolvida uma ação nos Açores, na modalidade presencial, com 22 professores.

Em 2023, o projeto centrou-se na formação na área do combate à desinformação e foram oferecidas diferentes modalidades: oficina de 40 horas (20 de trabalho autónomo); curso de 25 horas online; ação de curta duração de seis horas online / módulo de formação. Apenas decorreram uma ação de seis horas, a distância, e dois módulos de seis horas, em cursos híbridos, envolvendo 57 professores.

Foram recolhidos dados para avaliação da formação: inquérito por questionário e relatórios em 2019 e 2020; questionário de pré-teste e pós-teste em 2023. A análise recorreu ao SPSS (dados quantitativos) e ao Atlas.ti (dados qualitativos).

4. Resultados

Os jornalistas ajudaram os docentes a estruturar projetos, apoiaram e acompanharam as atividades desenvolvidas nas escolas e nas comunidades. Alguns continuavam projetos já existentes na escola, como um jornal ou uma rádio escolar. Outros foram criados durante a formação, desde programas de rádio ou podcasts a páginas *Instagram*, de Clubes de Jornalismo à produção de documentários, organização de debates, formação sobre desinformação ou repensar a comunicação institucional da escola.

O apoio continuado visou que os projetos estivessem focados no desenvolvimento de competências dos participantes, tais como 1) produzir mensagens multiformato; 2) gerir a relação com os media e os seus conteúdos; 3) resolver problemas através do pensamento estratégico e criativo e do desempenho artístico; 4) participar socialmente através dos media e da tecnologia; 5) reconstruir narrativas e expressar visões do mundo; 6) ser reflexivo e crítico em relação aos media e aos seus produtos; e 7) aprender fazendo, dramatizando e jogando (Scolari, 2018).

Os primeiros cursos de formação (janeiro-maio de 2019) revelaram que:

- Os professores estavam interessados em frequentar a formação;
- Eram exigentes, pelo que, além dos formadores, foram envolvidos outros jornalistas para responder a necessidades específicas (ex: produção de vídeo ou de podcast);
- Os projetos eram mais ágeis quando alguém da direção da escola participava na formação;
- Os projetos necessitavam de acompanhamento regular para não pararem;
- A maioria dos projetos era replicável.
- Estes resultados foram usados no planeamento e implementação do LMJ em 2020, mas foram insuficientes para enfrentar o confinamento, pelo que foram tomadas medidas:
- Requalificar os jornalistas na utilização de plataformas (ex: Zoom, Microsoft Teams);
- Adaptar as sessões de formação de professores a contextos online;
- Criar um sítio Internet (<https://www.associacaoliteracia.pt>) para apoio a projetos e iniciativas;
- Apoiar projetos em curso (iniciados em 2019), adaptando-os a online;
- Alargar o LMJ à Educação Pré-escolar (3-5 anos) e ao 1º Ciclo (6-10 anos).

Os resultados das formações implementadas em 2020 mostraram que:

- A passagem da formação presencial para a formação a distância não constituiu um problema para a maioria dos professores.
- A transformação de ações presenciais em online deveria ter sido imediata. Adiar as sessões, esperando que a situação pandémica fosse ultrapassada, foi uma decisão errada, pois 38 dos 110 professores desistiram.
- Ter passado imediatamente para o online poderia ter criado espaço para aumentar a confiança dos professores na autoexpressão online e a sua familiaridade com as ferramentas digitais, bem como para melhorar a sua capacidade de lidar com as emoções e a sua satisfação (Hobbs, 2020a).
- Os professores podem participar como formandos, mas também como co-investigadores, cocriando e implementando projetos, recolhendo dados e fornecendo feedback dos alunos e da comunidade.
- Os professores desenvolvem atividades de Literacia Mediática com os seus alunos, utilizando tecnologias tradicionais e/ou digitais, além de conseguirem ultrapassar a falta de tecnologias nas salas de aula, utilizando dispositivos próprios dispositivos e os dos alunos.
- Os projetos sustentáveis que surgiram da primeira fase do LMJ foram facilmente adaptados ao novo cenário, sobretudo quando apoiados pelas direções da escola, enquanto outros foram interrompidos, o que evidencia a importância crucial do acompanhamento após a formação.
- Mesmo a distância, os professores ajudaram os alunos a compreender os processos de produção, distribuição e disseminação dos media, que são fundamentais para os capacitar para analisar, resistir, criticar e criar (Hobbs, 2020b), ou seja, tornarem-se aprendizes seguros, experientes e sociais, capazes de analisar, avaliar, criar e aplicar o que aprenderam, que evoluíram de utilizador alfabetizado para utilizador fluente (Ribble & Park, 2019).

Em 2022 foram oferecidas várias formações a professores, mas nenhum dos quatro cursos de 40 horas, na modalidade presencial, arrancou por falta de inscrições. O curso de 25 horas, totalmente online, mas com taxa de inscrição (ao contrário de todos os anteriores) também não teve inscrições suficientes.

Em 2023, a ação de seis horas atraiu docentes a norte de Lisboa. Foi oferecida, depois, como módulo de seis horas, em duas edições de um curso de formação sobre riscos e oportunidades online, com 25 horas e em b-learning. Nestas três edições recolhemos dados através de questionário pré-teste e pós-teste. Da sua análise destacamos três resultados:

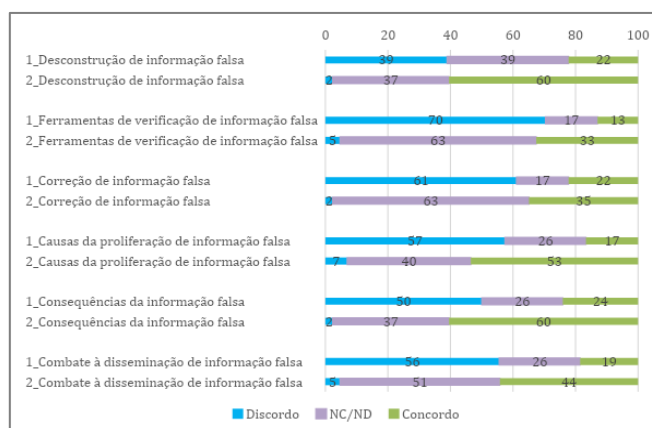
Os docentes consideram ter melhorado em termos de desempenho pedagógico com os seus alunos. Triplicou (de 22% para 60%) a percentagem de professores que se consideravam aptos para trabalhar com alunos na desconstrução de informação falsa, análise das causas (de 17% para 53%) e das consequências (de 24% para 60%) da proliferação de desinformação.

Aumentou ainda a percentagem de professores que se consideram aptos para combater informação falsa (de 19% para 44%), corrigir informação falsa (de 22% para 35%) e para usar ferramentas de verificação de informação falsa (de 13% para 33%). A formação de seis horas não terá sido suficiente, pois aumentou a percentagem dos docentes que declaravam

não concordar nem discordar com a afirmação de que estavam preparados para abordar a temática da desinformação com os alunos. Importa oferecer formação com maior duração, mais prática e focada nas ferramentas de verificação online, que tenha ao mesmo tempo uma componente pedagógica que implique a planificação de atividades, com definição de estratégias de avaliação, em trabalho de grupo.

A maioria dos professores discorda da organização de uma formação sobre riscos e oportunidades online assente apenas num risco/opportunidade, ou seja, monotemática, e concorda que estas formações devem abordar vários riscos e oportunidades (ex: (cyber)bullying, discurso do ódio, gaming e proteção de dados).

Figura 1. “Se necessário, sinto-me preparada(o) para trabalhar, com os meus alunos, na...”; comparação pré-teste, 1 (n=54) / pós-teste, 2 (N=43) (%)



No caso da desinformação dividem-se em relação a ser organizada uma ação temática mais longa (oito discordam, oito concordam e quatro não concordam nem discordam) e preferem abordá-la em conjunto com outros temas (13 concordam e apenas quatro discordam).

5. Discussão e conclusões

Os professores valorizaram a formação em parceria com os jornalistas, considerando-a necessária para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para compreender o funcionamento dos media, os critérios de noticiabilidade, o tratamento de imagem e edição de vídeo, ou as ferramentas de identificação e combate à desinformação (Tomé & Abreu, 2022). As ações que envolvem jornalistas em escolas não devem consistir em visitas únicas, mas em projetos continuados e sustentáveis, pois as visitas únicas podem até ser um desperdício de recursos (Frau-Meigs, 2019). São ainda necessárias outras parcerias: 1) intraescola (ex: direção, professores, alunos), envolvendo todos os agentes na lógica ‘whole-school approach’ (Huber & Reynolds, 2014); 2) com a comunidade educativa, incluindo os media; 3) entre escolas, partilhando recursos, práticas, projetos e seus resultados para aprendizagem mútua (Tomé & Abreu, 2019). Os projetos desenvolvidos nas escolas devem ser articulados com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo transdisciplinares, em linha com o currículo nacional do Ensino Básico (Decreto-Lei 55/2018). É fundamental não reduzir a Literacia dos media ao combate à desinformação (Frau-Meigs, 2022), embora ela seja uma ferramenta chave nesse combate, ainda mais quando os docentes estão interessados em contribuir, desenvolvendo projetos com alunos. A desinformação é um tema de formação desejado pelos docentes, mas preferem que seja abordado, por exemplo, numa ação sobre riscos e oportunidades online, em que a desinformação é o risco e a informação é a oportunidade.

Referências

- Angrist, N., Cameron-Blake, E., Dixon, L., Hallas, L., Majumdar, S., Petherick, A., Phillips, T., Tatlow, H., Wood, A., & Zhang, Y. (2021). What we learned from tracking every COVID policy in the world contributed to this article. *The Conversation*. <https://bit.ly/3V7jIki>
- Comissão Europeia (2022). *Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://bit.ly/4dZwrc7>
- Comissão Europeia (2009). Recomendação da Comissão 2009/625/CE, de 20 de agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. <https://bit.ly/4e5OeP4>
- Conselho da Europa (2019). Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education. <https://shorturl.at/sypTP>
- Decreto-Lei n.º 55/2018. <https://bit.ly/3VjZeke>
- Frau-Meigs, D. (2022). How disinformation reshaped the relationship between journalism and media and information literacy (MIL): revisiting old and new perspectives, *Digital Journalism*, 10(5), 912-922.
- Frau-Meigs, D. (2019). Information disorders: risks and opportunities for Digital Media and Information Literacy? *Media Studies*, 10(19), 10-27. <https://bit.ly/3VnIKZC>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OECD. <https://shorturl.at/peqyC>
- Hobbs, R. (2020a, November). Crisis Creates Opportunity: How the COVID-19 pandemic Changed Digital Citizenship. Videoconference “Digital Citizenship Education Days”, Council of Europe, 3-4 November 2020, Online. <https://bit.ly/3R5J7nO>
- Hobbs, R. (2020b). *Mind Over Media: Propaganda Education for a Digital Age*. New York: Norton Professional Books.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe. <https://shorturl.at/VYXpw>
- Ministério da Educação (2017a). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3wZoxio>
- Ministério da Educação (2017b). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. <https://bit.ly/3X5euD4>
- Presidência do Conselho de Ministros (2023). Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, Aprova as Linhas Orientadoras do Plano Nacional de Literacia Mediática. <https://bit.ly/3V0uALz>
- Ribble, M., & Park, M. (2019). *The Digital Citizenship Handbook for School Leaders - Fostering Positive Interactions Online*. Arlington (VA): International Society for Technology in Education (ISTE).
- Scolari, C. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Universidade Pompeu Fabra. <https://shorturl.at/nUx1z>
- Tomé, V., & de Abreu, B. (2022). Crossing Steam and Media Literacy at Preschool and Primary School Levels: Teacher Training, Workshop Planning, its Implementation, Monitoring and Assessment. *Media Literacy and Academic Research*, 5(1), 161-177. <https://bit.ly/3R7tnAY>
- Santos, M. (2003). *A Educação para os Media no contexto educativo*. Ministério da Educação.
- Tomé, V., & De Abreu, B. (2019). Media Literacy in Portugal. In R. Hobbs, & P. Mihailidis (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Tomé, V., & Menezes, H. (Eds) (2011). *Educação e Media: da teoria ao terreno*. RVJ-Editores, Lda. <https://bit.ly/3yFDfeJ>
- UNESCO (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO <https://shorturl.at/2CVCu>
- UNESCO (2007). *Agenda de Paris ou 12 recommandations pour l'Éducation aux Médias*. <https://bit.ly/4cTDAJw>
- UNESCO (1982). *Declaração de Grünwald*. <https://bit.ly/3VW0l95>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Retos en los avances de la Educación Mediática en la República Dominicana

Challenges in the advances of Media Education in the Dominican Republic

José Vólquez

Ministerio de Educación (MINERD), República Dominicana
jose.volquezp@minerd.gob.do

Rochelys Rodríguez

Ministerio de Educación (MINERD), República Dominicana
rochelys.rodriguez@minerd.gob.do

Mucer Rosario

Ministerio de Educación (MINERD), República Dominicana
mucer.rosario@minerd.gob.do

Resumen

Los avances de la Educación Mediática han sido enfocados para dar respuesta a la Agenda digital RD2030 y al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 en la República Dominicana. En este sentido, se empleó en la investigación una metodología mixta, con encuestas y entrevistas semiestructuradas. Los resultados destacan la falta de capacitación, convenios de colaboración internacionales y la necesidad de políticas educativas que tributen a la Alfabetización Mediática. La discusión plantea estrategias, como la colaboración interinstitucional, tanto nacional, como internacional y la formación docente. Se concluye destacando la importancia de la Educación Mediática para fomentar una ciudadanía informada y crítica.

Abstract

The advances in Media Education have focused on responding to the RD2030 digital Agenda and Sustainable Development Goal (SDG) 4 in the Dominican Republic. In this sense, a mixed methodology was used in the research, with surveys and semi-structured interviews. The results highlight the lack of training, international collaboration agreements and the need for educational policies that contribute to Media Literacy. The discussion raises strategies, such as inter-institutional collaboration, both national and international, and teacher training. It concludes by highlighting the importance of media education to promote informed and critical citizenship.

Palabras clave / Keywords

Educación Mediática, formación docente, políticas educativas, proyectos educativos, competencias digitales.
Media Education, teacher training, educational policies, educational projects, digital skills.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En la sociedad actual, la educación en medios es esencial para cultivar una ciudadanía crítica y participativa. En República Dominicana existen problemas con la implementación de programas efectivos de educación en medios, especialmente en el subsistema de educación para adultos de la educación preuniversitaria. El último estudio realizado tiene como objetivo identificar y abordar estos problemas para construir una población más informada y comprometida.

En la República Dominicana, como en muchas partes del mundo, la llegada de nuevas tecnologías y plataformas de comunicación ha ampliado el alcance y la influencia de los medios, subrayando la importancia de una Educación Mediática eficaz. Sin embargo, a pesar de su importancia, la educación en medios enfrenta muchos desafíos en su implementación y práctica en los diferentes niveles educativos y subsistemas, donde los medios desempeñan un papel central en la formación de opiniones, actitudes y comportamientos.

Investigar y abordar cuestiones de educación en medios en la República Dominicana es fundamental para fomentar una población informada, crítica y comprometida. Como señala Mschools (2023), es necesario que, desde las aulas, se proporcione a los estudiantes recursos y herramientas para que aprendan a contrastar la información, evaluar los medios de comunicación, reconocer evidencias, identificar sesgos, discursos politizados, discernir entre información falsa y veraz. “Los desafíos de la Educación Mediática en la República Dominicana requieren un análisis crítico para desarrollar estrategias efectivas para abordar las necesidades y problemas de los ciudadanos”, sin embargo, es necesario relacionar que la formación se concibe en diferentes espacios y edades cronológicas, por lo tanto, es necesario la continuidad y coherencia en los aprendizajes, ya sea, en el ambiente escolar y/o contexto familiar (Bonilla-del-Río & Aguaded, 2018). A pesar de los avances logrados en el sistema educativo dominicano, todavía hay serios desafíos a superar para que la República Dominicana garantice una Educación Mediática integral y equitativa.

2. Antecedentes

La importancia de la educación en medios para desarrollar habilidades críticas en el uso de los medios es reconocida en todo el mundo (Livingstone & Sefton-Green, 2016). Sin embargo, República Dominicana tiene esfuerzos limitados en este campo, especialmente en el subsistema de educación para adultos de la educación preuniversitaria. La falta de recursos y de una formación adecuada de los docentes, así como la falta de una política educativa clara, han obstaculizado el progreso en la Educación Mediática en la República Dominicana.

Durante los últimos años, en la República Dominicana, se han tomado medidas para integrar la Educación Mediática en los planes de estudios de la educación preuniversitaria y mejorar la Alfabetización Mediática de los estudiantes, con colaboración de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Alfamed). Sin embargo, América Latina ha dado saltos considerables, se toma en cuenta el caso particular de gobiernos cimentados en auténticos procesos democráticos, ya que han instituido la creación de organismos para que tomen decisiones sobre ciencia y tecnología, lo que implica nuevas formas de generación de conocimiento en interacción, concebir la relación entre ciencia, tecnología y sociedad, lo que conduce a formular políticas para el fortalecimiento de las capacidades colectivas (Casas, 2020; Romero-Romero et al., 2024).

Uno de los aportes más importantes en Educación Mediática en la República Dominicana fue la celebración del IV Congreso Internacional ALFAMED 2019: Competencia digital: del acceso al empoderamiento, que fue celebrado el 29, 30 y 31 de mayo de 2019, en Santo Domingo. Este evento fue coordinado por la Red Alfamed, Capítulo República Dominicana, Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) a través del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). También, colaboraron algunas universidades, fundaciones y dependencias gubernamentales tales como: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE) y República Digital Educación.

Después de este maravilloso congreso internacional, las diferentes universidades, instituto, fundaciones y dependencias gubernamentales se enfocaron en la Educación Mediática como elemento fundamental para las sociedades actuales y emergentes. Uno de los principales eventos locales fue la celebración del I Congreso Internacional Educomunicación en Entornos Virtuales: Alfabetización Mediática Crítica, que fue celebrado el 1 y 2 de diciembre del 2022 en Santo Domingo y coordinado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en colaboración de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Ministerio de Educación Superior,

Ciencia y Tecnología (MESCyT) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Entre los años 2022 y 2023, se desarrolló una Iniciativa de Cooperación Triangular entre cuatro países, Ecuador, Bolivia, República Dominicana y España, llamada "Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe" que fue financiada por la Ventana Adelante 2 de la Unión Europea. Esta iniciativa estaba compuesta por una entidad coordinadora que era la Universidad de Cantabria (España) y entidades socias como el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (Rep. Dom.), como socio beneficiario, la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC) (Bolivia), la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (Ecuador), ambas participaron en la iniciativa como primer oferente y la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (ALFAMED), junto a la Universidad de Cantabria (UC) participaron como segundos oferentes.

La iniciativa tenía como objetivo principal compartir los conocimientos de las entidades de la Alianza para diseñar e implementar un plan de formación que promoverá conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la Competencia Mediática, caracterizado por una visión integral de la educación y orientado hacia el fomento de sociedades más equitativas. La población de la iniciativa fueron los docentes dominicanos de la educación preuniversitaria del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas.

3. Metodología / planteamiento

Dentro de las diferentes iniciativas, congresos, plan de formación y estudios sobre la Educación Mediática en la República Dominicana, la iniciativa de cooperación triangular utilizó una metodología con enfoque de método mixto, que incluyó encuestas (pre y post) y entrevistas semiestructuradas para 100 docentes del subsistema de educación para personas jóvenes y adultos de la educación preuniversitaria. También se analizan los posibles convenios de colaboración de la red de investigadores ALFAMED con el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), universidades e Instituto de evaluación e investigación. Todas esas iniciativas para el desarrollo de competencias digitales en los docentes, tributa a lo expresado por González Rivallo & Gutiérrez Martín (2017), el desarrollo de la competencia digital debería capacitar también a los individuos para el aumento de su autonomía crítica como parte integrante de su desarrollo personal y como ciudadano.

4. Resultados

Los principales desafíos identificados en los avances de la Educación Mediática en la República Dominicana incluyen la escasez de recursos y capacitación para los docentes, así como la necesidad de políticas educativas claras y colaborativas (UNESCO, 2013). Los resultados de la iniciativa fueron muy bajos, por las debilidades que tienen los docentes del subsistema de educación para personas jóvenes y adultos de la educación preuniversitaria, en la integración de las tecnologías de Información y Comunicación (TIC) al proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Discusión y conclusiones

La discusión se centra en estrategias para superar los desafíos identificados. Esto incluye la mejora de la formación docente en Educación Mediática, promoción de políticas educativas inclusivas y la asignación de recursos adecuados enfocado en un conjunto de problemáticas mediáticas contemporáneas que se presentan como desafíos al logro de los fines de la educación en una sociedad democrática (García-Leguizamón, 2018). Se destaca la importancia de la colaboración entre el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), las universidades y los institutos de Educación Superior, Instituto de Evaluación e Investigación y otros actores clave para impulsar el avance de la Educación Mediática en el país.

Los resultados de la iniciativa determinaron que se debe desarrollar un plan de formación en Alfabetización Mediática para los docentes de Educación Preuniversitaria, para desarrollar este plan de formación se elaboró un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y la red de investigadores ALFAMED, con una duración de 2 años y un método de implementación semipresencial.

Otro de los resultados de la iniciativa, fue el convenio de colaboración entre las Universidades y los Institutos de Educación Superior (IES) y la red de investigadores ALFAMED. Dicho convenio está compuesto por: Universidad del Caribe (UNICARIBE), Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y

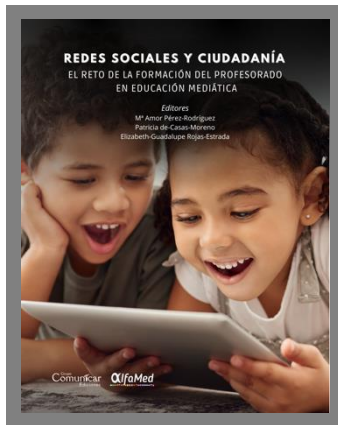
la Universidad Nacional Evangélica (UNEV). El motivo de este convenio es realizar investigaciones conjuntas con investigadores internacionales de alta experiencia y con los resultados de esas investigaciones poder potenciar las Alfabetización Mediática en los diferentes niveles de la educación dominicana, en la primera fase de las investigaciones se trabajarán con el nivel primario y secundario, subsistema de educación para persona jóvenes y adultas y el nivel de educación superior.

6. Conclusiones

En conclusión, es crucial abordar los retos en los avances de la Educación Mediática en la República Dominicana. Se necesita una acción coordinada entre instituciones educativas, instituciones gubernamentales y la comunidad educativa en general, para mejorar la formación docente en los diferentes niveles de la educación dominicana, se debe asignar recursos financieros, tecnológicos y humanos adecuados, se deben establecer políticas educativas claras que tributen a la Alfabetización Mediática y a la formación docente. Tomando en cuenta estas acciones y algunas otras recomendaciones podemos fomentar una ciudadanía informada y crítica en la sociedad dominicana.

Referencias

- 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. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Casas, R. (2020). Políticas públicas de ciencia y tecnología en América Latina. Ante la encrucijada de los cambios políticos. *TEUKEN BIDIKAY. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 11(16), 21-28. <https://doi.org/10.33571/teuken.v11n16a1>
- García-Leguizamón, F. (2018). Medios de comunicación y educación: Reflexiones a propósito de la renovación curricular en la República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 2(2), 29-40. <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp29-40>
- González-Rivallo, R., & Gutiérrez-Martín, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <https://bit.ly/4cCdgE7>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press. <https://bit.ly/4cSsiFr>
- Mschools (2023). Reto de la Educación Mediática. <https://bit.ly/3LhAm7a>
- Romero-Romero, J.E., Hernando-Gómez, Á., & Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informativa (AMI). *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.06>
- UNESCO (2013). Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies. UNESCO <https://bit.ly/3LgJCZ5>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Género y Competencias Mediáticas en docentes de periodismo en Chile

Gender and Media Competencies in journalism teachers in Chile

Amaranta Alfaro

Universidad Alberto Hurtado, Chile
aalfaro@uahurtado.cl

Claudia Reyes-Betanzo

Universidad del Desarrollo, Chile
creyes@udd.cl

Vanessa Zúñiga

Universidad Andrés Bello, Chile
v.zuigarodriguez@uandresbello.edu

Resumen

Este estudio indaga en la autopercepción de las Competencias Mediáticas entre los profesores/as de periodismo en universidades chilenas. Se pretende explorar el nivel de competencia percibido y las posibles disparidades de género en esta autopercepción. En un entorno donde la capacidad para discernir entre noticias falsas y verdaderas se vuelve cada vez más relevante, como lo evidencia el 62% de los encuestados de América Latina según el Reuters Digital News Report 2023, resulta crucial comprender cómo los docentes de periodismo se perciben a sí mismos en términos de habilidades mediáticas y cómo estas percepciones pueden variar según el género.

Abstract

This study investigates the self-perception of media competencies among journalism professors in Chilean universities. The aim is to explore the perceived level of competence and possible gender disparities in this self-perception. In an environment where the ability to discern between fake and true news becomes increasingly relevant, as evidenced by 62% of respondents in Latin America according to the Reuters Digital News Report 2023, it is crucial to understand how journalism teachers perceive themselves in terms of media skills and how these perceptions may vary by gender.

Palabras clave / Keywords

Competencias Mediáticas, docentes universitarios, género, percepciones, periodismo.
Media Skills, university teachers, gender, perceptions, journalism.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Desde hace varias décadas, la convergencia de medios a través de pantallas (Aguaded et al., 2019), la digitalización de los procesos comunicativos y la emergencia de nuevas prácticas informativas, como el consumo incidental noticioso (Fernández et al., 2018), reconfiguran los campos del conocimiento.

La mayoría de los procesos comunicativos actuales son multipantalla e hipermediales (Scolari, 2016), mientras fenómenos como la infodemia, viralización o desinformación (Amorós, 2018) adquieren un rol cultural, económico y político importante, planteando nuevos retos (De Casas-Moreno et al., 2018) en materia social y educativa a nivel global.

Este panorama ofrece nuevas posibilidades de participación a los usuarios en contextos virtuales, dejando de ser solo receptores de la información y empezando a producir y compartir contenidos.

Para hacer uso de los medios digitales y redes sociales se requiere cierta autonomía, así como compromiso social y cultural (Romero-Rodríguez & Aguaded, 2018). Por tanto, se propone que la Competencia Mediática comprenda, además del acceso, la comprensión crítica y la producción creativa en dimensiones como: tecnología, lenguaje, producción, recepción e interacción (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Varias investigaciones señalan que sólo la utilización de recursos mediáticos y digitales no asegura un alto nivel de competencia (Acosta-Silva, 2017; Carrasco et al., 2015). Existen muchas preguntas sobre las aptitudes mediáticas y digitales, por ejemplo, se cuestiona que exista una Competencia Mediática solo por manejar medios y tecnología (Prensky, 2001). Además, se suman brechas socioeconómicas y de género que complejizan el desarrollo de tales competencias. Del mismo modo que hay desigualdad en torno al acceso, existe una segunda brecha relacionada con las habilidades necesarias para obtener todos los beneficios de internet (*digital literacy*), la cual afecta más a las mujeres que a los hombres (Cabrera & Bustamante, 2020). Por un lado, está la tecnológica relativa a la infraestructura, por otro, la de contenido que se refiere a la comprensión y producción y, finalmente, la brecha de género, pues las mujeres tienen más dificultades en el acceso y uso, con impacto en su autonomía y autopercepción (Pérez-Escoda et al., 2021). En ese sentido, hombres y mujeres tienden a mostrar diferentes formas de percibir la realidad y de valorarse a sí mismas (Larruzea-Urkiso et al., 2021).

La formación del profesorado no es ajena a tales diferenciaciones. El ámbito educativo puede ser tanto promotor de igualdad de oportunidades como un medio de transmisión de estereotipos y discriminación en materia de género (Bailey & Graves, 2016; Popa & Bucur, 2014). En ese sentido, resulta crucial indagar en la autopercepción de Competencias Mediáticas de profesores y profesoras de periodismo, con especial atención a las diferencias de género. Una de las principales necesidades, desde la visión del profesorado universitario, es el uso, manejo y dominio de tecnologías de forma adecuada, así como un mayor conocimiento del entorno virtual que les permita compartir y comunicar mejor sus conocimientos (Barragán-Sánchez et al., 2022). Todo ello justifica la pregunta sobre ¿cuál es la autopercepción de las Competencias Mediáticas de profesores y profesoras de periodismo en universidades chilenas en el año 2022?, ¿qué diferencias de género presenta esta autopercepción? y ¿cómo explorarlas de una manera fiable?

El objetivo general que guía esta investigación es analizar la autopercepción de las Competencias Mediáticas en profesores y profesoras de periodismo en el contexto de universidades chilenas en el año 2022, siendo los objetivos específicos: a) Describir la autopercepción de las Competencias Mediáticas en cada dimensión, b) establecer las diferencias de género presentes en esa autopercepción.

2. Metodología

Para analizar la autopercepción de la Competencia Mediática del profesorado de la carrera de periodismo en universidades chilenas, se elaboró un instrumento cuantitativo para evaluar la autopercepción de las Competencias Mediáticas de los profesores de periodismo de una muestra de universidades chilenas.

El cuestionario de autopercepción de Competencias Mediáticas constó de ocho (8) dimensiones y 37 preguntas referentes al constructo en estudio, tales dimensiones responden a: a) usos de medios y web, b) tecnología, c) procesos de interacción, d) procesos de producción y difusión, e) lenguaje, f) ideología y valores, cuya base es la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) y las adaptaciones de Ferrés y Masanet (2016), con un promedio de 5 preguntas por dimensión, aunadas a las dimensiones de autopercepción inicial y final de las Competencias Mediáticas. Asimismo, se agregan cinco ítems independientes vinculados con la edad, género, años de docencia, sede y tipo de asignaturas impartidas. Las opciones de respuestas del cuestionario están planteadas bajo una escala de Likert de cinco grados indicando capacidad, frecuencia, nivel de conocimiento y relevancia.

El instrumento se aplicó en una muestra compuesta por tres universitarias chilenas una localizada en la región de Antofagasta (zona norte), otra de la región Metropolitana (zona centro) y otra localizada en la región del Bío-Bío (zona sur). Las universidades que fueron parte de la muestra se seleccionaron según criterios: a) presencia de la carrera de periodismo, b) disposición institucional para participar, c) ubicación geográfica diversa en Chile. La muestra incluyó 97 profesores de periodismo de las tres universidades: 10 de Antofagasta, 61 de Santiago y 26 de Concepción. Entre el 09 de agosto y el 13 de septiembre de 2022 se llevó a cabo la autoaplicación del cuestionario en línea.

3. Resultados

Según lo indicado anteriormente, los participantes fueron 97 docentes de periodismo de tres escuelas de universidades privadas chilenas, ubicadas en las ciudades de Antofagasta (11 %), Santiago (62 %) y Concepción (27 %). Se encuestaron a todos los profesores que imparten clases en las escuelas de periodismo. Del total, el 46% de la muestra se identifica con el género femenino y el 54% masculino. El rango etario con mayor frecuencia fue de 46 a 50 años (26%), con una experiencia promedio de 15 años en la docencia, impartiendo en su mayoría asignatura teórico-prácticas (75%).

3.1 Autopercepción de Competencias Mediáticas por dimensiones

La autopercepción de Competencia Mediática en profesores de periodismo presenta un promedio global de 3,4, lo que podría interpretarse como un nivel medio o suficiente, autopercebido por los docentes, en una escala del 1 al 5. Asimismo, la autopercepción inicial es de 4,1 manteniéndose en el tramo de "bueno". Las dimensiones en las cuales los profesores se perciben con mayores fortalezas son la de Ideología y valores (3,9), así como Lenguaje (3,6), mientras que las dimensiones en las que se consideran menos capaces son las de Producción y difusión de contenido (2,8) junto con Tecnología (3,0), estas últimas asociadas a una competencia digital (Tabla 1).

Dimensiones del cuestionario	Media
Uso de medios y web: consumo y valoración de recursos web y multimediales.	3,3
Tecnología: conocimiento y capacidad para la utilización de herramientas de comunicación escrita, sonora, visual y audiovisual.	3,0
Procesos de interacción: capacidad para comprender y gestionar la propia dieta mediática de manera equilibrada.	3,5
Procesos de producción y difusión: capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes a través de "los social media".	2,8
Lenguaje: conjunto de conocimientos sobre códigos de expresión, junto al dominio de la comunicación multimodal, multimedia y transmedia.	3,7
Ideología y valores: capacidad de lectura comprensiva y gestión crítica de los mensajes, así como el compromiso en un uso activo y responsable de "los social media".	3,9
Media Total	3,4

3.2. Autopercepción inicial de las Competencias Mediáticas según género

La autopercepción inicial de las competencias mediáticas en profesores de periodismo parte con un nivel mayoritariamente "bueno" (4,0) en el cual se ubica el 62% de la muestra, sin embargo, al revisar la autopercepción de las Competencias Mediáticas de los profesores de periodismo en relación con el género, surgen datos diferenciados por tramos. La mayoría de las mujeres se ubican inicialmente en los niveles regular (16%) y bueno (71%), con una tendencia hacia un nivel bajo, mientras que los hombres consideran que tienen un nivel bueno (54%) y muy bueno (37%), con una tendencia hacia un nivel alto (Tabla 2). Esta diferencia se mantiene en la mayoría de las dimensiones del cuestionario, sin embargo, hay indicadores en los cuales tales diferencias son más marcadas y que justamente coinciden con las dimensiones en las que hay mayores fortalezas y debilidades en general.

Niveles	Total	F	M	% Total	% F	% M
Muy malo	0	0	0	0%	0%	0%
Malo	1	1	0	1%	2%	0%
Regular	12	7	5	12%	16%	10%
Bueno	60	32	28	62%	71%	54%
Muy Bueno	24	5	19	25%	11%	37%
Total Casos	97	45	52	100%	100%	100%

Niveles	Total	F	M	% Total	% F	% M
Nada capaz	8	5	3	8%	11%	6%
Poco capaz	22	15	7	23%	33%	13%
Capaz	24	16	8	25%	36%	15%
Bastante capaz	29	7	22	30%	16%	42%
Muy capaz	14	2	12	14%	4%	23%
No responde	0	0	0	0%	0%	0%
Total Casos	97	45	52	100%	100%	100%

Diferencias en tecnología. Al revisar esta dimensión se puede identificar que si bien la mayoría de los docentes se siente “bastante capaz” (30%) de reconocer riesgos tecnológicos en el entorno digital, 33 % de las mujeres considera que es “poco capaz” de resolver esos riesgos, mientras los hombres consideran que son “bastante capaces” (42%) de hacerlo (Tabla 3).

Diferencias en Ideología y valores. Al preguntar sobre la frecuencia en el uso de métodos de verificación, 44% de las mujeres señala que los utiliza “casi siempre”, mientras que 40% de los hombres declara que solo “a veces” los utiliza. Sin embargo, la mayoría de las mujeres se consideran solo “capaces” (29%) de chequear la información que consumen en el entorno digital, mientras que los hombres se perciben como “muy capaces” (50%) de hacerlo (Tabla 4).

Diferencias en autopercepción final. Finalmente, al revisar la autopercepción de las Competencias Mediáticas, tras aplicar el cuestionario, la mayoría de los profesores se sigue considerando “bueno” (57%), con un puntaje promedio de 3,9, levemente inferior a la percepción inicial. Sin embargo, según género la mayoría de las mujeres se ubican en el tramo “regular” (26,8 %) y “bueno” (65,9%), mientras los hombres se ubican en el tramo de “bueno” (54,3%) y “muy bueno” (37 %) (Tabla 5).

Tabla 4. Capacidad para verificar información en plataformas multimedia

Niveles	Total	F	M	% Total	% F	% M
Nada capaz	0	0	0	0%	0%	0%
Poco capaz	2	0	2	2%	0%	4%
Capaz	19	13	6	20%	29%	12%
Bastante capaz	33	15	18	34%	33%	35%
Muy capaz	43	17	26	44%	38%	50%
No responde	0	0	0	0%	0%	0%
Total Casos	97	45	52	100%	100%	100%

Tabla 5. Indicador subjetivo de autopercepción final

Niveles	Total	F	M	% Total	% F	% M
Muy malo	0	0	0	0%	0%	0%
Malo	3	2	1	3%	4%	2%
Regular	18	14	4	19%	31%	8%
Bueno	55	27	28	57%	60%	54%
Muy Bueno	21	2	19	22%	4%	37%
Total casos	97	45	52	100%	100%	100%

4. Discusión y conclusiones

La convergencia de medios y la digitalización han transformado profundamente el panorama comunicativo (Aguaded et al., 2019; Fernández et al., 2018). La emergencia de prácticas informativas como el consumo incidental y la proliferación de fenómenos como la infodemia y la desinformación, señaladas por Scolari (2016) y Amorós (2018), subrayan la importancia de una Competencia Mediática integral.

Una forma de medir dicha competencia es a través de la autopercepción que tienen los usuarios. Esta investigación ha permitido una aproximación a la autopercepción de las Competencias Mediáticas en profesores de periodismo en tres universidades chilenas ubicadas en ciudades y zonas distintas, con un promedio de competencia global de 3,4, siendo la autopercepción inicial de esta competencia un 4,1 y la autopercepción final un 3,9, manteniéndose en todo momento en el tramo de “bueno”.

Estos resultados muestran una visión bastante positiva del fenómeno, sin embargo y tal como lo afirman autores como Acosta-Silva (2017) y Carrasco et al. (2015), el uso de recursos digitales por sí solo no garantiza una alta competencia, revelando brechas socioeconómicas y de género.

Con respecto a las diferencias de género encontradas en este estudio, destaca que más mujeres (44%) chequean la información usando métodos de verificación que hombres (40%). No obstante, solo un 29% de ellas se considera “capaces” de hacerlo, mientras que los hombres se perciben como “muy capaces” (50%) (Tabla 3 y 4).

Finalmente, al revisar la autopercepción de las Competencias Mediáticas generales según género, la mayoría de las mujeres se ubican en el tramo “regular” (26,8 %) y “bueno” (65,9%), mientras los hombres se ubican en el tramo de “bueno” (54,3%) y “muy bueno” (37 %) (Tabla 6). Por tanto, pese a que ambos grupos declaran prácticas mediáticas medianamente similares, las mujeres tienen una autopercepción de sus competencias menos favorable que la de los hombres. De este modo, se advierte que el género es una variable determinante en la autopercepción de las Competencias Mediáticas, constatándose una discriminación de género auto percibida.

Los resultados se condicen con lo que afirman Cabrera y Bustamante (2020) y Pérez-Escoda et al. (2021) pues apuntan a la disparidad en habilidades digitales entre hombres y mujeres, lo que repercute en su autonomía y autopercepción.

A la luz de estos resultados y de acuerdo con lo que afirman Bailey y Graves (2016) y Popa y Bucur (2014) se torna fundamental que la formación de los profesores/as de periodismo promueva la igualdad en el uso de la tecnología, para así no seguir perpetuando estereotipos.

Referencias

- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 1, 471-489. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Aguaded, I., Cuello, Z., & Valeiron, J. (2019). La educomunicación como proyecto social en el mundo de las pantallas. Educommunication as a social project in a world of screens. In I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, & Y. Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia Mediática y digital: del acceso al empoderamiento*. Ediciones Grupo comunicar. <https://acesse.dev/dTGmV>
- Amarós, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Plataforma Editorial.
- Bailey, L.E., & Graves, K. (2016). Gender and education. *Review of Research in Education*, 40(1), 682-722. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680193>
- Barragán-Sánchez, R., Llorente-Cejudo, C., Aguilar-Gavira, S., & Benítez-Gavira, R. (2021). Autopercepção inicial e nível de competência digital de professores universitários. *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 15, e36032, 2021. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.36032>
- Cabrera, T.M., & Bustamante, G.A. (2020). Sujeto-mujer y brecha digital de género. Discursos y Prácticas desde la gubernamentalidad en América Latina. *Signo y Pensamiento*, 39(76). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39.smbd>
- Carrasco, M., Sánchez, C., & Carro, A. (2015). Las competencias digitales en estudiantes del posgrado en educación. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 10-18. <https://11nq.com/ZcCnw>
- De Casas-Moreno, P., Caldeiro, M., & Romero-Rodríguez, L. (2018). La televisión como espejo de la realidad del "bullying". Percepciones de los adolescentes sobre el programa "Proyecto Bullying". *Aula Abierta*, 47(2), 193-202. <https://goo.gl/hdPwWQ>
- Fernández, F., Proust, V., & Núñez-Mussa, E. (2018). Consumo incidental de noticias en un contexto de redes sociales y múltiples pantallas. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies, RISTI*, 16, 308-320. <https://acesse.dev/q6qSl>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <http://dx.doi.org/tj9>
- Larruzea-Urkixo N., Cardeñoso-Ramírez O., & De-la-Fuente-Gaztañaga, A. (2021). La Discriminación de género autopercibida en la formación del futuro profesorado: Mismas realidades, distintas interpretaciones. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 503-513. <https://doi.org/10.5209/rced.70706>
- Newman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C.T., & Nielsen, R.K. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. <https://11nq.com/mEaMk>
- Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F.J., & García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 50(1), 505-5014. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 5(9), 1-6 doi.org/10.4135/9781483387765.n6
- Popa, O., & Bucur, N. (2014). Gender discrimination and education practitioners. Reality, perception, possible solutions. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 127, 459-463. <https://encr.pw/nQAGG>
- Romero-Rodríguez, L., & Aguaded, I. (2018). Las Competencias Mediáticas como urgencia social. In L.M. Romero-Rodríguez, & I. Aguaded, (Eds.), *Competencias Mediáticas en medios digitales emergentes* (pp. 17-27). Comunicación Social. <https://encr.pw/3ShBH>
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje formal y Competencias Mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 193, 13-23. <https://acesse.dev/9BHGX>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Cultura digital como aliada entre el profesorado de Educación Básica

Digital culture as an ally among Basic Education teachers

Cleofé-Genoveva Alvites-Huamaní
Universidad César Vallejo, Perú
acleofe@ucv.edu.pe

Erika Vásquez-Salazar
Universidad Nacional, Costa Rica
erika.vasquez.salazar@una.ac.cr

Paula Renés-Arellano
Universidad de Cantabria, España
renesp@unican.es

Resumen

La cultura digital se ha convertido en un desafío para el profesorado de educación básica que necesita sentirse y estar en permanente actualización, porque las tecnologías que usan y son usadas por sus estudiantes requieren nuevos modelos educativos. El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de compromiso del profesorado de educación básica para defender la cultura digital a través del uso de plataformas digitales sobre temas de medio ambiente, educación, política, problemas sociales, derechos humanos, religión, ocio, diversión y entretenimiento. Algunos resultados muestran un fuerte interés del profesorado por defender la cultura digital.

Abstract

Digital culture has become a challenge for basic education teachers who need to feel and be constantly up-to-date, because the technologies they use and those used by their students require new educational models. The aim of this research is to analyze the level of commitment of basic education teachers to defend digital culture using digital platforms on issues of environment, education, politics, social problems, human rights, religion, leisure, fun and entertainment. Some results show a strong interest among teachers in advocating digital culture.

Palabras clave / Keywords

Internet, docentes, centro educativo, redes sociales, clases online.

Internet, teachers, educational center, social networks, online classes.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La cultura digital entre el profesorado de educación básica aborda la integración de habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con el uso de tecnologías digitales en el ámbito educativo (Borges, 2019; Gasca & Sandoval, 2023). En la actualidad, es fundamental que los docentes estén familiarizados con las plataformas digitales para poder responder a las demandas de una sociedad cada vez más tecnológica que necesita de dinámicas comunicativas que permitan entender y comprender el mundo digital y el aprendizaje (Casillas & Ramírez, 2019). En este sentido, el uso de plataformas digitales puede facilitar la personalización del aprendizaje, fomentar la colaboración entre estudiantes, mejorar la comunicación entre docentes y alumnos, y proporcionar acceso a recursos educativos en línea. Sin embargo, para lograr que estas herramientas sean efectivas, se precisa que el profesorado tenga una formación pedagógica que le permita integrarlas adecuadamente en sus aulas.

Además, es fundamental que exista un marco normativo que regule el uso de plataformas digitales en el ámbito educativo y garantice la protección de datos y la seguridad de los estudiantes. En concreto, la Declaración de Visión del Secretariado General sobre la Transformación de la Educación (2022) y la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) defendieron que los docentes no solo imparten habilidades y conocimientos, sino que también actúan como productores de conocimiento, facilitadores y guías en la comprensión de realidades complejas (Ortega-Sánchez, 2024). La cultura digital entre el profesorado de educación básica y el uso de plataformas digitales son aspectos clave para la mejora de la calidad educativa y la preparación de los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad digital actual.

En los últimos años, se han realizado diversas investigaciones sobre la cultura digital y el uso de aplicaciones digitales entre el profesorado de educación básica (Escalona et al., 2017; Recio-Muñoz et al., 2020) que abordan competencias digitales del profesorado, uso de plataformas digitales en el aula (Moodle, Google Classroom o Edmodo...) para organizar sus clases, compartir materiales con los estudiantes y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo; metodologías innovadoras o brechas digitales. Poniendo de manifiesto la importancia de que el profesorado adquiera competencias digitales para poder aprovechar todo el potencial que ofrecen las tecnologías digitales en el ámbito educativo, siendo estas, a través de una formación continua.

2. Metodología / planteamiento

La investigación siguió un enfoque cuantitativo al comprobar hipótesis y realizar una contrastación por medio de estadística inferencial (Ñaupas et al., 2018) y se aplicó un diseño no experimental al no haber manipulación de variables, transeccional al ser aplicada en un momento determinado (Hernández & Mendoza, 2018), correlacional causal para verificar la influencia de las variables independientes (predictoras) hacia la dependiente. La muestra fue estratificada estuvo conformada por 202 docentes del nivel primaria de educación básica de quince escuelas públicas de la zona del oriente de Perú, la cual se describe en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudio

Edad				Género		Grado de estudios que enseña						Años de experiencia			
21 - 31	32 - 42	43 - 53	54 a más	H	M	1er.	2do.	3er.	4to.	5to.	6to.	1 - 10	11 - 21	22 - 32	33 - 43
5.0%	19.8%	41.1%	34.2%	39.6%	60.4%	18.8%	13.9%	20.8%	20.8%	15.8%	9.9%	24.8%	22.8%	36.1%	16.3%

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario “Jóvenes y cultura digital: nuevos escenarios de interacción social”, validado en población peruana por Raquel Castillo (2019), la confiabilidad se obtuvo mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach =0,89 y 0,77.

Para el análisis inferencial para la prueba de hipótesis se utilizó la regresión logística ordinal, que es una técnica estadística que comprueba relaciones causales en variables independientes y una variable dependiente categórica, (Martínez-Pérez & Pérez, 2024) la cual no requiere realizar un análisis de normalidad, (Caicedo, 2022).

3. Resultados

El objetivo general del estudio es analizar el nivel de compromiso del profesorado de educación básica para defender la cultura digital a través del uso de plataformas digitales sobre temas de medio ambiente, educación, política, problemas sociales, derechos humanos, religión, ocio, diversión y entretenimiento.

Atendiendo a la Tabla 3 se puede observar que la información sobre el ajuste del modelo indica que hay una alta influencia de las variables predictivas (independientes) relacionadas al nivel de compromiso para defender la cultura digital al presentar un chi cuadrado de 176.824 y una alta significancia de 0.00. En cuanto a la prueba del Pseudo R cuadrado de Nalgerkerke indica que hay una fuerte influencia porcentual del 72% de las variables predictivas o explicativas (Compromiso para defender la cultura digital en las diversas temáticas descritas en la Tabla 2).

Asimismo, en los resultados obtenidos en la Tabla 4 sobre las estimaciones de los parámetros sobre los valores de Wald entre las variables analizadas se puede observar significatividad en todas por ser menores a 0.05. Esto es, cuando se cuestiona al profesorado de educación básica sobre si se considera una persona comprometida con la defensa de la cultura digital, estos responden indicando que su compromiso es muy alto cuando aborda temas educativos. Sin embargo, su nivel bajo de compromiso es medio cuando se les pregunta por la religión (,004); y no tiene ningún nivel de compromiso respecto a problemas sociales (,004). Seguido de aquellos que aunque tienen significancia esta no es muy alta, como es el medioambiente, considerando que no tienen compromiso (,031) o tienen un nivel bajo de compromiso (,044). Con relación al compromiso para defender la cultura digital sobre lo educativo/académico hay un compromiso medio (,012), en el compromiso para defender la cultura digital sobre temas artísticos tienen un nivel de compromiso medio (,030). Para el compromiso para defender la cultura digital sobre temas de ocio y diversión hay una influencia de nivel de compromiso bajo (,018). Así mismo, hay un nivel bajo de compromiso respecto a la defensa de la cultura digital relacionado con problemas sociales (,016).

Variables	Ítems del cuestionario	Valoración
Plataformas y nivel de frecuencia para defender cultura digital (VD)	Frecuencia de uso para defender temas medioambiente, educativos/académicos, políticos, problemas sociales, derechos humanos y religiosos en: 1. Facebook 2. YouTube 3. Twitter 4. Instagram 5. WhatsApp 6. Blog 7. Página Web 8. Correo electrónico 9. Mensaje de texto 10. Llamadas telefónicas 11. TikTok	1=Nunca 2=Algunas veces al día 3=Varias veces al día 4=Varias veces por semana
		Baremación Nunca utiliza la plataforma =1-11 Algunas veces al día utiliza la plataforma =12-22 Varias veces al día utiliza la plataforma =23-33 Varias veces por semana utiliza la plataforma =34-44
Compromiso para defender la cultura digital (VI)	Compromiso que tiene para defender en internet, calles, reuniones y espacios públicos temas sobre: 1. Medio ambiente 2. Educativos/académicos 3. Políticos 4. Problemas sociales y ciudadanos 5. Derechos humanos y religiosos 6. Ocio, diversión y entretenimiento	Valoración 1=No tiene nivel de compromiso 2=Nivel de compromiso bajo 3=Nivel de compromiso medio 4=Nivel de compromiso alto
		Baremación No tiene nivel de compromiso =1-9 Nivel de compromiso bajo =10-18 Nivel de compromiso medio =19-27 Nivel de compromiso alto =28-36

Variables	Logaritmo de verosimilitud	Chi-cuadrado	Sig. Bilateral	Pseudo cuadrado de Nalgerkerke
Plataformas y nivel de frecuencia para defender cultura digital.	158.512	176.824	0.000	0.72
Compromiso para defender la cultura digital sobre medio ambiente, políticos, ocio, educativos, problemas sociales, derechos humanos y religiosos.				

Variables analizadas	Niveles	Estimación	Wald	Sig.
Compromiso para defender la cultura digital (medioambiente).	No tiene compromiso	7.626	4.666	.031
	Compromiso medio	Es el 5.588	7.870	.005
	Bajo de compromiso	2.829	4.066	.044
Compromiso para defender la cultura digital (educativo/académico).	No tiene compromiso	-14.476	6.000	.001
	Compromiso medio	-7.375	12.255	.012
	Bajo de compromiso	10.128	7.539	.000
Compromiso para defender la cultura digital (artístico).	Compromiso medio	2.707	4.724	.030
Compromiso para defender la cultura digital (ocio, diversión).	Bajo de compromiso	-12.858	5.593	.018
	No tiene compromiso	-4.066	6.239	.012
Compromiso para defender la cultura digital (problemas sociales).	No tiene compromiso	12.186	8.490	.004
	Bajo de compromiso	9.412	5.818	.016
Compromiso para defender la cultura digital (religiosos).	Compromiso medio	-5.047	8.261	.004

4. Discusión y conclusiones

Se ha podido contrastar que el compromiso para defender la cultura digital relacionado a lo educativo tiene una influencia significativa ($,000$) a pesar de que esta tenga un nivel de compromiso bajo según Vizcaíno-Laorga et al. (2019), que indican que hay efectos directos en el compromiso de los usuarios al comentar en la red y que esta se asocia con la conciencia política. Otro de los aspectos que tuvieron una considerable significancia fue el compromiso para defender la cultura digital sobre lo religioso en las redes sociales los resultados indican un nivel de compromiso medio para el tema ($,004$), como expresa Arboleda, (2017) a través de la red surgen muchas posibilidades para expresar sobre este tema y también para evangelizar acuñando un nuevo término de cultura digital o cibercultura a la ciberteología en la que se puede vivir la fe y defenderla. Con relación al compromiso para defender la cultura digital sobre problemas sociales, ($,004$) a pesar de que los docentes mencionan que no tienen un nivel de compromiso hacia el tema, ellos expresan que pueden defender esa causa utilizando las plataformas digitales, este compromiso o engagement como refiere Galeano (2024) permite un involucramiento en defensa de un bien común que los ciudadanos consideran al expresar democráticamente su opinión en estos ambientes virtuales. Para el compromiso para defender la cultura digital sobre temas de ocio, diversión, esta no tuvo una significancia alta ($,018$) ni se ha tenido un nivel de compromiso bajo. Para el compromiso para defender la cultura digital sobre temas de ocio, diversión, esta no tuvo una significancia alta ($,018$) y no tiene un nivel de compromiso. Al respecto Estrada (2020) menciona que estos temas forman parte de la vida e interacciones de las que forman parte en las redes sociales.

Notas

Agradecimiento a la Dra. María Ruíz Mori por el apoyo en la recolección de datos. Y al grupo de investigación en psicología, educación y tecnología (IPET) de la universidad César Vallejo al estar adscrito el estudio al proyecto “Herramientas TIC para la formación de vocaciones científicas, emprendedoras y tecnológicas libre de violencia en estudiantes de instituciones educativas de Iberoamérica”.

Referencias

- Arboleda-Mora, C. (2017). Evangelizar la cibercultura: los retos de la ciberteología. *Veritas*, 38, 163-181. <https://bit.ly/4cvCvbd>
- Borges, C. (2019). *Cultura digital: ¿cuáles son sus características e influencias en la sociedad?* <https://bit.ly/4cyiocj>
- Caicedo, J.M. (2022). Autoridad y privilegio: confianza en la policía en Latinoamérica. *Colombia Internacional*, 110, 145-171. <https://doi.org/10.7440/colombiaint110.2022.06>
- Casillas, M., & Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la educación superior*, 48(191), 97-111. <https://bit.ly/45WeNCq>
- Escalona, J., & Gómez-Escalona, I. (2017). Las TIC en la educación española a través de las publicaciones periódicas: un análisis bibliométrico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 21-36. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.02>
- Estrada, J. (2020). Cibercultura, comunidades en línea y nuevas tecnologías en la práctica del deporte: El caso del surfing. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 26(51), 35-61. <https://bit.ly/4eVxhag>
- Galeano, S. (2024). Compromiso cívico-político digital: una indagación empírica de representaciones, sentidos y prácticas de jóvenes de clases de servicios e intermedias del Conurbano Bonaerense. *Trabajo y sociedad*, 25(42), 19-43.
- Hernández, R., & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Educación.
- Jorge-Gasca, G., & Organista-Sandoval, J. (2023). La cultura digital universitaria: propuesta metodológica para su caracterización. *Transdigital*, 4(8), 1-20. <https://doi.org/10.56162/transdigital192>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5ª ed.). Ediciones de la U.
- Martínez, J., & Pérez, P. (2024). Regresión logística. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 50(1). <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2023.102086>.
- Ortega Sánchez, R.M. (2024). Cultura digital, un análisis en educación superior: Digital culture, an analysis in higher education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 3128 – 3139. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1821>
- Recio-Muñoz, F., Silva-Quiroz, J., & Abricot-Marchant, N. (2020). Análisis de la Competencia Digital en la Formación Inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 125-146. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77759>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B., & López de Ayala-López, M. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554-72. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Alfabetización en la cultura digital ante las actitudes docentes en redes sociales

Digital culture literacy in the face of teaching attitudes in social media

Cleofé-Genoveva Alvites-Huamaní
Universidad César Vallejo, Perú
acleofe@ucv.edu.pe

Ricardo Filipe-Martins
Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo, Portugal
ricardomartins@pedago.pt

Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira
Universidad de Santiago de Compostela, España
mcarmen.caldeiro@usc.es

Resumen

La cultura digital establece patrones de comportamiento que definen actuaciones del usuario. En el contexto educativo peruano se ha realizado un estudio de diseño no experimental descriptivo en el que se obtiene información relativa a la autopercepción docente sobre la cultura digital y las actitudes a la hora de interactuar en las redes sociales. De los datos se infieren aspectos que ratifican la necesidad de alfabetización de los usuarios de las redes para que se empoderen y desarrollen actitudes positivas. Conductas que favorezcan la convivencia digital, para ello se proponen estrategias formativas centradas en el desarrollo de la competencia digital.

Abstract

Digital culture establishes patterns of behavior that define user actions. In the Peruvian educational context, a descriptive non-experimental design study has been carried out to obtain information on teachers' self-perception of digital culture and attitudes when interacting on social networks. From the data, aspects can be inferred that ratify the need for network users to become literate in order to empower themselves and develop positive attitudes. These behaviors that favor digital coexistence, for which training strategies focused on the development of digital competence are proposed.

Palabras clave / Keywords

Cultura digital, Internet, redes sociales, valores, formación.
Digital culture, Internet, social networks, values, training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El ámbito digital más reciente puede identificarse como un espacio virtual en el cual se desarrollan una serie de interacciones que podrían caracterizarse como relaciones digitales que se producen en la “ethosfera digital” (Renés-Arellano et al., 2021). Además de la presencialidad, la virtualidad se ha convertido en un espacio donde jóvenes y no tan jóvenes interactúan, se comunican y, en ocasiones se expresan, interactúan bajo una construcción identitaria de valores para una participación política, ambiental, académica afines al interés y beneficio de la sociedad desde una perspectiva de cultura digital (Ricaurte, 2018; Turpo-Gebera et al., 2022). Además, la bidireccionalidad propia de la Web 2.0 ha facilitado el camino hacia la interacción al adoptar el término social como característica clave. Con la Web 3.0 comienza a hacerse referencia a términos como creatividad, interacción o creación de contenidos digitales. Con el paso del tiempo las nomenclaturas van cambiando hasta llegar al momento real en el cual se evidencia el desarrollo de una ingente cantidad de conductas a través de las redes digitales. Así, con el desarrollo de nuevos canales es posible el proceso que permite la transmisión de vertientes culturales a través de ellos. De este modo, es posible llegar a más público para potenciar y mejorar diferentes conductas. En este contexto y para poder discernir los diferentes valores que se derivan de los múltiples paradigmas es necesario desarrollar una actitud activa y se requiere además de un nivel de competencia digital mínimo que capacite al receptor para sobrevivir en el maremágnum de contenidos. Así, se pretende el alcance de habilidades que empoderen al ciudadano ante la ingente cantidad de contenidos multimedia y que le permita no caer en la infoxicación (Aguaded, 2014; Portugal & Aguaded, 2020). Para ello existen diferentes recomendaciones que establecen Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de Alfabetización Mediática e Informativa (UNESCO, 2019). Aspectos vinculados con la Alfabetización Mediática y el desarrollo de la competencia digital. En relación con este último destaca el DigComp (Marco europeo de competencias digitales) que proporciona la descripción detallada de todas las habilidades necesarias para ser competente en entornos digitales y las describe en términos de conocimientos, habilidades y actitudes y aporta los niveles dentro de cada competencia y concretamente el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu), dos documentos de referencia imprescindibles para el diseño de otros materiales de carácter competencial y educativo como el propio Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática (2021) que establece pautas concretas para el alcance de la ciudadanía mediática. En este sentido y teniendo en cuenta la documentación de referencia que regula la situación derivada de la convivencia en el presente ecosistema mediático, se ha realizado una investigación con docentes del contexto peruano de la cual se derivan importantes datos referidos a los comportamientos desarrollados en las redes.

Así también cuando se navegue en el ciberespacio estando en las redes sociales se debe tener una determinada actitud en la interacción desde esta perspectiva. Crovi & Lemus (2014) refieren que hay cuatro tipos de actitudes: la primera, *discreto*, aquel que integra una red pero no tiene interacción con ningún miembro, la segunda, *selectivo*, solo interactúa con pocas personas por no tener interés en comunicarse, el tercero, *Puente*, tiene interacción con algunas personas le agrada hacerlo y solo se comunica cuando considera que hay razones importantes, y el cuarto, *sociable*, tiene una interacción con bastantes y diversas personas le gusta comunicarse constantemente y estar en contacto con todos y, por último, que no se identifica con ninguna actitud. Por lo que en este estudio se ha considerado analizar las actitudes al interactuar en las redes sociales y autopercepción de la cultura digital según edad y género de docentes de la región Selva de Perú. Los resultados servirán posteriormente para realizar una propuesta de formación de profesores en Educación Mediática de acuerdo con las percepciones que tienen los docentes de esta área geográfica en este estudio.

2. Metodología / planteamiento

El estudio fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal al recopilar los datos en un solo momento, descriptivo al presentar análisis porcentuales de las variables, (Hernández & Mendoza, 2018), La muestra fue de 202 docentes, 39,6% del género masculino y el 60,4% femenino, la edad promedio fue entre 21 y 54 años, pertenecientes a escuelas públicas de educación básica de la región Selva de Perú. Una descripción más detallada de las variables se realiza en la Tabla 1.

La recopilación de datos fue con una sección del cuestionario “Jóvenes y cultura digital: nuevos escenarios de interacción social”, validado en población peruana por Raquel Castillo (2019), la confiabilidad se obtuvo de la muestra de docentes mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach =0,78 y 0,68.

Variables	Ítems del cuestionario	Valoración
Actitudes al interactuar en las redes sociales	1. Formo parte de una red, pero no tengo interacción con ninguna otra persona.	Discreto
	2. Tengo interacción con pocas personas, no tengo muchas razones para comunicarme y no me gusta hacerlo.	Selectivo
	3. Tengo interacción con muchas y diversas personas, me gusta comunicarme y estar en contacto con todos constantemente.	Prudente
	4. Tengo interacción con muchas y diversas personas, me gusta comunicarme y estar en contacto con todos constantemente.	Sociable
	5. Ninguna opción me describe	No tiene interacción.
Autopercepción de la cultura digital	1. Soy un usuario activo de Internet desde corta edad (infancia o adolescencia)	1. Completamente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Completamente de acuerdo
	2. No puedo imaginar mi vida sin las plataformas digitales y las redes sociales (Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp)	
	3. Soy capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras uso Internet o alguna otra tecnología	
	4. Tengo acceso a Internet desde diferentes dispositivos (computadora, teléfono celular, tabletas)	
	5. Cuando navego por Internet lo hago individualmente y desde mi dispositivo personal (Laptop, PC, Tablet, celular)	
	6. Si olvido o pierdo el teléfono celular me siento aislado y ansioso	
	7. Tengo las habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico de la conexión	
	8. Creo en internet, es un nuevo espacio para expresarme, defender alguna causa o luchar en contra de injusticias.	
Información General	Edad	21-31
		32-42
		43-53
		54 a más
	Género	Femenino
		Masculino

3. Resultados

A partir de las respuestas de los encuestados sobre sus actitudes al interactuar en redes sociales según género y edad se observa en la Tabla 2 que la actitud puente tiene una mayor preponderancia del 53,95% resaltando el género femenino con 34,65% y la edad de 43 a 53 años con una prevalencia del 23,76%. Seguido de sociable con 27,23% siendo el género masculino con mayor porcentaje 14,85% y la edad de 54 años a más con 10,39%.

Actitudes al interactuar en las redes sociales	Género		Edad				
	Femenino	Masculino	21-31	32-42	43-53	54 a más	
%	%	%	%	%	%	%	
Discreto	3.96	1.49	2.47	0.0	0.99	0.99	1.98
Selectivo	7.43	4.95	2.47	0.0	0.49	2.47	4.45
Puente	53.95	34.65	19.30	2.97	11.88	23.76	15.35
Sociable	27.23	12.4	14.85	1.48	5.94	9.40	10.39
No tiene interacción	7.43	4.45	2.97	1.48	0.0	3.96	1.98
Totales	100	57.94	42.06	5.9	19.3	40.58	34.15

En cuanto a la autopercepción de la cultura digital según género y edad, en la Tabla 3 se observa en la descripción que la mayoría de encuestadas de género femenino (57%) y con edad de 54 años o más (38%) están completamente en desacuerdo con la afirmación “soy un usuario activo de Internet desde corta edad”, a diferencia del 30% de este género y edad de 43 a 53 que está en desacuerdo. Con respecto a que no puede imaginar su vida sin las plataformas digitales y las redes sociales, el 54% del género femenino y el 46% de edad 43 a 53 años están en desacuerdo seguidos del 36% de este mismo género y el 19% de edad de 54 años a más que está completamente en desacuerdo. En lo referido a si es capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras usa Internet o alguna otra tecnología, el 45% de género femenino y el 17% de la edad de 43 a 53 y 54 a más indican que están de acuerdo, a diferencia del 41% de este mismo género y el 46% de edad de 43 a 53 años que está en desacuerdo. Con relación a si tienen acceso a Internet desde diferentes dispositivos, el 68% de género femenino y el 47% de edad de 43 a 53 años está de acuerdo, seguido de un 33% del mismo género y un 20% de la misma edad que está completamente de acuerdo. Respecto a cuando navega por Internet lo hace individualmente y desde su dispositivo personal, el género femenino es el que tiene un mayor porcentaje (65%) siendo la edad de 43 a 53 años con un 46% los que están de acuerdo, seguidos de un 41% de este mismo género y un 27% de esta misma edad que están completamente de acuerdo. En cuanto a si olvida o pierde el teléfono celular se siente aislado y ansioso la mayor prevalencia la tiene el género femenino (52%) de la edad de 43 a 53 años están en desacuerdo. Para el enunciado si tiene las habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico de la conexión un 49% del género femenino y de la edad de 43 a 53 años (36%) está de acuerdo, a diferencia del 45% de este

mismo género y edad (29%) que está en desacuerdo. Y de acuerdo con si cree en Internet que es un nuevo espacio para expresarse, defender alguna causa o luchar en contra de injusticias el 52% del género femenino de la edad de 43 a 53 años está de acuerdo, lo cual difiere con este mismo género 37% y edad (20%) que está en desacuerdo.

Tabla 3. Descripción de autopercepción de la cultura digital

Autopercepción de la cultura digital		Género		Edad			
		Femenino	Masculino	21 - 23	32 - 42	43 - 53	54 años a más
		%	%	%	%	%	%
Soy un usuario activo de Internet desde corta edad (infancia o adolescencia).	Completamente en desacuerdo	57	27	1	12	33	38
	En desacuerdo	30	28	1	11	28	18
	De acuerdo	30	16	5	12	17	12
	Completamente de acuerdo	5	9	3	5	5	1
No puedo imaginar mi vida sin las plataformas digitales y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, WhatsApp)	Completamente en desacuerdo	36	19	1	17	18	19
	En desacuerdo	54	36	3	13	46	28
	De acuerdo	28	19	4	9	17	17
	Completamente de acuerdo	4	6	2	1	2	5
Soy capaz de hacer muchas cosas al mismo tiempo mientras uso Internet o alguna otra tecnología.	Completamente en desacuerdo	24	10	1	17	18	19
	En desacuerdo	41	23	3	13	46	28
	De acuerdo	45	38	4	9	17	17
	Completamente de acuerdo	12	9	2	1	2	5
Tengo acceso a Internet desde diferentes dispositivos (computadora, teléfono celular, Tablet).	Completamente en desacuerdo	7	7	0	1	6	7
	En desacuerdo	14	14	1	5	10	12
	De acuerdo	68	36	4	17	47	36
	Completamente de acuerdo	33	23	5	17	20	14
Cuando navego por Internet lo hago individualmente y desde mi dispositivo personal (computadora portátil, PC, Tablet, teléfono celular).	Completamente en desacuerdo	3	4	0	1	1	5
	En desacuerdo	13	7	1	2	9	8
	De acuerdo	65	44	3	20	46	40
	Completamente de acuerdo	41	25	6	17	27	16
Si olvido o pierdo el teléfono celular me siento aislado y ansioso.	Completamente en desacuerdo	43	23	3	11	29	23
	En desacuerdo	52	31	2	21	34	26
	De acuerdo	20	21	2	7	16	16
	Completamente de acuerdo	7	5	3	1	4	4
Tengo las habilidades para navegar en Internet y resolver cualquier problema técnico de la conexión.	Completamente en desacuerdo	16	4	0	2	9	9
	En desacuerdo	45	22	2	9	29	27
	De acuerdo	49	40	4	22	36	27
	Completamente de acuerdo	12	14	4	7	9	6
Creo en internet, es un nuevo espacio para expresarme, defender alguna causa o luchar en contra de injusticias.	Completamente en desacuerdo	18	4	0	3	8	11
	En desacuerdo	37	10	2	11	20	14
	De acuerdo	52	51	3	18	44	38
	Completamente de acuerdo	15	15	5	8	11	6

4. Discusión y conclusiones

El acceso a la red implica el alcance de una ciudadanía mediática capaz de comunicarse, interrelacionarse y convivir en el ámbito digital. En este sentido, existen estudios en el contexto iberoamericano (Aguaded et al., 2018) que reflejan el estado de la cuestión. En esta línea, conviene valorar, además, la posibilidad de establecer relaciones virtuales con la globalidad planetaria que implican, no solo recomendaciones intergubernamentales sino también normas concretas que, en los diferentes contextos, amparen los comportamientos derivados de la convivencia digital. Así, en el ámbito español destaca la Carta de derechos digitales (2021), un documento que contribuye significativamente a los procesos de reflexión que se están produciendo a nivel europeo. Supone, por tanto, un marco de referencia para múltiples contextos con condiciones similares. Por este motivo, partiendo de los datos analizados anteriormente referidos al contexto peruano se propone el diseño de un documento marco similar que sirva de referencia a la hora de regular aspectos básicos de convivencia digital. Además, tal como se ha indicado anteriormente, conviene subrayar la valía de documentos de carácter internacional que sirven de referencia a la hora de establecer pautas para la formación, en este caso de docentes. Se trata del Curriculum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática encargado de revisar y establecer pautas concretas que favorezcan el empoderamiento de la ciudadanía digital. Constituye un documento marco de referencia en el ámbito formativo que, a la luz de los datos que se muestran en esta comunicación, resulta necesario y de máxima utilidad ya que cada vez los jóvenes se convierten en consumidores de contenidos. En este contexto conviene señalar su puesta en práctica como marco de referencia que ha sido ya implementada en contextos como el dominicano (Caldeiro-Pedreira et al., 2023) obteniendo una excelente acogida y resultados muy positivos.

Notas

Agradecimientos al grupo de investigación en psicología, educación y tecnología (IPET) de la universidad César Vallejo al estar adscrito al proyecto "Herramientas TIC para la formación de vocaciones científicas, emprendedoras y tecnológicas libre de violencia en estudiantes de instituciones educativas de Iberoamérica".

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática*. Octaedro.
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2018). Desarrollo de la Competencia Mediática en el contexto iberoamericano. *Letral*, 20, 156-182. <https://doi.org/10.30827/RL.v1i20.7814>
- Aguaded, I. (2014). From infoxication to the right to communicate. *Comunicar*, 42, 07-08. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., García-Ruiz, R., & Renés-Arellano, P. (2023). Programas de intervención en Alfabetización Mediática para desarrollar la ciudadanía crítica en las escuelas. En P.C. Muñoz-Carril, C., Sarceda-Gorgoso, E.J., Fuentes-Abeledo, E.M., & Barreira-Cerqueiras (Eds.), *La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social* (pp. 199-210). Dykinson.
- Carta de Derechos Digitales (2021). <https://acortar.link/nyU6JL>
- Hernández, R., & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Educación.
- Castillo, R. (2019). *El ciberactivismo como herramienta para la participación social activa de estudiantes en la Universidad Peruana Unión*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. <https://acortar.link/trFEeh>
- Crovi, D., & Lemus, M. (2014). Jóvenes estudiantes y cultura digital: una investigación en proceso. *Virtualis*, 5(9), 36-55.
- Marco Europeo de competencias digitales (DigComp). <https://acortar.link/QpsEx6>
- Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu). <https://acortar.link/NwDFLG>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5ª ed.). Ediciones de la U.
- Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). Competencias Mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. *Razón y Palabra*, 24(108).
- Renés-Arellano, P., Hernández-Serrano, M., Caldeiro-Pedreira, M.C., & Alvites-Huamaní, C. (2021). Countervales of the digital ethos perceived by future trainers. [Contravalores del ethos digital percibidos por futuros formadores]. *Comunicar*, 69, 57-67. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-05>
- Ricaurte, P. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 37, 13-28. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3664>
- Turpo-Gebera, O., Díaz-Zavala, R., Cuadros-Linares, L., & Ramirez-García, A. (2022). Alfabetización Mediática e Informativa y cultura digital en Perú: revisión sistemática y meta-síntesis de la tesis. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, E48, 359-370.
- UNESCO (2019). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de Alfabetización Mediática e Informativa*. <https://acortar.link/SX5LE9>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Competencia Mediática en profesores de Educación Básica de República Dominicana

Media Competence in Basic Education teachers in the Dominican Republic

Lucy Andrade

Universidad Técnica Particular de Loja UTPL, Ecuador
idandrade@utpl.edu.ec

Paula Renés-Arellano

Universidad de Cantabria, España
renesp@unican.es

Viviana Martínez

Universidad Nacional Evangélica, República Dominicana
vmartinez@unev.edu.do

Resumen

La Competencia Mediática es crucial para los profesores, dada la relevancia de los medios en la vida cotidiana y educativa. Este estudio descriptivo evaluó la Competencia Mediática de 442 profesores de educación básica en República Dominicana mediante un cuestionario fundamentado en investigaciones previas. Los resultados indican un nivel prometedor de Competencia Mediática en planificación y actividades educativas, aunque con variabilidad en enfoques pedagógicos e implementación de medios. Los profesores muestran fortalezas en la integración de medios y tecnología en la enseñanza, identificando áreas de mejora en: manejo emocional de los medios, ética mediática y promoción de la ciudadanía digital responsable.

Abstract

Media Competence is crucial for teachers, given the relevance of media in daily and educational life. This descriptive study assessed the Media Competence of 442 basic education teachers in the Dominican Republic using a questionnaire based on previous research. The results indicate a promising level of Media Competence in educational planning and activities, although with variability in pedagogical approaches and media implementation. Teachers show strengths in the integration of media and technology in teaching, identifying areas for improvement in: emotional management of media, media ethics and promotion of responsible digital citizenship.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, profesorado, educación básica, planificación, actividades educativas.

Media Competence, teachers, basic education, planning, educational activities.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La evaluación de la Competencia Mediática en el profesorado de educación básica es crucial en la era digital actual, donde los medios de comunicación y la tecnología tienen un papel cada vez más relevante en la vida cotidiana. Mientras países como España, Colombia y Portugal muestran una alta Competencia Mediática entre los docentes, en otros lugares de Latinoamérica existe una brecha significativa en este aspecto, lo que subraya la necesidad de investigaciones para cerrar esta disparidad y promover una mayor igualdad en la Educación Mediática.

Evaluar la Competencia Mediática del profesorado permite identificar áreas de fortaleza y mejora en la integración de medios en la enseñanza, sirviendo como base para diseñar programas de desarrollo profesional adaptados a las necesidades específicas de los docentes (García-Ruiz et al., 2020) y a la preparación de los estudiantes para participar de manera crítica y responsable en la sociedad digital contemporánea.

En este contexto, el estudio contribuye al entendimiento de cómo los docentes en República Dominicana planean y ejecutan actividades educativas mediadas por la tecnología, enfatizando la importancia de evaluar y mejorar la Competencia Mediática del profesorado para garantizar una educación de calidad.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La relación entre educación y comunicación, inicialmente promovida por la UNESCO como *Media education*, ha evolucionado hacia la integración de la Alfabetización Mediática en los sistemas educativos. La Declaración de Grünwald (1982) y la American Library Association (1989) han respaldado este enfoque al definir la “alfabetización en información”. La Conferencia Mundial de Jomtien (1990) estableció los contenidos básicos de aprendizaje para abordar desigualdades, principios ahora reflejados en la Agenda 2030. Desde 2007, la Agenda París de la UNESCO ha impulsado programas de Educación Mediática y formación docente.

La Competencia Mediática es de suma relevancia para los profesores, dado el creciente papel de los medios de comunicación en la vida cotidiana y en el proceso educativo. Los docentes necesitan estar equipados con habilidades para enseñar a los estudiantes a comprender críticamente los medios, a evaluar la información que consumen y a utilizar los medios de manera efectiva como herramientas educativas, es decir, la Competencia Mediática se convierte en parte de la enseñanza eficaz y la interacción significativa con los estudiantes (Andrade-Vargas et al., 2024).

Además, en un mundo cada vez más digitalizado, los profesores deben ser capaces de adaptarse a los constantes cambios tecnológicos y mediáticos (González-Rivalloz & Gutiérrez-Martín, 2017) así como de fomentar en los estudiantes el desarrollo de ciudadanía digital responsable. Una Competencia Mediática sólida en los profesores no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también prepara a los estudiantes para participar de manera informada y crítica en la sociedad contemporánea.

En la educación básica, la capacitación de los educadores para desarrollar competencias en educación en medios debe permitirles aplicar estos conocimientos de forma transversal, promoviendo una cultura que fomente el aprendizaje en un contexto digital (Soares, 2018).

Por tanto, la Alfabetización Mediática es crucial para los docentes, ya que les permite planificar actividades educativas, desarrollar habilidades críticas en los estudiantes y prepararlos para la sociedad mediática actual. Un enfoque equilibrado en la formación docente puede mejorar el uso eficiente de los medios en el proceso educativo (Aguaded et al., 2018).

En República Dominicana, el profesorado de Educación Básica muestra un alto desconocimiento sobre la Alfabetización Mediática y sus aplicaciones educativas, evidenciando la necesidad de intervenciones formativas y de investigación en este ámbito (Salcines-Talledo et al., 2023).

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis descriptivo de los primeros resultados sobre el grado de Competencia Mediática del profesorado de República Dominicana respecto a la planificación y las actividades educativas que realiza en la enseñanza.

3. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un cuestionario basado en investigaciones anteriores sobre Competencia Mediática (Salcines-Talledo et al., 2023; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012), con preguntas de escala Likert de cuatro opciones. Se optó por un diseño no experimental. La validación del cuestionario se realizó mediante el cálculo de la validez y la fiabilidad, involucrando a expertos en la materia para confirmar su efectividad.

En concreto, en este artículo se realiza un análisis descriptivo exclusivamente centrado en la planificación y las actividades educativas que realiza el profesorado de República Dominicana durante su enseñanza; para ello, se empleó la herramienta de SPSS.22 (Tabla 1).

Se llevó a cabo la selección de una muestra no probabilística, con un total de 442 profesores de educación básica de República Dominicana que respondieron al cuestionario en el primer cuatrimestre del año 2024.

Bloque/Es- cala	Ítems
2	B2_D1_1. Capacidad de integrar en las planificaciones y actividades educativas la enseñanza de habilidades relacionadas con el acceso, extracción, evaluación y selección de información en entornos digitales
2	B2_D2_2. Capacidad para integrar la comprensión de códigos como videos, audios, hipertextos, emoticonos y hashtags en la planificación y actividades educativas para mejorar la Alfabetización Mediática de los estudiantes de educación básica.
2	B2_D3_3. Capacidad de planificar e implementar actividades educativas que integren el conocimiento de sistemas informáticos, la comprensión del papel de las tecnologías en el entorno mediático, la utilización crítica de herramientas tecnológicas y la adaptación a los avances tecnológicos para promover un aprendizaje efectivo.
2	B2_D4_4. Diseño y ejecución efectiva de actividades educativas que incluyan el conocimiento de las fases de producción mediática y la comprensión de las diferencias entre emisiones en directo y en diferido, así como entre publicaciones en el feed y en historias.
2	B2_D5_5. Capacidad de integrar el conocimiento sobre la concentración y pluralismo de medios, la ética en los medios y la influencia de intereses comerciales en los mensajes mediáticos en las planificaciones y actividades educativas.
3	B3_D1_6. Capacidad de integrar la comprensión de ideología y valores en tus planificaciones y actividades educativas.
3	B3_D2_7. Capacidad de integrar en las planificaciones y actividades educativas la comprensión de la información procedente de diferentes medios, así como la capacidad de reconocerse como audiencia activa.
4	B2_D1_8. Planifica y desarrolla actividades en el aula para fomentar el ejercicio responsable de la ciudadanía digital y la participación en servicios públicos online y actividades para el cambio social.
4	B4_D2_9. Capacidad de integrar la creación de productos multimedia y el trabajo colaborativo en la producción de mensajes mediáticos en los planes y actividades de clase.
3	B4_D3_10. Capacidad de integrar en las planificaciones y actividades de clase el desarrollo de la comunicación efectiva a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas.

4. Resultados

En relación con algunos de los resultados obtenidos en este estudio y dando respuesta al objetivo planteado, se plasman los datos sobre la planificación y las actividades educativas que realiza en la enseñanza el profesorado de República Dominicana. En la Tabla 2 se puede observar que las puntuaciones oscilaron entre $\bar{x}=2.65$ y un máximo $\bar{x}=3.12$. El rango de desviaciones típicas se sitúa entre 0.961 y 1.16. Como se aprecia en la siguiente Tabla descrita con algunos resultados en porcentajes el profesorado obtiene puntuaciones altas especialmente en la capacidad de integrar en las planificaciones y actividades educativas la enseñanza de habilidades específicamente cuando diseña y ejecuta actividades para sus estudiantes (45,90%); seguido de la capacidad de planificar e implementar actividades educativas utilizando tecnología, en concreto cuando el profesorado planifica y ejecuta actividades con estudiantes de forma efectiva (44,0%); y, de la capacidad de integrar en las planificaciones y actividades educativas la comprensión de la información procedente de diferentes medios, en especial, cuando ayudan a los estudiantes a reconocer y comprender las emociones que les provocan los mensajes audiovisuales (43,40%).

Ítems	Media	Desviación típica
B2_D1_1.	3.12	.961
B2_D2_2.	2.8	1.072
B2_D3_3.	3.02	1.039
B2_D4_4.	2.65	1.089
B2_D5_5.	2.69	1.071
B3_D1_6.	2.66	1.066
B3_D2_7.	2.94	1.106
B2_D1_8.	2.95	1.025
B4_D2_9.	2.77	1.102
B4_D3_10.	2.71	1.102

Ítems	Respuesta	Porcentaje
B2_D1_1.	No considero estas habilidades en mis planificaciones y actividades educativas.	6,60%
	Estoy consciente de la importancia de estas habilidades, pero aún no he encontrado la manera de integrarlas efectivamente.	21,30%
	Integro algunas de estas habilidades de manera aislada en mis actividades educativas.	26,20%
	Diseño y ejecuto actividades que abordan estas habilidades de manera integral y coherente para el aprendizaje de mis estudiantes.	45,90%
B2_D2_2.	No integro conscientemente la enseñanza de estos códigos en mis actividades educativas.	17,60%
	Introduzco estos códigos en mis actividades, pero sin una comprensión profunda de su importancia.	16,30%
	Incluyo ejemplos de estos códigos en mis clases y discuto brevemente su significado con los estudiantes.	34,40%
	Diseño actividades específicas donde los estudiantes exploran y analizan el uso de estos códigos en los medios y redes sociales, y desarrollo proyectos educativos que requieren que los estudiantes utilicen activamente estos códigos en sus propias creaciones	31,70%
B2_D3_3.	No tengo una estrategia definida para integrar estas dimensiones en mis actividades educativas.	10,40%
	Integro algunas de estas dimensiones de manera aislada en mis actividades educativas.	21,70%

	Diseño actividades que abordan estas dimensiones de manera integral, pero con limitada efectividad.	23,50%
	Planifico y ejecuto actividades que integran estas dimensiones de manera efectiva y coherente para el aprendizaje de mis estudiantes.	44,30%
B2_D4_4.	Planifico en clases actividades educativas que secuencien y apliquen las fases de producción mediática de manera clara y estructurada.	18,60%
	Facilito ejemplos y contextos que ilustren las diferencias entre emisiones en directo y en diferido, destacando su impacto en la comunicación.	27,40%
	Diseño estrategias y recursos que permitan a los estudiantes distinguir entre publicaciones en el feed y en historias, fomentando su participación activa.	24,90%
	Evalúo el desempeño de los estudiantes en la comprensión y aplicación de los conceptos sobre producción mediática y tipos de emisiones, ajustando las actividades según los resultados.	29,20%
B2_D5_5.	Tengo en cuenta la relación entre la propiedad de los medios y la reducción de la pluralidad en las actividades de clase.	19,70%
	Abordas la ética en los medios y enseño a identificar violaciones éticas en las clases.	18,10%
	Considero los factores comerciales que influyen en los mensajes mediáticos al diseñar las actividades educativas.	35,30%
	Incorporo en los planes de clase la comprensión de los intereses comerciales en los medios y su impacto en los contenidos.	26,90%
B3_D1_6.	Identifico los valores y contravalores que subyacen en los mensajes mediáticos cuando diseño las actividades educativas.	16,30%
	Enseño a identificar valores, ideas y puntos de vista de un mensaje distinguiendo entre la realidad y la representación mediática en mis clases.	30,30%
	Incorporo la identificación y análisis de estereotipos presentes en los mensajes mediáticos en la planificación de clase.	24,20%
	Fomento una dieta mediática crítica entre los estudiantes, teniendo en cuenta el poder de los algoritmos en la selección de contenido.	29,20%
B3_D2_7.	Considero la diversidad de información recibida a través de diferentes medios y plataformas al diseñar las actividades educativas.	14,70%
	Fomento la participación y la interactividad de los estudiantes como audiencia activa utilizando tecnologías digitales.	20,30%
	Incorporo aspectos relacionados con la audiencia crítica y activa en las enseñanzas.	21,60%
	Ayudo a los estudiantes a reconocer y comprender las emociones que les provocan los mensajes audiovisuales, y las diferencia entre estas emociones y las valoraciones racionales que hacen de ellos.	43,40%
B2_D1_8.	Incorporo actividades que promuevan la ciudadanía digital responsable, como la participación en convocatorias online o el apoyo a causas solidarias, en tus planificaciones.	11,10%
	Fomento la participación activa de los estudiantes en servicios públicos online y actividades para el cambio social, como la defensa de los derechos humanos, mediante proyectos o colaboraciones.	21,70%
	Busco oportunidades para que los estudiantes se involucren en actividades digitales que promuevan el cambio social, organizando y diseñando solicitudes de colaboración desde el respeto a la democracia.	28,30%
	Considero la importancia de mostrar una actitud activa al interactuar con las pantallas como parte del ejercicio de la ciudadanía digital en tus actividades educativas.	38,90%
B4_D2_9.	Incorporo la creación de productos multimedia, como vídeos y montajes de sonido e imágenes, en las actividades educativas.	16,70%
	Fomento el trabajo colaborativo entre los estudiantes para crear contenido mediático utilizando herramientas como Google Drive o Microsoft 365.	24,50%
	Promuevo la colaboración mediante el uso de documentos compartidos y videoconferencias para la producción de contenido mediático.	23,80%
	Utilizo una variedad de herramientas tecnológicas, como Google Docs, Zoom, Meet, Trello, GitHub, NextCloud, entre otras, para facilitar el trabajo colaborativo en la creación de contenido mediático en las clases.	35%
B4_D3_10.	Diseño actividades que fomenten la comunicación efectiva utilizando tanto herramientas sincrónicas como asincrónicas para promover la participación activa de los estudiantes.	18,50%
	Incorporo prácticas que ayuden a los estudiantes a comprender las diferencias entre herramientas sincrónicas y asincrónicas, y cómo utilizar cada una de manera adecuada según el contexto y los objetivos de comunicación.	23,60%
	Desarrollo estrategias para la creación y publicación de contenidos digitales adaptados a las características específicas de las plataformas o medios, considerando el formato, el público objetivo y el propósito comunicativo.	26,10%
	Promociono la alfabetización digital mediante la enseñanza de habilidades para el diseño y la edición de contenidos digitales de manera que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva en entornos digitales diversos y en constante evolución.	31,70%

5. Discusión y conclusiones

El estudio destaca la Competencia Mediática del profesorado de educación básica en República Dominicana en planificación y actividades educativas, mostrando una disposición moderada a alta. Aunque los resultados son prometedores, la variabilidad en las respuestas sugiere diferencias significativas en enfoques pedagógicos y uso de medios entre los docentes, de ahí que, un enfoque equilibrado en la formación docente podría promover un uso más completo y eficiente de los medios en el proceso educativo (Aguaded, 2018).

El profesorado de educación básica en República Dominicana muestra fortalezas en la integración de medios en la enseñanza, destacando en el diseño de actividades que promueven habilidades específicas y el uso efectivo de la tecnología. Sin embargo, se identifican áreas de mejora en el manejo emocional de los medios, la ética mediática y la promoción de la ciudadanía digital responsable. Esta conclusión se alinea con la literatura existente, que destaca la importancia de la Competencia Mediática en un mundo digitalizado (García-Ruiz et al., 2020). Estos hallazgos subrayan la importancia de programas de desarrollo profesional que fortalezcan la Competencia Mediática del profesorado, preparando así a los estudiantes para un mundo digital y mediático en constante evo-

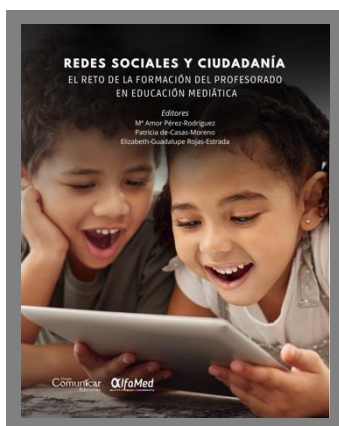
lución, al igual que en el estudio de Ramírez-García et al. (2023) donde se enfatiza la urgencia de intervenciones formativas y de investigación para abordar esta deficiencia y mejorar la calidad de la enseñanza.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en colaboración con la Red Euroamericana de Investigadores "ALFAMED", y recibió respaldo del Proyecto "Currículo Alfamed: Investigación e implementación de una propuesta de formación docente en Educación Mediática en Iberoamérica. Estrategia de Política de Investigación y Transferencia. Convocatoria 2023. (EPIT16132023)".

Referencias

- Aguado, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2018). Desarrollo de la Competencia Mediática en el contexto iberoamericano. *Letral*, 20, 156-182. <https://doi.org/10.30827/v1i20.7814>
- American Library Association (2006). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <https://n9.cl/lnhrx>.
- Andrade-Vargas, L., Portugal, R., Sandoval-Romero, Y., & Labanda-Jumbo, C. (2024). *YouTube e Instagram en Educación Superior: Competencias Mediáticas del docente universitario*. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2). <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39080>
- Conferencia Mundial de Jomtien (1990). ONU. <https://n9.cl/wnrne>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García-Ruiz, R., Matos, A.P.M., Arenas-Fernández, A., & Ugalde, C. (2020). Alfabetización Mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de Competencia Mediática. *Pixel Bit*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- González-Rivallo, R., & Gutiérrez-Martín, A. (2017). Competencia Mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- Pérez-Rodríguez, M.A. & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la Competencia Mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2023). Impacto de la Alfabetización Mediática e Informativa en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre Competencia Mediática del profesorado. *Anàlisi*, 69, 33-51. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>
- Soares, I. de O. (2018). Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. *Comunicação & Educação*, 23, 7-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24>
- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. <https://n9.cl/ts6gq>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

La Alfabetización Mediática en el contexto educativo intercultural: Perspectivas desde la formación de profesores

Media Literacy in the intercultural educational context: Perspectives from teacher training

Lucy Andrade

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
idandrade@utpl.edu.ec

Margoth Iriarte

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
miriarte@utpl.edu.ec

Diana Rivera

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

Resumen

El objetivo del estudio es identificar el nivel de Competencia Mediática de profesores ecuatorianos en contextos interculturales, con base al currículo UNESCO. La investigación es cuantitativa con enfoque descriptivo explicativo. Los resultados muestran un nivel medio de Competencia Mediática e informacional en profesores de contextos interculturales e interculturales bilingües, con diferencias notables, especialmente, en la comprensión y promoción de la Alfabetización Mediática, destacando la necesidad de programas de desarrollo profesional y apoyo continuo. Además, se identificaron diferencias de género, con los profesores varones, denotando un mayor nivel de competencia en ciertas áreas, subrayando la importancia de abordar las brechas de género en la formación docente.

Abstract

The objective of this study is to identify the level of Media Competence of Ecuadorian teachers in intercultural contexts, based on the UNESCO curriculum. The research is quantitative with an explanatory descriptive approach. The results show an average level of media and information competence in teachers in intercultural and intercultural bilingual contexts, with notable differences, especially in the understanding and promotion of Media Literacy, highlighting the need for professional development programs and continuous support. In addition, gender differences were identified, with male teachers showing a higher level of competence in certain areas, highlighting the importance of addressing gender gaps in teacher education.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, contexto educativo, intercultural, formación de profesores.
Media Literacy, educational context, intercultural, teacher training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Alfabetización Mediática e Informativa, un puente para fortalecer los contextos educativos interculturales

Los medios son fundamentales en la configuración de opiniones. Por ello, el desarrollo de habilidades para analizar, evaluar y crear contenido de calidad es esencial. La Alfabetización Mediática en el sistema educativo promueve una mirada crítica hacia los medios, trascendiendo la mera lectura y escritura hacia una comprensión profunda de su influencia contextual. Desde esta perspectiva, la labor educativa implica reflexionar el desarrollo y apropiación de habilidades relacionadas con la Alfabetización Mediática desde un enfoque pedagógico que fomente el pensamiento constructivo y crítico. El desafío radica en evolucionar y ampliar el acceso y la utilización de la información (Tolosa, 2023) mediante un enfoque analítico y reflexivo, con el objetivo de generar experiencias y procesos educativos que faciliten el aprendizaje para interpretar y producir conocimiento veraz y de calidad (Salcines-Talledo et al., 2023).

En este sentido, la UNESCO sostiene una perspectiva amplia sobre la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), que, si bien se centra en los medios de comunicación y sus contenidos, también reconoce la importancia de otros agentes proveedores de información. Entre ellos se destaca la institución escolar, que emplea la comunicación como parte integral de los procesos pedagógicos. Este enfoque, respaldado por estudios como el de Buitrago et al. (2017), y fundamentado en las teorías de comunicación de Kaplún (1998), subraya la necesidad de abordar la Alfabetización Mediática desde una perspectiva holística e interdisciplinaria.

Así mismo, la UNESCO (2023) sugiere la implementación de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como un medio para enfrentar la desinformación desde el ámbito educativo, otorgando a los ciudadanos herramientas para discernir información inapropiada y confiando en su capacidad para identificar la desinformación a través de una educación centrada en los medios de comunicación, según lo planteado por Wilson et al. (2011). En este punto de vista, la Alfabetización Mediática, en el sistema educativo, se convierte en un factor común, en el contexto intercultural, donde no se limita a la decodificación de los mensajes mediáticos, sino a la apreciación de su interacción dinámica con la diversidad cultural y los sistemas de valores.

La comunicación y educación intercultural no solo se caracterizan por su función semántica, sino que también deben ser entendidas desde una perspectiva de comprensión de códigos que se vinculan con distintas maneras de entender el mundo, la vida de otros y las relaciones entre las personas (Carias et al., 2021), no es un estilo comunicativo específico de tipo lingüístico, tal cual lo señala Pareja de Vicente et al. (2020). Es sin duda, un proyecto de convivencia, de relación, comunicación y aprendizaje, pues potencia la comunicación interpersonal y entre diferentes (Leiva-Olivencia & Márquez-Pérez, 2013; Hadriel & Cogo, 2020). La Alfabetización Mediática e Informativa fortalece entornos educativos interculturales, capacitando a estudiantes para participar críticamente en la sociedad global. Proporciona herramientas para navegar un mundo mediático saturado, fomenta el diálogo intercultural y la inclusión. Prepara ciudadanos informados en un mundo multicultural y digitalmente conectado, desarrollando pensamiento crítico, evaluación de fuentes, comprensión sociocultural y acceso a la información, potenciando Competencias Mediáticas.

1.1. La Competencia Mediática e Informativa de profesores en contextos educativos interculturales

“La Educación Mediática e informativa es necesaria para cualquier ciudadano, pero lo es más para los profesionales, tanto de la educación, como de la comunicación” (De Vega-Martín et al., 2022). Sin duda alguna, esta afirmación es muy importante porque la Educación Mediática ha ido buscando espacios en los currículos escolares (De Vega-Martín et al., 2022). Actualmente, en Ecuador, en el Currículo Nacional por Competencias, en lo que se refiere a Competencias del Área de Innovación, se contemplan las competencias digitales que buscan el uso seguro y ético de las tecnologías de la sociedad de la información y comunicación (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023). Este requerimiento se alinea perfectamente con el Currículo AMI para profesores que representa una estrategia para promover la alfabetización en medios, así como la capacidad de las personas para disfrutar de sus derechos humanos fundamentales (Wilson et al., 2011)

Entonces, para que la formación docente sea adecuada es importante que el conocimiento y la información sean claves para los cambios en las formas de vida y de relación, con la convicción de que el paso previo imprescindible para la implementación de la Competencia Mediática es la formación de profesorado (Santiago-del-Pino, 2018). La AMI, configurada desde las aplicaciones transversales dota de capacidades “para acceder a los medios con responsabilidad, a la vez, de contrarrestar la pasividad, inercia e ingenuidad en la recepción de los mensajes” (Aguaded & Romero, 2015, p. 54).

En este contexto, “la implementación de la Educomunicación plantea nuevos desafíos tanto para el sistema educativo, para los docentes como para los estudiantes” (Mashingashi & Torres-Toukoumidis, 2023, p. 128), de ahí que, la adquisición de las competencias en AMI para profesores está ligada al conocimiento y la comprensión de varias áreas clave que vale la pena explorar en detalle. Estas áreas incluyen un marco conceptual u organizacional, posibles perspectivas para la adaptación del currículum, acercamientos pedagógicos para el aula y recomendaciones para el éxito del programa de planificación (Wilson, 2012).

La Alfabetización Mediática intercultural es una herramienta indispensable para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea, caracterizada por la rapidez de la información y la pluralidad de voces y perspectivas, por ello en este artículo, exploraremos la importancia de integrar la Alfabetización Mediática en contextos educativos interculturales para preparar a los profesores como ciudadanos globales empáticos y responsables de la educación.

2. Metodología / planteamiento

La investigación adoptó un enfoque descriptivo y empleó una metodología cuantitativa basada en un cuestionario en línea, siguiendo las Competencias Mediáticas e informacionales establecidas por el Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes de la UNESCO (Grizzle et al., 2023) para la formación de profesores. Este cuestionario se administró a docentes de 60 Unidades Educativas del Milenio en Ecuador, utilizando una escala Likert para evaluar su percepción.

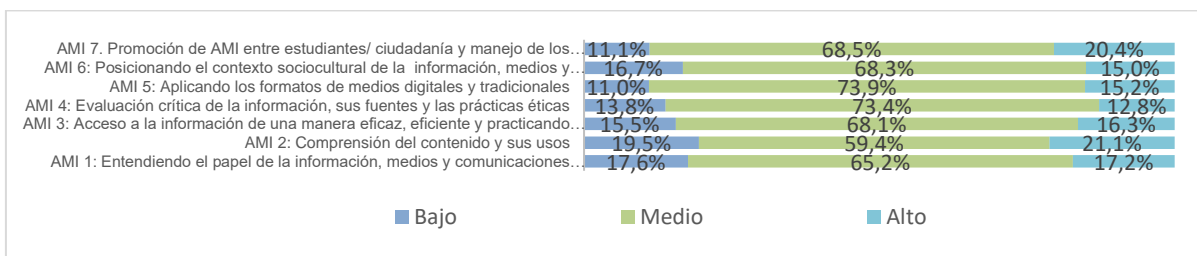
Se eligieron las encuestas como método principal para generalizar los resultados en una muestra amplia y capturar opiniones a nivel nacional. El diseño de la investigación fue no experimental, realizándose la recolección de datos en el entorno natural de las escuelas. Posteriormente, se depuraron y analizaron los datos con SPSS 27.

La muestra incluyó a 1603 docentes, con una mayoría en Bachillerato General Unificado y una proporción menor en educación intercultural bilingüe. La mayoría de los docentes de educación intercultural laboran en instituciones públicas. Predominan mujeres en ambos grupos. La titulación académica común es la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Maestría. La distribución geográfica muestra una concentración de docentes de educación intercultural en provincias como Azuay, Loja y Los Ríos, mientras que los de educación intercultural bilingüe están más dispersos. El cuestionario, con 35 preguntas cerradas, abordó las siete competencias AMI. La confiabilidad del instrumento, evaluada mediante el Alfa de Cronbach, resultó alta (0.954).

3. Resultados

De manera general los resultados muestran que la Competencia Mediática e informacional de profesores en contextos intercultural e intercultural bilingüe alcanza un nivel medio de desarrollo, es decir, tienen una distribución similar de porcentajes, con alrededor del 59,4-73,9% entre todos los 7 aspectos evaluados. Esto sugiere una comprensión y habilidades moderadas en ambos sistemas educativos.

Figura 1. Competencia Mediática de profesores ecuatorianos en contextos intercultural e intercultural bilingüe



Según se muestra en la Tabla 1, el nivel de Competencia Mediática de los profesores interculturales bilingües en cuanto a la comprensión del contenido de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI1) y sus usos es baja, con un 25,9%, en comparación con el 19,0% de los profesores de educación intercultural. Así también, la competencia, posicionando el contexto sociocultural de la información (AMI6), en los profesores de educación intercultural bilingüe es más baja, con un 26,8% en comparación con el 16,0% en los profesores de educación intercultural. En cuanto a la Competencia Mediática, la promoción de AMI entre estudiantes/ciudadanía (AMI7), los profesores de educación intercultural alcanzan un nivel alto, con un 20,7% comparado con el 17,0% en los profesores de educación intercultural bilingüe. Estos análisis resaltan las diferencias en los niveles de competencia

entre los dos sistemas educativos, especialmente en áreas donde se observan contradicciones o discrepancias significativas en los porcentajes.

Tabla 1. Nivel de Competencia Mediática de profesores ecuatorianos en contextos intercultural e intercultural bilingüe							
Competencias		Sistema de educación en el que labora					
		Educación intercultural		Educación intercultural bilingüe		Total	
		N	%	N	%	N	%
AMI 1: Entendiendo el papel de la información, medios y comunicaciones digitales en el desarrollo sostenible y la democracia	Bajo	256	17,2%	26	23,2%	282	17,6%
	Medio	973	65,3%	72	64,3%	1045	65,2%
	Alto	262	17,6%	14	12,5%	276	17,2%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%
AMI 2: Comprensión del contenido y sus usos	Bajo	283	19,0%	29	25,9%	312	19,5%
	Medio	884	59,3%	68	60,7%	952	59,4%
	Alto	324	21,7%	15	13,4%	339	21,1%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%
AMI 3: Acceso a la información de una manera eficaz, eficiente y practicando la ética	Bajo	230	15,4%	19	17,0%	249	15,5%
	Medio	1019	68,3%	73	65,2%	1092	68,1%
	Alto	242	16,2%	20	17,9%	262	16,3%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%
AMI 4: Evaluación crítica de la información, sus fuentes y las prácticas éticas	Bajo	208	14,0%	13	11,6%	221	13,8%
	Medio	1092	73,2%	85	75,9%	1177	73,4%
	Alto	191	12,8%	14	12,5%	205	12,8%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%
AMI 5: Aplicando los formatos de medios digitales y tradicionales	Bajo	162	10,9%	14	12,5%	176	11,0%
	Medio	1107	74,2%	77	68,8%	1184	73,9%
	Alto	222	14,9%	21	18,8%	243	15,2%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%
AMI 6: Posicionando el contexto sociocultural de la información, medios y contenidos digitales	Bajo	238	16,0%	30	26,8%	268	16,7%
	Medio	1027	68,9%	68	60,7%	1095	68,3%
	Alto	226	15,2%	14	12,5%	240	15,0%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%
AMI 7: Promoción de AMI entre estudiantes/ ciudadanía y manejo de los cambios requeridos	Bajo	160	10,7%	18	16,1%	178	11,1%
	Medio	1023	68,6%	75	67,0%	1098	68,5%
	Alto	308	20,7%	19	17,0%	327	20,4%
Total		1491	100,0%	112	100,0%	1603	100,0%

Tabla 2. Nivel de Competencia Mediática de profesores ecuatorianos en contextos intercultural e intercultural bilingüe por sexo							
Competencias		Sexo					
		Femenino		Masculino		Total	
		N	%	N	%	N	%
AMI 1: Entendiendo el papel de la información, medios y comunicaciones digitales en el desarrollo sostenible y la democracia	Bajo	179	17,7%	103	17,5%	282	17,6%
	Medio	661	65,3%	384	65,1%	1045	65,2%
	Alto	173	17,1%	103	17,5%	276	17,2%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%
AMI 2: Comprensión del contenido y sus usos	Bajo	188	18,6%	124	21,0%	312	19,5%
	Medio	595	58,7%	357	60,5%	952	59,4%
	Alto	230	22,7%	109	18,5%	339	21,1%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%
AMI 3: Acceso a la información de una manera eficaz, eficiente y practicando la ética	Bajo	169	16,7%	80	13,6%	249	15,5%
	Medio	710	70,1%	382	64,7%	1092	68,1%
	Alto	134	13,2%	128	21,7%	262	16,3%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%
AMI 4: Evaluación crítica de la información, sus fuentes y las prácticas éticas	Bajo	133	13,1%	88	14,9%	221	13,8%
	Medio	742	73,2%	435	73,7%	1177	73,4%
	Alto	138	13,6%	67	11,4%	205	12,8%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%
AMI 5: Aplicando los formatos de medios digitales y tradicionales	Bajo	105	10,4%	71	12,0%	176	11,0%
	Medio	778	76,8%	406	68,8%	1184	73,9%
	Alto	130	12,8%	113	19,2%	243	15,2%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%
AMI 6: Posicionando el contexto sociocultural de la información, medios y contenidos digitales	Bajo	142	14,0%	126	21,4%	268	16,7%
	Medio	700	69,1%	395	66,9%	1095	68,3%
	Alto	171	16,9%	69	11,7%	240	15,0%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%
AMI 7: Promoción de AMI entre estudiantes/ ciudadanía y manejo de los cambios requeridos	Bajo	107	10,6%	71	12,0%	178	11,1%
	Medio	693	68,4%	405	68,6%	1098	68,5%
	Alto	213	21,0%	114	19,3%	327	20,4%
Total		1013	100,0%	590	100,0%	1603	100,0%

Por otra parte, los resultados de la Tabla 2 muestran las distribuciones de los profesores de educación intercultural e intercultural bilingüe en diferentes competencias, desglosadas por sexo, identificamos algunas diferencias significativas. En la competencia AMI 3 (Acceso a la información de manera eficaz, eficiente y ética), los profesores masculinos tienen un nivel de competencia alto (21,7%) en comparación con las profesoras femeninas (13,2%). En AMI 5 (Aplicando los formatos de medios digitales y tradicionales), nuevamente los profesores varones tienen un nivel de competencia alto (19,2%) en comparación con las profesoras mujeres (12,8%).

4. Discusión y conclusiones

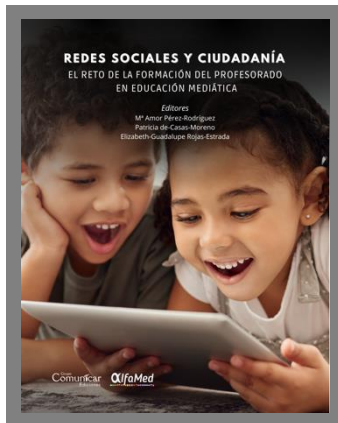
La Competencia Mediática e informacional de los profesores en contextos intercultural e intercultural bilingüe de Ecuador evaluada desde los fundamentos del currículo UNESCO para la formación de profesores alcanza un nivel medio de desarrollo, es decir, una comprensión y habilidades moderadas en ambos sistemas educativos. Existe una diferencia notable en las habilidades y conocimientos relacionados con la Alfabetización Mediática entre los profesores de educación intercultural y los de educación intercultural bilingüe, no tienen el mismo nivel de competencia en términos de comprensión y aplicación de conceptos relacionados con los medios de comunicación, especialmente en contextos multiculturales y bilingües.

Los profesores interculturales bilingües muestran una menor comprensión del contenido, de la integración del contexto sociocultural en la información y de la promoción de la Alfabetización Mediática e Informacional entre estudiantes y ciudadanía. Para abordar estas brechas se pueden implementar programas de desarrollo profesional específicos. Además, es fundamental proporcionar recursos y apoyo continuo para fomentar la promoción activa de la Alfabetización Mediática e Informacional entre los estudiantes y la comunidad en general, asegurando así una educación más equitativa y de calidad en entornos interculturales bilingües.

Existen diferencias notables en los niveles de Competencia Mediática entre profesores de educación intercultural e intercultural bilingüe, según el sexo. Los profesores varones exhiben un mayor nivel de competencia en áreas como el acceso eficaz a la información y la aplicación de formatos de medios digitales y tradicionales en comparación con las profesoras mujeres. Estas disparidades resaltan la necesidad de abordar las brechas de género en la Competencia Mediática y promover estrategias inclusivas para mejorar las habilidades de todos los profesores.

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*, 16(1), 44-57.
- Buitrago, A., García, A., & Gutiérrez, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la Educación Mediática. *Edmetic*, 6(2), 81. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- De Vega-Martín, A.L., Pinedo, R., & Gutiérrez, A. (2022). Alfabetización Mediática e Informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado. *Edmetic*, 11(2), 10. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14978>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, Kwame Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2023). *Curriculum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes de la UNESCO*.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11, 158–165.
- Mashingashi, M., & Torres-Toukoumidis. (2023). *Modelo de Alfabetización Mediática digital para la educación intercultural bilingüe en Ecuador*. Dykinson..
- Ministerio de Educación de Ecuador (2023). *Marco curricular competencial de aprendizajes*.
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2023). Impacto de la Alfabetización Mediática e Informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre Competencia Mediática del profesorado. *Anàlisi*, 69, 33–51. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>
- Tolosa, C. (2023). Las competencias digitales de los profesores de la nueva enseñanza secundaria en las escuelas públicas de São Paulo: un estudio del desarrollo del profesorado ante las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC). *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(2), 140–150. [https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n2\(2023\)15](https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n2(2023)15)
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia y La Cultura.



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Tecnologías en la Educación Superior de Ecuador: Un análisis de su implementación y efectividad

Technologies in Higher Education in Ecuador: An analysis of their implementation and effectiveness

Ricardo Aray-Arauz
Universidad de Huelva, España
ricardoar.7@gmail.com

Antonio-Daniel García-Rojas
Universidad de Huelva, España
antonio.garcia@dedu.uhu.es

Resumen

La presente propuesta pretende iniciar un punto de discusión y análisis sobre el uso de las tecnologías en la Educación Superior y cómo se las utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se establecen algunas premisas plasmadas en el estado del arte que ponen en manifiesto la gran importancia del correcto uso de las tecnologías para fortalecer el proceso y que no solo se utiliza como mecanismo de “campaña institucional”. No es consecuente hablar solo de que se cuenten con las tecnologías en los nuevos modelos educativos, sino que sean correctamente utilizadas explotando todas las bondades de la misma.

Abstract

This proposal aims to initiate a point of discussion and analysis on the use of technologies in Higher Education and how they are used in the teaching-learning process. To this end, some premises are established, reflected in the state of the art, that show the great importance of the correct use of technologies to strengthen the process and that it is not only used as an “institutional campaign” mechanism. It is not consistent to talk only about having technologies in the new educational models, but rather that they are also correctly used, exploiting all their benefits.

Palabras clave / Keywords

Educación superior, tecnología educativa, estrategias académicas, innovación educativa, TIC.
Higher education, educational technology, academic strategies, educational innovation, ICT.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Sin lugar a dudas, la educación ha evolucionado en gran manera a lo largo de los años, ya que podemos observar desde tabletas digitales en lugar de libros, pantallas interactivas entre otros elementos que ya son parte de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, es necesario abordar si al igual que las tecnologías, los modelos educativos han evolucionado a la par y de qué manera se están utilizando. Para ello, se propone el análisis de premisas sobre el tema, para aplicar la propuesta-reflexión como caso de estudio en universidades de Ecuador. Se pretende obtener un primer acercamiento a esta realidad que desprenda futuras y amplias investigaciones.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La aplicación de recursos tecnológicos en las áreas de la educación superior ha tenido un fuerte impacto desde hace varios años, ya que estas en esencia permiten que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean didácticas y abran paso a nuevas formas de enseñanza. Es evidente que las Tecnologías de la información y comunicación han tenido un gran avance en distintos campos, dentro de la educación superior su importancia radica en la mejora tanto del recurso educativo como la interacción efectiva e innovadora que se crea con docentes y estudiantes (Guzmán, 2023).

El uso de la tecnología en la educación superior como las plataformas de aprendizaje en línea representa una herramienta eficaz debido a que estas integran elementos multimedia que pueden ser transmitidos mediante la supervisión de un docente o ser parte del aprendizaje autónomo del estudiante. En estos dos casos su eficacia recae que los docentes pueden proporcionar anotaciones adicionales y los estudiantes por su parte pueden crear grupos de discusión sobre temas vistos (Alcibar et al., 2018). Es relevante destacar que las Tecnologías de la Información y Comunicación desde su aparición han sido un punto primordial para la ampliación del conocimiento, estas ofrecen un sinnúmero de ventajas, aun así desde la aparición de las mismas han tenido dificultades como la veracidad de la información que se pueden encontrar en estos medios, por ello Campo et al. (2018) determinan la importancia de diferenciar en este contexto la información como el acceso a los datos y la comunicación como el uso de dichos datos para crear una interacción, permitiendo así llegar al conocimiento. Estas afirmaciones dan paso a comprender de manera general la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior, así mismo abre camino al entendimiento epistemológico de los componentes que forman parte de esta rama, ya que si bien esta llega a abarcar muchos ámbitos, formas y modelos de educación es imperante comprender el contexto de esta.

En el análisis de Salazar (2019) asegura que dentro de la formación de un docente de tercer nivel es imprescindible el aprender el manejo de estrategias de búsqueda por medio de base de datos o repositorios, donde además de ello se emplee la clasificación y lectura de información de calidad. Toma además en cuenta otros aspectos como el uso de blogs o aulas virtuales, esto con el objetivo de entender como lo manejarían sus estudiantes y así lograr coordinar los recursos ofrecidos y posteriormente el desarrollo de criterios.

Siguiendo la interpretación de Salazar (2019), Acosta Herrera et al. (2018) concuerda con dicho punto de vista, pues afirma que al aplicar tecnologías es importante que los estudiantes puedan tener un acompañamiento empapado de estrategias ofrecidas por los docentes que sean efectivas dicese como el aprendizaje colaborativo, la enseñanza basada en problemas y proyectos, hasta la capacidad de que los estudiantes puedan manejar propiamente la responsabilidad de su aprendizaje. Así mismo resalta que uno de los mayores inconvenientes que una tecnología no sea aplicada de manera efectiva es la falta de conocimiento del docente de estrategias para el uso de esta.

Conociendo que para la aplicación de tecnologías en un entorno de educación superior es relevante la colaboración efectiva del docente pueden además existir otras dificultades para que estas sean aplicadas, Morales-Pinero et al. (2018) interpretan que algunas deficiencias incluyen la capacidad de asimilar y comprender nuevas formas de aprendizaje, esto debido a que los estudiantes de educación superior (por lo general de nuevo ingreso) tienden a tener vacíos de presaberes, lo cual podría hasta desmotivar al estudiante. Fuera de estrategias básicas como la búsqueda de información o el manejo de algunos recursos tecnológicos, la aplicación de tecnología compleja puede ser un punto de inflexión en una buena enseñanza-aprendizaje.

Actualmente el uso de recursos tecnológicos en la educación es notable ya que desde su aparición ha generado una evolución en la forma que se adquieren los conocimientos, aunque existe aún una brecha digital lo que dificulta a un grupo pequeño la mayoría de estudiantes hacen uso de este recurso, por ejemplo, según el análisis de Pacheco-Montoya y Martínez-Figueira (2021) en la Universidad Técnica Particular de Loja en la carrera de Ciencias de la Educación, el uso que le dan se centra en acceder a recursos web de diseño y elaboración de pre-

sentaciones, recursos de índole bibliográfico como base de datos y repositorios, como los que les proporciona la misma universidad (correos electrónicos y aulas virtuales).

Por otro lado, Cejas-Martínez et al. (2020) en su estudio donde evalúa las competencias digitales de los docentes de educación superior en la UNAE (Universidad Nacional de Educación) en Ecuador, determinó que los principales recursos tecnológicos que usan son en su mayoría correos electrónicos, navegadores de búsqueda, aplicaciones de oficina como Word, Excel y PowerPoint. En dicho estudio, además, se determina que la tendencia al uso de esta se centra en la comunicación y la información, ya que en menos relevancia se toma en cuenta para la enseñanza aprendizaje.

Con los dos casos de estudio propuesto por los autores anteriores es evidente que no se está aprovechando al máximo, ya que si bien pueden ser un facilitador también son fundamentales para que los estudiantes puedan adquirir conocimientos y habilidades favorecedoras para el desarrollo y que a su vez les permita dominar nuevos espacios perfeccionados tecnológicamente (Acosta-Herrera et al., 2018). En el estudio de Avila-Correa (2018) sobre las perspectivas de transformación digital de las universidades del Ecuador, se describen varias tendencias de tecnología estratégicas de la educación superior, en esta describe tecnologías como el aprendizaje en línea, el contenido abierto, los medios sociales o redes sociales, la analítica de aprendizaje, el aprendizaje móvil, el aprendizaje personalizado, la realidad aumentada, el aprendizaje automático, la impresión 3D, la internet de las cosas, los laboratorios virtuales y remotos, todos estos basados en él informe "Horizon" del NMC (New Media Consortium). Dichas tendencias ofrecen un sinnúmero de cualidades que pueden ser beneficiosas al fin y al cabo para fortalecer la educación superior, pero Avila-Correa (2018) resalta que para la adopción de estas estrategias es necesario que se realicen de manera progresiva y sistemática porque en mucho de los casos depende de cómo es el modelo educativo de la IES, además de tener en cuenta los costos y beneficios que podrían tener.

3. Conclusiones

Si bien, el material bibliográfico recolectado nos muestra que existe el uso de tecnologías que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, también nos muestra que existen mecanismos de adaptación que no en todos los casos es favorable. Es decir, no es suficiente con contar con la tecnología, sino que también es necesario abordar con estrategias que permitan incorporar correctamente dicha tecnología. Por otro lado, cada institución puede abordar las tecnologías de manera diferente, lo que en otras palabras se puede considerar que el tipo de tecnologías a emplear dependerá también del presupuesto de la institución de educación superior que haga uso de ellas y complementando a lo manifestado por Avila-Correa (2018), cada institución maneja su propio modelo educativo. Se puede concluir que el tener tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje no garantizan la efectividad y el obtener el máximo provecho de estas, ya que, es necesario adaptarse a las condiciones del alumnado de la educación superior, así mismo como el tipo de tecnologías existentes para ello.

Referencias

- Acosta Herrera, R.A., Martínez Vazquez, A.B., Salazar Sanchez, M.E., Sanchez Soto, M.A., & Alban Navarro, A.D. (2018). Reflections on the impact of technology on the learning process in Higher Education. *Dilemas Contemporáneos-Educación Política y Valores*, 29. <https://bit.ly/4cWUW8G>
- Alcibar, M. F., Monroy, A., & Jiménez, M. (2018). Impact and Use of Information and Communication Technologies in Higher Education. *Información tecnológica*, 29(5), 101-110. <https://bit.ly/4eVKMa0>
- Avila-Correa, B.L. (2018). Perspectives of digital transformation of the universities of Ecuador. *Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 1-11. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.233>
- Campo, E.B., Rodríguez-Jerez, S.A., Moreno-Melo, C.A., & Piñeros-Veloz, I.P. (2018). Sobre el uso de la técnica y tecnología en la educación. En J.C. Morales Piñero, & S.A. Rodríguez Jerez, *Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior* (pp. 13-34). Universidad Sergio Arboleda.
- Cejas-Martínez, M.F., Lozada-Arias, B.N., Urrego, A.J., Velazco-Derling, M.J., & Rivas-Urrego, G. (2020). The irruption of information and communication technologies (ICT), a challenge in the management of digital competences of University Professors in Ecuador. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 132-148. <https://doi.org/10.17013/risti.37.131-148>
- Guzmán, Y.B. (2023). Information and communication technologies in higher education. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1564-1579. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.613>
- Morales-Pinero, D.J., Rodríguez-Jerez, D.S., Pinero, J.C., & Jerez, S.A. (2018). Difficulties in the teaching-learning process in classrooms and influence of ICT to minimize them. En J.C. Pinero, & S.A. Jerez, *TIC, La Innovación En El Aula y sus impactos en la Educación Superior* (págs. 57-82). Univ Sergio Arboleda.
- Pacheco-Montoya, D.A., & Martínez-Figueira, M.E. (2021). The perception of the incursion of the TIC in higher education in Ecuador. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 99-116.
- Salazar, C. (2019). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. En J.C. Morales Piñero, & S.A. Rodríguez Jerez, *Importancia de las TIC en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje: Estudios en la Educación Media Superior*. Universidad Sergio Arboleda.



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa en estudiantes de carreras educativas de la UNED (Costa Rica)

Importance of Media and Information Literacy in students of education degrees at UNED (Costa Rica)

Carolina Ávalos-Dávila
UNED, Costa Rica
cavalos@uned.ac.cr

Jorge Marchena-López
UNED, Costa Rica
jomarchena@uned.ac.cr

Resumen

El escrito invita a reflexionar acerca de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en la formación docente, reconociendo los desafíos educativos que plantean los ecosistemas diversos e hiperconectados. Bajo un enfoque cuantitativo, se aplicó un cuestionario en línea a 286 estudiantes de la cátedra Currículo y Didáctica durante el primer cuatrimestre de 2024. El estudio analizó las estrategias empleadas por el profesorado para mejorar las habilidades AMI y subraya la relevancia del tema en la formación docente. Sentando precedentes de estrategias que contribuyen a la adquisición de habilidades AMI en el estudiantado inscrito en las carreras educativas de la UNED.

Abstract

The paper invites reflection on Media and Information Literacy (MIL) in teacher training, recognizing the educational challenges posed by our diverse and hyperconnected ecosystems. Through a quantitative approach, an electronic survey was administered to 286 students in the Curriculum and Didactics chair during the first quarter of 2024. The study analyzes strategies employed to enhance MIL skills and underscores the topic's relevance in teacher preparation. It aims to establish a precedent for the chair's strategies that contribute to students' MIL proficiency in education degrees at UNED.

Palabras clave / Keywords

Profesión docente, educación en medios, alfabetización informativa, habilidades digitales, enseñanza superior.
Teaching profession, media education, information literacy, digital skills, higher education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Una de las responsabilidades que deben permear en la base de toda persona educadora es el interés por el aprendizaje de saberes complementarios a su disciplina y la adquisición de una constante formación continua, por otro lado, la misma praxis de la docencia sugiere, que los profesionales se encuentren a la vanguardia respecto a cómo desarrollar procesos de mediación en los cuales puedan generar espacios inclusivos considerando todas aquellas herramientas y elementos que confluyen en el ecosistema educativo.

Ante la masificación de recursos tecnológicos existentes en los ambientes socio educativos, el profesional de la docencia requiere indagar con más ahínco sobre nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que cumplan con los intereses, necesidades y contexto en los que se desarrolla el estudiantado.

Por eso, al tener espacios socioculturales y educativos impregnados por la tecnología, se torna de interés que los profesionales de la docencia consideren que, en este momento, no basta con entender instrumentalmente el uso de herramientas tecnológicas para apoyar la gestión de la docencia, cuando tienen en los espacios educativos a estudiantes que son prosumidores de contenido y con alta presencia en redes, o pueden acceder en segundos a información y espacios donde es cada vez más común divulgar contenido en masa pero sin delimitar la importancia del contenido al que se accede.

Ante este escenario tan convulso e interesante por sus posibilidades creativas en el área de la docencia, se ve la relevancia de analizar la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa conocida como (AMI) y cómo esta puede incidir en la formación docente de estudiantes que se forman como futuros educadores en carreras de la UNED, con el interés de brindarles desde las asignaturas que cursan, herramientas que les permitan atender los desafíos de los ecosistemas educativos hiperconectados y diversos.

Con lo expuesto, se busca responder a este interrogante: ¿Es relevante la inclusión de la Alfabetización Mediática e Informativa en la formación docente de estudiantes matriculados en carreras educativas de la UNED?

Para ello, la presente investigación contempla el aporte de estudiantes matriculados en asignaturas de la cátedra de Currículo y Didáctica durante el primer cuatrimestre del 2024, quienes mediante sus aportes permitirán reflexionar sobre la relevancia de incluir el tema AMI en la formación docente e identificarán las estrategias usadas en las asignaturas que fomenten el logro de habilidades AMI en la formación de futuros profesionales de la docencia.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La inclusión de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) resalta en la integración de la tecnología, medios de comunicación, presencia de la persona y lograr un uso efectivo de los recursos. Para la UNESCO, este tema se ha vuelto una estrategia integral con alianzas de cooperación internacional, que contribuye a propiciar espacios para alfabetizar a la sociedad en un marco donde la libertad de expresión se hace presente, lo mismo que el acceso de todas las personas a la información. (Grizzle & Wilson, 2011).

Amparados en la iniciativa de que toda persona con amplio acceso a la información puede ser capaz de tomar decisiones informadas, se busca fomentar en las personas capacidades de pensamiento crítico para discrepar de la calidad de información a la que se accede, se difunde y de igual forma la que se elabora para ser socializada en medios masivos.

En estos momentos, la construcción social del conocimiento y procesos de aprendizajes según Fullan (2002) ha tenido como constante el uso de medios de comunicación vinculados al aprendizaje en red, al uso de espacios masivos de comunicación, a la generación permanente de contenido digital, a la presencia y opinión en redes, por tanto, más que una competencia digital por adquirir en el uso de una herramienta determinada, ya cabe como exigencia el razonar cómo hacer un uso provechoso y competente de las tecnologías asumiendo de facto que estas impactan en la realidad de todas las personas y desde diferentes ambientes (Amar & Isola, 2014).

De acuerdo a lo anterior y ante el uso masivo de herramientas digitales, donde se trasciende en su uso, percibiéndolas como parte esencial del entorno, es cuando se hace necesario preguntar sobre ¿a quién le corresponde El tratamiento de los datos se realizó mediante el uso de software electrónico SPSS, para la organización de los datos se han considerado variables como: Percepción del estudiantado sobre la importancia de integrar las AMI en la formación docente y estrategias usadas en las asignaturas de la cátedra para la promoción de habilidades AMI en la formación docente del estudiantado matriculado en carreras de educación. la asidua tarea de educar a las personas en el uso mesurado de la tecnología y sus dispositivos?

No es de extrañar que se entre en esa reflexión, cuando a diario se revisan artículos que comunican las ventajas en el uso de la tecnología pero además las desventajas del exceso (Sánchez, 2021), entre otros aspectos que atañen más al ámbito educativo social, sobre los problemas de desatención ante el exceso de pantallas, nuevos

trastornos de aprendizaje por la sobreestimulación digital, estudiantes que no gozan de leer, pero que son efectivos en redes sociales o juegos de estrategia en línea (Pérez-Escoda, 2018), entre otras realidades que definitivamente se vinculan a la docencia, donde parece que se puede sensibilizar a las poblaciones tanto de estudiantes como de padres de familia o encargados en el tema en cuestión.

En Costa Rica, el uso de la tecnología se relaciona al logro de competencias digitales bajo un uso masivo de herramientas, lo que ha encausado a una infoxicación y detrimento en la calidad de los aprendizajes.

Datos del Estado de la Educación costarricense hacen ver que se requieren cambios urgentes en materia de la docencia, desde los procesos de mediación, evaluación hasta el cómo se usan los recursos tecnológicos en las aulas (PEN, 2023). Así mismo y a causa de las situaciones experimentadas posterior a la pandemia por el virus de la COVID-19, se constató una carencia importante en la formación tecnológica de docentes en áreas de primaria y secundaria, lo que incidió de alguna forma en los retrocesos que se tienen actualmente en el proceso educativo. (León & Gómez, 2020).

Desde lo expuesto, se considera pertinente señalar que la AMI y su vinculación con las carreras atinentes a la docencia representan una oportunidad clave que posibilitaría el trabajo de habilidades críticas de los futuros profesionales de la docencia sobre el acceso a los medios de información, diseño de contenido y competencias digitales (Corona, 2021), aspectos que más adelante desde su praxis permitirán brindar una orientación educativa y guiar al estudiantado a su cargo, así como a sus familias, en el uso responsable de los recursos para ser ciudadanos digitales informados, participativos y sobre todo críticos en entornos mediáticos complejos.

Con ello, se vislumbra una serie de retos por parte de las carreras universitarias de la UNED vinculantes al sector docente, por mantener planes de carrera actualizados y a la vanguardia en el tema de AMI, pero a la vez, se incurre en la puesta en marcha de estrategias que permitan al profesorado universitario desde las asignaturas darle la importancia esperada al tema en estudio e integrar de forma transversal estas iniciativas en los procesos educativos.

3. Metodología / planteamiento

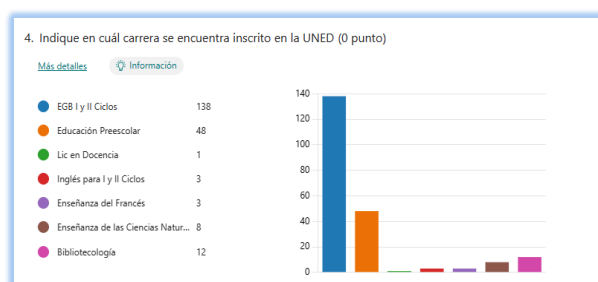
La investigación se enmarca desde un enfoque cuantitativo, de tipo exploratoria y descriptiva, con la intención de realizar un sondeo inicial con el estudiantado de la cátedra Currículo y Didáctica sobre la importancia de AMI en la formación de estudiantes procedentes de carreras educativas de la UNED durante el I cuatrimestre 2024. Para ello, se aplicó un cuestionario electrónico al estudiantado, el cual estuvo conformado por tres apartados: información general, conocimientos sobre AMI y su importancia e identificación de estrategias AMI usadas en las asignaturas de la cátedra, para un total de 29 elementos, con preguntas abiertas y cerradas. El instrumento fue validado por juicio de expertos en áreas de Tecnología y Didáctica previa aplicación a la muestra participante. Para obtener la fiabilidad del instrumento se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, calculada mediante software SPSS, resultando un valor de 0.9, lo que establece una confiabilidad aceptable, con una apropiada consistencia interna del instrumento aplicado.

La selección de la muestra destaca por ser probabilística aleatoria simple con una confiabilidad del 95% y con un margen de error del 5% mediante sistema de tómbola electrónica. Se aplicó el cuestionario electrónico a 286 sujetos informantes, procedentes de una población de 1100 estudiantes de la cátedra, quienes son en un 90% mujeres, estudiantes de niveles de grado entre las edades de 20 a 35 años de diferentes sedes universitarias y de carreras de educación de la UNED.

4. Resultados

Para el abordaje de los resultados se trabajará en relación a las variables: Importancia de integrar las AMI en la formación docente desde la percepción del estudiantado y estrategias usadas en las asignaturas de la cátedra para la promoción de habilidades AMI en la formación docente. *Importancia de integrar las AMI en la formación docente (aportes del estudiantado)*. Como se puede apreciar en la Figura 1, la cátedra tiene estudiantado de carreras diferentes vinculadas al campo de la docencia, donde más del 50% pertenecen a la carrera de

Figura 1. Cuestionario aplicado a estudiantes de la cátedra



EBG I y II ciclos de carreras diferentes. En su mayoría son mujeres y de edades entre los 20 a los 35 años de diferentes sedes universitarias del país.

Importancia de integrar las AMI en la formación docente (aportes del estudiantado). Como se puede apreciar en la Figura 1, la cátedra tiene estudiantado de carreras diferentes vinculadas al campo de la docencia, donde más del 50% pertenecen a la carrera de EBG I y II ciclos. En su mayoría son mujeres y de edades entre los 20 a los 35 años de diferentes sedes universitarias del país.

Por otro lado, a pesar de que se usa en la UNED tecnología para el desarrollo de los procesos educativos, este tema de competencias AMI no es frecuentado en las asignaturas, ni conocido con alta frecuencia por el estudiantado, tal como se aprecia en la Figura 2, además resaltó la respuesta de la pregunta 10 (Figura 3), en la cual el 90% del estudiantado considera relevante el tema AMI para la formación docente.

Una vez explicada la definición de AMI al estudiante-docente, se les consultó sobre las posibilidades que dejaría para ellos saber del tema, y entre los resultados destacaron: más aprendizaje y conocimiento, mayor información, mejorar la comunicación, generar competencias entre los futuros docentes. Se puede notar la lluvia de ideas claves en la Figura 4.

Estrategias usadas en las asignaturas de la cátedra para la promoción de habilidades AMI en la formación docente. Para cotejar estos efectos, se consideraron aquellas acciones que realiza el profesorado con el estudiantado en los espacios de aprendizaje virtual, durante los procesos de mediación, acompañamiento y seguimiento de las asignaturas. Acciones como: el envío de recordatorios en canales específicos, procedimientos guiados en las video tutorías, el trato motivador y cordial hacia el estudiantado, sugerencias e indicaciones para el diseño de contenido digital educativo, entre otras, resultaron ser precursoras de las estrategias ejecutadas en las Figuras 5 y 6 donde se evidenció por parte del estudiantado que, si se fomenta la AMI en más de un 80% en los espacios de aprendizaje, aunque desde una forma muy básica de acuerdo con lo establecido por la UNESCO o desde el mismo currículum ALFAMED.

Figura 2. Competencias AMI. Cuestionario aplicado a estudiantes de la cátedra

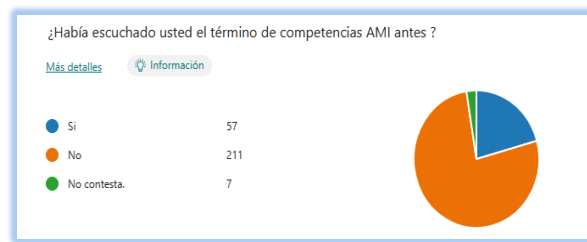


Figura 3. Cuestionario aplicado a estudiantes de la cátedra

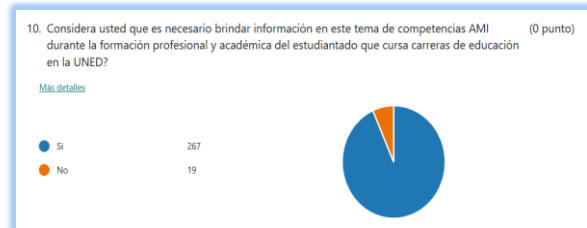


Figura 4. Aportes del estudiantado. Cuestionario aplicado

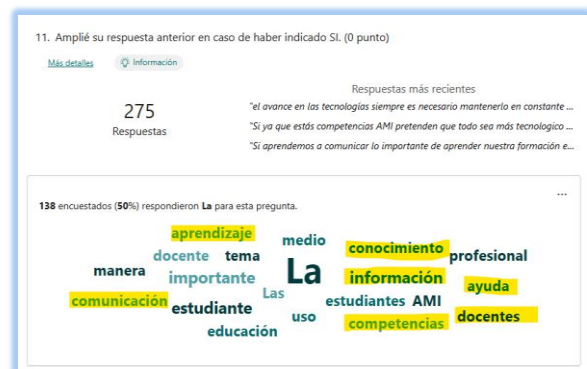
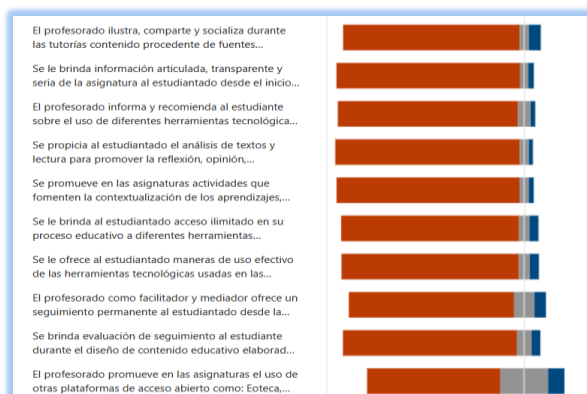


Figura 5. Estrategias AMI usadas en las asignaturas



Figura 6. Estrategias AMI usadas en las asignaturas



En relación con lo anterior, la UNESCO constata que el educador AMI debe tener adheridas habilidades como: entender el papel de ellos medios e información en la democracia, comprender el contenido de los medios y sus usos, acceder a la información de manera eficaz y eficiente, evaluar de forma crítica la información a la que se accede, promover la AMI en la formación del estudiantado, entre otros. (Grizzle & Wilson, 2011).

5. Discusión y conclusiones

En cuanto a la importancia de integrar las AMI en la formación docente, el estudiantado de la cátedra afirmó conocer poco del tema, coincidiendo este planteamiento con los desafíos mencionados por el PEN 2023, en cuanto al uso deficiente de la tecnología en las aulas y la necesidad de atender con estrategias precisas esta falencia. No obstante, el estudiantado puntualizó en la importancia de aplicar el tema AMI en el proceso de formación, pues consideran que les aportaría información necesaria en su preparación como futuros profesionales de la docencia; y es que de acuerdo con aportes de la UNESCO (2011), Pérez-Escoda (2018) y Corona (2021), todos coinciden en que la inclusión de las AMI en procesos formativos permite que las personas se empoderen de ese conocimiento y sean capaces de tomar decisiones bajo un marco de responsabilidad y libertad de expresión, pero haciendo uso del pensamiento crítico, que les permita tomar decisiones con conocimiento sobre la información a la que se accede y se comparte.

Con el escrito elaborado se pudo constatar que la Alfabetización Mediática e Informativa tiene un papel relevante en las carreras educativas de la UNED, es necesario que se considere como tema transversal en las asignaturas y que se trabaje en pro de reforzar en el estudiantado su formación docente, preparando educadores que a futuro puedan afrontar con entereza retos y desafíos en un mundo digitalizado, diverso e hiperconectado.

En cuanto a las estrategias usadas por el profesorado para promover habilidades AMI en la formación docente del estudiantado, se evidenció que acciones ejecutadas como: recomendar el uso de la netiqueta, organizar los entornos y medios de comunicación para brindar información al estudiantado, recomendar lecturas de complemento para ampliar aprendizajes y sugerencias para la creación de contenido educativo, son conducentes a generar estrategias potenciadoras de las AMI en los procesos de formación, lo cual coincide con los planteamientos de Fullan (2002) sobre la construcción del conocimiento en procesos educativos, al ofrecer posibilidades para que el estudiantado incurra en un uso provechoso de las diferentes herramientas tecnológicas usadas para complementar su proceso educativo en carreras educativas.

Consideramos que tomar acciones específicas para el refuerzo de las AMI en las asignaturas, fortalece a la academia desde el mismo proceso de ejecutar prácticas que permitan usar con pensamiento crítico la información, medios y recursos a los que el estudiantado universitario de carreras de educación tiene acceso, es una telaraña de intenciones que beneficia a toda la comunidad, pues también contribuye a la formación de futuros estudiantes en las escuelas y colegios y con ello a sus familias, para que sean ciudadanos críticos y conscientes en la sociedad actual. Algo interesante que se constató en aportes del estudiantado, es que el profesorado de la cátedra si aplica acciones básicas que favorecen el desarrollo de estrategias para concretar habilidades AMI, lo que sucede es que no se tenía hasta ahora la claridad de que tales acciones, en efecto, son potenciadoras del desarrollo de la AMI en la docencia. Queda como reto y producto de la experiencia, reforzar las acciones usadas, contrastar con experiencias desarrolladas por la UNESCO y desde el currículum ALFAMED para elaborar una ruta fiable que permita el abordaje de las habilidades AMI de forma integral en las asignaturas y con ello en los planes de estudio de carreras educativas de la UNED.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática en la era pos-COVID-19*. Octaedro. <https://bit.ly/450yXus>
- Amar, H., & Isola, N. (2014). Una encrucijada educativa. Tecnologías de la información, Alfabetización Mediática y desigualdad social. Caracteres. *Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 3(1), 241-249. <https://bit.ly/3R7Xlzf>
- Corona, J. (2021). La importancia de la Alfabetización Mediática Informativa en el contexto pandémico: propuesta de actualización y nuevas preguntas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.979>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Sánchez, R. (24 mayo, 2021). Las TICs en educación- Ventajas y desventajas. [Video]. <https://bit.ly/3VKNHKK>
- Grizzle, A., & Wilson, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Currículum para profesores*. UNESCO
- León, J., & Gómez, S. (18 de agosto, 2020). ¿Cómo ha sido el contacto entre docentes y estudiantes entre la nueva modalidad de clases a distancia? [Artículo en Estado de la Nación]. <https://bit.ly/3X2w0YG>
- Pérez-Escoda, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria. *Prisma Social*, 20, 76-91. <https://bit.ly/3XkbBhV>
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno Informe del estado de la Educación en Costa Rica*. [Página web]. <https://bit.ly/4bEBWLH>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Percepción sobre la Competencia Mediática en futuros docentes de Yucatán (México)

Perception of Media Competence in future teachers of Yucatán (Mexico)

Augusto-David Beltrán-Poot

Universidad Autónoma de Yucatán, México
dbeltran@correo.uady.mx

Pedro-José Canto-Herrera

Universidad Autónoma de Yucatán, México
pcanto@correo.uady.mx

Jesús-Enrique Pinto-Sosa

Universidad Autónoma de Yucatán, México
psosa@correo.uady.mx

Resumen

El estudio examina el nivel de Competencia Mediática en estudiantes en formación como educadores en Yucatán, México, a través de una encuesta. Destaca que los estudiantes de instituciones privadas se ven a sí mismos como más competentes, principalmente en la comprensión del papel de los medios en la democracia. Además, los estudiantes de las carreras de preescolar, primaria y la Maestría en Innovación y Desarrollo Educativo perciben tener más oportunidades de formación en Competencia Mediática que los alumnos de la Licenciatura en Educación. Estos resultados subrayan la importancia de desarrollar mayor formación en Competencias Mediáticas en los distintos programas educativos.

Abstract

The study examines the level of Media Literacy among trainee-teacher education students in Yucatán, Mexico, through a survey. It highlights that students from private institutions perceive themselves as more competent, particularly in understanding the role of media in democracy. Additionally, students in preschool, primary education, and the Master's in Innovation and Educational Development perceive more opportunities for Media Literacy training compared to Education Bachelor's students. These findings underscore the importance of enhancing Media Literacy education across various educational programs.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, Alfabetización Mediática, formación docente, competencia docente, formación inicial.
Media Competence, Media Literacy, teacher training, teaching competence, initial training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La Competencia Mediática es esencial en el entorno educativo actual debido al crecimiento exponencial de los medios de comunicación y la tecnología digital. En un mundo donde la información fluye constantemente a través de diversas plataformas mediáticas, es crucial que los futuros docentes desarrollen habilidades sólidas en este ámbito. Esto les permitirá enseñar de manera efectiva y fomentar en los estudiantes principios éticos y pensamiento crítico para discernir la veracidad de los contenidos mediáticos, además de tomar decisiones fundamentadas.

En el contexto específico de Yucatán, México, es decisivo comprender cómo los estudiantes en formación inicial de educadores perciben y comprenden la Competencia Mediática, dado que estudios de esta índole aún están en sus etapas iniciales. Esta región enfrenta desafíos y oportunidades únicas en Educación Mediática debido a su diversidad cultural, acceso limitado a recursos tecnológicos en algunas áreas y la rápida evolución de los medios de comunicación digitales.

Explorar la perspectiva de los futuros docentes en Yucatán proporcionará información valiosa sobre cómo se aborda actualmente la Competencia Mediática en los programas de formación docente de la región. A través del diagnóstico, será posible diseñar estrategias de formación que preparen a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la enseñanza en la era digital y, en última instancia, mejorar la calidad de la educación en la región.

2. Antecedentes y estado del arte

La investigación sobre la Competencia Mediática en América Latina ha despertado un considerable interés, particularmente en la última década. Como ilustración, en enero de 2024, el Sistema de Información Científica Redalyc registró 328 artículos en los últimos 10 años.

En el ámbito educativo, se han registrado 127 publicaciones que destacan la necesidad de fortalecer la alfabetización docente, considerando los nuevos retos tecnológicos y los deberes éticos que implica la educación actual (González-Pérez et al., 2014; Osuna-Acedo et al., 2018; Altamirano-Galván, 2021). Estas investigaciones muestran cómo las nuevas tecnologías, plataformas y experiencias digitales potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos niveles educativos y asignaturas de distintas disciplinas (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2017; Miralles-Martínez et al., 2019; Gutiérrez-Castillo, 2016; Flores-Lueg et al., 2018).

Dada esta realidad, algunos investigadores aseguran que es crucial disponer de instrumentos y realizar diagnósticos sobre la Competencia Mediática del profesorado utilizando metodologías tanto cuantitativas como cualitativas (González-Pérez et al., 2014b; Pérez-Escoda et al., 2018; Fernández-Márquez et al., 2018). Pues esto, no solo permite evaluar el nivel de formación y habilidades en el uso de recursos tecnológicos de los docentes, sino también es relevante para el diseño e implementación de modelos de profesionalización docente (Esteve et al., 2018; Barbosa-da-Silva, 2020), en la que la Competencia Mediática represente para los docentes, no solo la capacidad de consumir información, sino también de producir recursos digitales que promuevan la participación y la toma de decisiones de los estudiantes ante los diversos problemas sociales que enfrentan.

3. Metodología

El estudio de carácter exploratorio, y de corte cuantitativo-descriptivo se desarrolló por medio de una encuesta de opinión a estudiantes de instituciones de formación docente en Yucatán. El instrumento fue una adaptación del cuestionario de Pérez-Vargas et al. (2023) que constaba en 52 ítems con 7 dimensiones correspondientes a las Competencias Mediáticas. Adicionalmente, se incluyó un apartado para conocer sobre las oportunidades de formación que tienen los estudiantes en esta área.

Los estudiantes participantes provienen de programas educativos, tres licenciaturas (educación preescolar, educación primaria, educación) y una maestría (en innovación y desarrollo educativo). Estos programas abarcan asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, Formación en Entornos Virtuales y Diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, entre otras.

En total participaron 153 estudiantes, quienes, a través de un muestreo no aleatorio accidental, participaron de manera voluntaria, ante la invitación por medio de varios canales de información (invitación formal, carteles, invitación en línea). El análisis de la información de carácter sociodemográfico, las Competencias Mediáticas y las oportunidades de formación se realizaron a través de la estadística descriptiva haciendo uso de Tablas de distribución de frecuencia y porcentajes. Una vez construido estos indicadores se calculó la media. El análisis se hizo con base en las definiciones operacionales de las variables (Tabla 1).

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
Competencia Mediática	Implica comprender, evaluar y utilizar medios e información de manera crítica en la sociedad democrática, abarcando desde la comprensión de los medios hasta la producción y el uso ético de la información para la participación ciudadana (UNESCO, 2011).	Puntuación obtenida por una persona al aplicar el cuestionario sobre las Competencias Mediáticas. Se considerará al tener el nivel: Alto de competencia si promedia entre 29-35 puntos. Medio entre 21-28 puntos Bajo si es de 7-21 puntos.
Oportunidades de formación	Percepciones de los estudiantes sobre los talleres, cursos u otros espacios de reflexión, análisis y evaluación sobre las Competencias Mediáticas.	Puntuación obtenida por una persona al aplicar el cuestionario sobre las oportunidades de formación en CM. Se considerará oportunidades de formación: Alta si promedia entre 29-36 puntos. Media si entre 21-28 puntos Bajo si promedia 7-20 puntos.

4. Resultados

De acuerdo con el propósito del artículo, en la Tabla 2 se presentan los promedios obtenidos por cada una de las Competencias Mediáticas, con la finalidad de considerar el nivel de competencia que tienen los participantes de manera general.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, de acuerdo con las opiniones de los participantes las competencias 1 y 3 son las que se encuentran en promedio más presentes, mientras que las competencias 4 y 5 representan las de menor promedio de desarrollo. Todas quedaron en el nivel medio.

Al contrastar el promedio de Competencia Mediática entre los estudiantes que se encuentran en instituciones públicas y privadas, se obtuvieron los siguientes datos de la Tabla 3.

En la Tabla 3, es posible reconocer que los estudiantes que se encuentran en instituciones privada se auto perciben con mayor promedio de Competencia Mediática que los estudiantes de escuelas públicas, sobre todo en la competencia 1, que se refiere a la *capacidad de entender el papel de los medios y de la información en la democracia*. La diferencia promedio fue de 1 punto porcentual. Por otro lado, el mayor promedio de Competencia Mediática para las públicas fue *Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente* (M=28.1); mientras que las privadas *Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia* (M=29.0). Asimismo, esta competencia fue la única que se ubicó en el nivel alto de Competencia Mediática en las escuelas privadas. En todas las demás se mantuvo un nivel medio, tanto para escuelas públicas como privadas.

Se realizó un análisis comparativo de las carreras de formación, considerando que estas reflejan el nivel educativo en el que los estudiantes van a trabajar o ya están laborando. Es importante mencionar que, en el caso de la Licenciatura en Educación y la Maestría en Innovación y Desarrollo Educativo, los estudiantes se forman para atender los niveles de secundaria, media superior y/o superior.

Los hallazgos identificados en la Tabla 4 dan cuenta de que los estudiantes de posgrado se autoperciben con mayor promedio en todas las Competencias Mediáticas, en comparación con los demás programas, esto puede deberse al mayor capital cultural que poseen, además de estar más en contacto con espacios de reflexión sobre la identificación, análisis y uso de fuentes confiables. Al revisar los puntajes promedio del posgrado, se logra identificar que cinco competencias están en el nivel alto y dos (la 4 y 5) que por una décima llegarían igual al nivel alto. En los demás programas educativos los puntajes se ubicaron en el nivel de desarrollo medio. Por otra parte, llama la atención que en la carrera que forma futuros docentes en el nivel de primaria, los estudiantes se perciban

Tabla 2. Promedio y desviación estándar de cada una de las Competencias Mediáticas (n=152)

Competencia Mediática	M (s)	Nivel
1: Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia.	28.4 (5.3)	Medio
2: Comprensión del contenido de los medios y sus usos.	27.6 (5.5)	Medio
3: Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.	28.3 (5.4)	Medio
4: Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.	26.5 (5.7)	Medio
5: Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios.	26.8 (6)	Medio
6: Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios.	27.7 (5.9)	Medio
7: Promover AML entre el estudiantado y manejo de los cambios requeridos.	27.1 (5.9)	Medio

Tabla 3. Promedio y desviación estándar de la Competencia Mediática por tipo de escuela (n=152)

Competencia Mediática	M (26.8) Escuela pública	M (29) Escuela privada
1: Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia.	26.8 (4.1)	29 (5.6)
2: Comprensión del contenido de los medios y sus usos.	26.4 (4.6)	28 (5.8)
3: Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.	28.1 (4.6)	28.4 (5.7)
4: Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.	25.5 (4.9)	26.8 (5.9)
5: Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios.	26.3 (5.5)	26.9 (6.2)
6: Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios.	26.3 (5)	27.3 (6.2)
7: Promover AML entre el estudiantado y manejo de los cambios requeridos.	26.7 (5)	27.3 (6.1)

con un menor nivel de las Competencias Mediáticas, sobre todo en aquellas relacionadas con el *acceso a la información de una manera eficaz y eficiente* y la *aplicación de formatos nuevos y tradicionales en los medios*; con una mayor desviación estándar comparada con los otros grupos.

Tabla 4. Promedio y desviación estándar Competencia Mediática por carrera

Competencia Mediática	n	M (s) Preesc	n	M (s) Primaria	n	M (s) Lic	n	M (s) Innov
1: Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia.	77	28.9 (5.5)	11	23.3 (8.7)	37	26.9 (4.2)	27	31.2 (2.7)
2: Comprensión del contenido de los medios y sus usos.	77	27.8 (5.7)	11	23.3 (7.7)	37	26.6 (4.5)	27	30.0 (4.3)
3: Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.	77	28.4 (5.3)	11	22 (7.3)	37	28.1 (4.7)	27	30.3 (4.6)
4: Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.	77	26.8 (6)	11	22.7 (6.9)	37	25.4 (4.8)	27	28.6 (4.4)
5: Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios.	77	26.9 (6.1)	11	21.7 (6.3)	37	26.6 (5.5)	27	28.7 (5.5)
6: Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios.	77	26.9 (6)	11	23.4 (7.4)	37	26.4 (5.1)	27	29.7 (5.4)
7: Promover AMI entre el estudiantado y manejo de los cambios requeridos.	77	26.8 (5.9)	11	23.3 (7)	37	27 (4.9)	27	29.9 (5.7)

Un último análisis corresponde a la identificación de oportunidades de formación que tienen los estudiantes en el área de la Competencia Mediática. Para ello, se les preguntó sobre los espacios de formación en talleres y asignaturas, además de los espacios realizados por la institución o docentes para la reflexión, análisis y uso de los medios de comunicación masiva en su futura práctica docente, así como el interés personal de formarse en esta área.

Tabla 5. Promedio y desviación estándar de oportunidades de formación en las Competencias Mediáticas por carrera

Oportunidad de formación en esta área	n	M (s)
Preescolar	77	30.6 (6.5)
Primaria	11	29.2 (8.6)
Licenciatura en Educación	37	27.4 (5.1)
Maestría en innovación y desarrollo educativo	27	34.5 (5.2)

En la Tabla anterior, se puede apreciar que los estudiantes de las carreras en preescolar, primaria y la Maestría en innovación y desarrollo educativo consideran tener mayor oportunidad de formación en las Competencias Mediáticas a diferencia de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. De hecho, se ubicaron en el nivel desarrollo; mientras que los demás programas quedaron en el nivel alto de oportunidades de formación en esta área. No obstante, es preciso mencionar que, aunque el promedio de oportunidades de formación es mayor en los estudiantes de Preescolar y Primaria (que los de Educación), ambos obtuvieron un promedio menor en competencias mediáticas.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados destacan la importancia de incluir asignaturas sobre Competencia Mediática en la formación de futuros docentes, coincidiendo con la perspectiva de Pérez-Ortega (2016), quien afirma que más allá del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es esencial enseñar cómo los medios pueden promover la interacción y el intercambio de conocimientos.

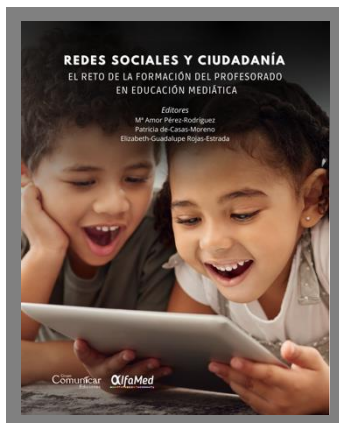
En otro contexto, los resultados indican que, en general, los estudiantes muestran un nivel de Competencia Mediática medio en su mayoría, es decir, en proceso de desarrollo.

Este estudio permitió reconocer la relevancia de proponer iniciativas que fomenten un mayor desarrollo de las Competencias Mediáticas en lo general y en lo particular (por tipo de escuela y programa).

Por último, aun cuando los alumnos consideran tener oportunidad de formación en esta área, es necesario el desarrollo de propuestas que complementen la formación de los futuros docentes, considerando que la Competencia Mediática es esencial por varias razones. De acuerdo con Aguaded y Guzmán-Franco (2014) la escuela debe adaptarse a la cultura y tecnología contemporáneas, ya que los estudiantes son usuarios habituales de tecnologías digitales. Esto requiere prepararlos para los desafíos futuros mediante la alfabetización y el desarrollo de habilidades en el uso de medios y TIC. Además, se señala que la Educación Mediática puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

Referencias

- Aguaded, I., & Guzman-Franco, M.D. (2014). Competencia Mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación y Pedagogía*, 273 (274), 38-42. <https://bit.ly/3LhU02T>
- Altamirano-Galván, S.G. (2021). Estrategia para fortalecer el perfil de Alfabetización Mediática de Estudiantes y Docentes de Educación Superior. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.940>
- Barbosa-da-Silva, M., Borges, G., & De-Paula, L.C. (2020). Notas pedagógicas: la contribución de mariazinha fusari para la formación de profesores en alfabetismo mediático. *Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación*, 20, 55-66.
- Esteve, F., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 105-116.
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J.J., & López-Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Navarrete-Troncoso, L., Arteaga-González, P., & Gajardo-Rodríguez, A. (2018). Significaciones atribuidas por futuras educadoras de párvulos a las TIC incorporadas en su proceso formativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34347>
- Gozálvez-Pérez, V., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2014a). La formación en Competencias Mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17-28.
- Gozálvez-Pérez, V., González-Fernández, N., & Caldeiro-Pedreira, M.C. (2014b). La Competencia Mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146.
- Gutiérrez-Castillo, J.J., & Cabero-Almenara, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de educación infantil y primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 180-199.
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (19), 47-54. <https://doi.org/10.7203/attic.19.11006>
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C.J., & Monteagudo-Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y "MASS-MEDIA" Para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21377>
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., & Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 29-42.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). La Competencia Mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (21), 1-9. <https://doi.org/10.7203/attic.21.12550>
- Pérez-Ortega, I., (2016). La Competencia Mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación Educativa*, 16(70), 61-83.
- Pérez-Vargas N.L., Cortés-Montalvo J.A., & Méndez-Casanova, E. (2023) *Resumen ejecutivo del proyecto Desarrollo de Competencias Mediáticas en formadores académicos*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UNESCO (2011). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework, Country Readiness and Competencies*. <https://bit.ly/3WfsX>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Fortalecimiento de Competencias Mediáticas en la formación de profesionales de la educación

Enhancing Media Literacy in the training of education professionals

Jensy Campos-Céspedes
UNED, Costa Rica
ycampos@uned.ac.cr

Resumen

La formación de profesionales es uno de los procesos más desafiantes en el campo educativo; tanto por la relevancia que representa la persona educadora en los procesos de aprendizaje del estudiantado como por la complejidad del propio quehacer docente en sociedades caracterizadas por el cambio, la obsolescencia del conocimiento, el exponencial crecimiento de producción de tecnologías y la transformación del perfil del estudiantado. En la formación inicial y continua de los profesionales en educación el favorecimiento de las Competencias Mediáticas exige la puesta en acción de estrategias prácticas para su consecución en esos profesionales y en el estudiantado a su cargo.

Abstract

The training of education professionals is widely recognized as one of the most demanding processes within the field of education. This complexity arises from the pivotal role teachers play in the learning process of students, compounded by the challenges inherent in modern society. Today's educators face a rapidly changing landscape characterized by technological advancements, information proliferation, and evolving student demographics. From initial undergraduate training to in-service training of education professionals, fostering Media Literacy demands the implementation of practical strategies to achieve it both within the professionals themselves and among the students under their care.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, Alfabetización Mediática, formación inicial, estrategias de formación.
Media Competence, Media Literacy, undergraduate initial teacher training, training strategies.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Competencias Mediáticas en profesionales de la educación

Mostar capacidad de apropiarse críticamente de los medios y de interactuar con ellos desde una posición creadora que permita contribuir a su propio desarrollo y aportar socialmente podría constituirse en un verdadero reto para las personas en general. No obstante, para las personas profesionales de la educación, al igual que otras asociadas directamente con el análisis crítico y las propias de los quehaceres pedagógicos, es una exigencia que se exacerba con la revolución tecnológica y neurobiológica señalada por Ferrés & Piscitelli (2012).

La necesaria incorporación de la Competencia Mediática en la educación ha sido ampliamente planteado por gran cantidad de expertos (Silver, 2009; Díaz, 2011; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Gozávez et al., 2014) por la relevancia que tiene ya que permite a las personas mayor autonomía y participación en tanto que se constituye en una valiosa herramienta, pues como lo plantea Fedorov & Levitskaya (2015), citados por Ríos-Hernández et al. (2020), las Competencias Mediáticas tienen el “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” (p. 115).

La inclusión de las Competencias Mediáticas ha sido un logro en algunos países. No obstante, aún continúa siendo un reto en otros contextos como sucede en muchos países latinoamericanos. Para el caso de Costa Rica, pese a que existen claros esfuerzos asociados con la inclusión de las competencias digitales, por un lado y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, por otro. No obstante, aún no se logra que las Competencias Mediáticas, como tales, formen parte de los planes de estudio de las carreras de educación o en el currículo escolar. De allí la relevancia de continuar el trabajo para que esa incorporación se dé explícita y decididamente a la vez que se desarrollan estrategias para que, en los actuales procesos de formación del personal docente, se desarrollen estrategias orientadas a fortalecer las Competencias Mediáticas.

La puesta en acción de estrategias para favorecer las Competencias Mediáticas en profesionales de la educación ha de considerar la totalidad de las dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012), a saber:

- Lenguajes: Capacidad para comprender y utilizar los diferentes lenguajes mediáticos de forma crítica y creativa.
- Tecnología: Habilidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera efectiva.
- Procesos de interacción: Competencia para interactuar de forma adecuada en entornos mediáticos, incluyendo la participación en comunidades virtuales.
- Procesos de producción y difusión: Capacidad para crear y difundir contenidos mediáticos de calidad.
- Ideología y valores: Conciencia crítica sobre los mensajes mediáticos y sus implicaciones ideológicas y éticas.
- Dimensión estética: Apreciación y comprensión de los aspectos estéticos de los productos mediáticos.

No obstante, se debe considerar con énfasis especial las dimensiones de lenguajes, ideología y valores, y la estética, por ser las dimensiones que menos tratamiento se les ha dado. Pues en las últimas décadas, gracias a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos y la consecuente incorporación de la competencia digital, ha sido posible que algunas de las dimensiones propuestas en el modelo de Ferrés y Piscitelli (2012) se hayan abordado, al menos parcialmente, como resultado de la necesidad de asegurar que las personas docentes logren un dominio instrumental de las principales herramientas tecnológicas.

2. Estrategias para fortalecer las Competencias Mediáticas en la formación de docentes

Estudios sobre dominio de Competencias Mediáticas realizados en el contexto latinoamericano con población docente muestran que, si bien las personas educadoras poseen algunas habilidades, aún presentan deficiencias en aspectos relevantes como el análisis crítico y la producción de contenidos mediático (Ríos-Hernández et al., 2020; Arenas-Fernández et al., 2021). Por lo que el énfasis en dimensiones de lenguajes, ideología y valores, y la estética en los planes de estudio de las carreras de educación permitiría un avance muy significativo dado que mayores dominios en esas dimensiones cambia el posicionamiento, la utilización y la interacción de las personas con los medios y los contenidos que circulan a través de ellos.

En otras palabras se trataría de, por un lado, continuar esfuerzos para que la Competencia Mediática se incorpore explícitamente en los planes de formación y en el currículo escolar y, por otro lado, desarrollar estrategias para fortalecer las Competencias Mediáticas en el profesorado en formación y en ejercicio dando énfasis a estrategias para fortalecer lo que Gozávez et al. (2014) denomina capacidades reflexivas y críticas así como el uso comprensivo de los contenidos y los medios.

El escenario más conveniente para dar lugar al desarrollo de las Competencias Mediáticas es que dentro de la política educativa, curricular y en los planes de estudio de las carreras de educación, así mismo es altamente conveniente que dentro de los marcos de cualificaciones estén explicitadas, como parte de la propuesta curricular, las Competencias Mediáticas y que esa presencia se operativice al menos por medio de:

- Trasversalizar la Competencia Mediática dentro de los planes de formación de manera que las distintas dimensiones sean desarrolladas de manera progresiva en las asignaturas, dependiendo de los propósitos y contenidos de las asignaturas, para lo cual al menos se requiere que se incluya desde el diseño del plan de estudios la degradación, desglose de las dimensiones e indicadores y su distribución dentro del conjunto de asignaturas que constituyen el plan de estudios.
- Inclusión de asignaturas específicas mediante las cuales se desarrollen las actividades de aprendizaje y los contenidos requeridos en cada una de las dimensiones propias de las Competencias Mediáticas. Para lo cual, como es natural, es preciso realizar el respectivo análisis curricular que permita la ubicación correcta de la asignatura o asignaturas dentro del plan de estudios.

No obstante, esa incorporación general de las Competencias Mediáticas en los sistemas educativos no siempre es posible, por lo que en un escenario más conservador se podría optar por incluir esas competencias mediante los procesos de rediseño curricular que como parte de las necesarias actualizaciones de los planes de estudio se requieren realizar con cierta frecuencia y cada periodo, para el caso de las asignaturas. Esas actualizaciones son una ventana de oportunidad relevante para incluir, entre otras cosas, cambios en algunos contenidos específicos que contribuyan a la mejor formación de profesional de la educación.

Ahora bien, independientemente de la forma en que la unidad que prepara docentes decida incluir las competencias mediáticas dentro de sus procesos formativos. A continuación, se brindan algunas técnicas que ofrecen relevantes potenciales para lo que, en líneas generales, es posible integrar dentro de una estrategia orientada a favorecer el desarrollo de las dimensiones de las competencias mediática relacionadas con lenguajes, ideología y valores, así como la estética (siguiendo el modelo de Competencia Mediática de Ferrés y Piscitelli 2012). Sin embargo, es necesario considerar que, como suele suceder en las distintas competencias, las dimensiones están interconectadas y el favorecimiento de una dimensión influirá en los dominios de otra dimensión.

1) Metodologías activas. Dentro de estas metodologías se encuentran el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje en servicio (ApS), el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo, la resolución de casos. En este tipo de metodologías se privilegia el análisis crítico, la aplicación práctica de los contenidos y la contrastación de teorías para atender problemas o situaciones concretas, con lo cual se convierten en formas ideales para trabajar aspectos relacionados con los lenguajes de los distintos medios de comunicación tanto desde la perspectiva de su análisis crítico como desde la producción creativa. Aunado a las bondades de estas metodologías para la formación de docentes, se puede añadir que el uso o análisis de los medios y las informaciones, así como las producciones de contenidos la persona educadora en formación puede realizarlas con respecto a cualquier contenido que se quiera estudiar. Implica que, el estudio de las perspectivas de la inclusión educativa o de la violencia escolar o cualquier otro tema objeto de estudio puede ser ocasión para hacer, a la vez el análisis crítico de los medios y los lenguajes utilizados, por ejemplo.

Técnicas participación social. Este tipo de técnicas que se utilizan para trabajar principalmente con comunidades, también conocidas como técnicas de participación social (Meoño, 1997) pueden ser utilizadas en los procesos de formación de docentes para abordar temas relacionados con los medios de comunicación y ser de ayuda en el favorecimiento de las Competencias Mediáticas. La lluvia de ideas, los análisis FODA así como la Investigación-Acción participativa u otras técnicas vivenciales, son por ejemplo elemento que se pueden utilizar con fines pedagógicos en los procesos formativos.

2) Análisis de contenido. Este tipo de abordaje integra un conjunto de técnicas con procedimientos sistemáticos que permiten profundizar en los contenidos de mensajes no solo para su comprensión sino para la realización de inferencias respecto a las condiciones de producción y al contenido manifiesto que presenta el objeto analizado (Bueno, 2021). Resulta una alternativa metodológica que ofrece gran riqueza en los procesos de formación de docentes porque permite trabajar distintas dimensiones de la Competencia Mediática y puede aplicarse a multiplicidad de elementos desde documentos fundamentales como puede ser una política educativa, hasta programas específicos para el desarrollo de un proceso formativo muy concreto al igual que elementos relacionados con otros campos relacionados o no directamente con la educación, pero que son necesarios de abordar cuando de favorecer la mirada crítica hacia los medios de comunicación y productos mediáticos se trata.

3) Análisis crítico del discurso. Según Van Dijk (2002) el análisis crítico del discurso (ACD) se interesa por analizar la reproducción de la dominación social a través del discurso, facilitando su comprensión, a la vez que quien analiza toma una posición activa. Desde esa perspectiva este tipo de análisis implica un procedimiento sistemático que permite profundizar en el análisis de cómo se transmite un mensaje, se crean significados y se estruc-

turan relaciones de poder desde la comunicación y eso se constituye en una valiosa herramienta para formar las personas docentes porque no solo le permite analizar los discursos que atraviesan y afectan el entorno educativo en el que se desempeña sino su propia práctica pedagógica.

4) *Creación de contenido crítico*. De manera complementaria al uso de las herramientas metodológicas señaladas, la inclusión de estrategias de aprendizaje que implique a la docente en formación en el proceso de crear contenido crítico, es crucial pues la puesta en práctica de aprendizajes desarrollados gracias a los análisis críticos permitirán que estos se reafirmen y también favorecer la autorregulación y metacognición, aspectos fundamentales a fortalecer en las personas profesionales de la educación.

5) *Comparación y evaluación de credibilidad de fuentes*. Esta técnica debe ser incluida en los distintos espacios de formación de docentes como parte de las actividades cotidianas, de manera que los criterios e indicadores de calidad de las fuentes y de verificación de datos se constituya en un dominio casi automatizado en estas profesionales, de tal forma que desarrollen experticia en cribar información a la vez que muestra altas habilidades para discernir las fuentes confiables de las que no lo son.

Lejos de brindar un exhaustivo recuento de técnicas y estrategias para fortalecer las Competencias Mediáticas, este texto se ha propuesto señalar algunas alternativas metodológicas a las cuales se les puede dar un uso pedagógico y que resultan particularmente interesante incluirlas o, bien tornarlas actividades frecuentes, en los procesos de formación de docentes, en especial por los beneficios que reporta para el favorecimiento de las citadas competencias en las personas profesionales de la educación y estudiantado a cargo.

3. Conclusiones

Las Competencias Mediáticas no siempre son consideradas dentro de los planes de formación inicial o continua de las personas profesionales en educación. No obstante, es relevante que se incluyan explícitamente dentro de las propuestas formativas de manera que se establezca como unas de las competencias relevantes a desarrollar en estos procesos formativos.

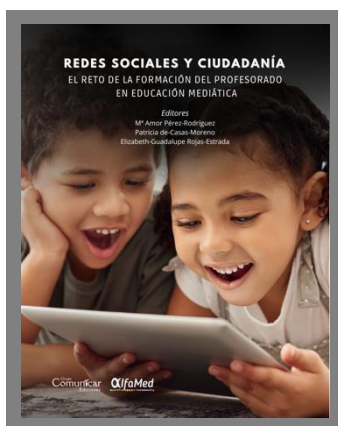
Las estrategias para el fortalecimiento de las Competencias Mediáticas en el profesorado son diversas tanto en su alcance como en los niveles. No obstante, un escenario ideal a construir sería aquel en el que se incorporen las acciones necesarias para fortalecer las Competencias Mediáticas en las personas profesionales en ejercicio mediante un plan específico para ello a la vez que las unidades formadoras de docentes incorporen esas competencias dentro de los resultados de aprendizaje o los rasgos del perfil profesional a lograr.

Las metodologías activas, los ejercicios investigativos y otras estrategias de aprendizaje permiten trabajar las Competencias Mediáticas a la vez que se desarrollan contenidos específicos que se requieren atender dentro de los procesos de formación de las personas profesionales de la educación.

Para los contextos en los que la competencia digital ha sido ya abordada, el trabajo para el desarrollo de las Competencias Mediáticas, inicialmente, podría enfatizar las dimensiones de lenguaje, ideología y valores y, la estética con lo cual se estaría aportando significativamente a las necesidades sociales relacionadas con mejorar las Competencias Mediáticas en las poblaciones estudiantiles frente a los crecientes problemas que representan la sobreexposición a contenidos digitales, infoxicación y otras condiciones propias de entornos hipercomunicados ampliamente señalados en la literatura que requieren ser enfrentados mediante el empoderamiento que proporciona la capacidad crítica y creativa.

Referencias

- Arenas-Fernández, A., Aguaded, I., & Sandoval-Romero, Y. (2021). Competencia Mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales* 17(3). 272-286. <https://bit.ly/3WhMJpN>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García, A. (2012). La Competencia Mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10(3), 23-42.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Gozálvez, V., González-Fernández, N., & Caldeiro, M.C. (2014). La Competencia Mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 129-146. <https://bit.ly/3zGa6AH>
- Meoño, R. (1997). *Utilización de técnicas participativas con concepción metodológica tradicional*. <https://bit.ly/3zNo7wj>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la Competencia Mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Ríos-Hernández, I.N., Rivera-Rogel, D., & Portugal, R. (2020). *Análisis de las Competencias Mediáticas de alumnos y docentes de Latinoamérica: Casos Colombia, Ecuador, Bolivia y Argentina*. Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- Ruiz, A. (2021). *El contenido y su análisis: Enfoque y proceso*. <https://bit.ly/3y1ggL5>
- Silver, D. (2009). Debates sobre la Competencia Mediática. *Comunicar*, 16(32), 193-195.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athena digital*, 1.18-24. <https://bit.ly/4eVW8L>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

La secuencia didáctica: Una propuesta para el desarrollo de las Competencias Mediáticas

The didactic sequence: A proposal for the development of Media Skills

Daniela Ceja-Austria
Universidad Veracruzana, México
daniceja0599@hotmail.com

Marisol Vázquez-Vincent
Universidad Veracruzana, México
mavazquez@uv.mx

Araceli Huerta-Chua
Universidad Veracruzana, México
arahuerta@uv.mx

Resumen

El presente trabajo de investigación propone secuencias didácticas para el desarrollo de las competencias mediáticas en estudiantes de pedagogía, destacando la investigación-acción como metodología y con un enfoque cuantitativo para recolectar datos, se diseñaron secuencias didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo. Se elaboró un diagnóstico inicial y se llevaron a cabo reuniones para diseñar las secuencias. La implementación se llevó a cabo con herramientas digitales y se estructuró en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Finalmente, se concluye que las secuencias fueron efectivas para fomentar el aprendizaje colaborativo y desarrollar competencias mediáticas en los estudiantes.

Abstract

The present research proposes didactic sequences for the development of Media Literacy skills in pedagogy students. Highlighting action research as the methodology and with a quantitative approach to data collection, didactic sequences based on cooperative learning were designed. An initial diagnosis was made, and meetings were held to design the sequences. The implementation was carried out with digital tools and structured into three moments: beginning, development, and closure. Finally, it is concluded that the sequences were effective in promoting cooperative learning and developing Media Literacy skills in students.

Palabras clave / Keywords

Secuencias didácticas, aprendizaje colaborativo, Alfabetización Mediática, TIC, Competencia Mediática.
Didactic sequences, cooperative learning, Media Literacy, ICT, Media Competence.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Hoy en día un gran porcentaje de la población tiene facilidad para la búsqueda de información, de manera digital, desde cualquier parte. Para lograr este acceso a la información es necesario que se tenga una Alfabetización Mediática, es decir, un conjunto de habilidades y capacidades para realizar la búsqueda de información.

La UNESCO (2020), señala que:

La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la Alfabetización Mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo.

En este sentido, se entiende por alfabetización al conjunto de aprendizajes, conocimientos y habilidades que se desarrollan de manera continua no solo para la lectura o escritura, sino también se consideran las competencias digitales y la Alfabetización Mediática, considerando que esta alfabetización promueve el desarrollo de las habilidades analíticas y críticas, tomando en cuenta que vivimos en una era digital.

Al respecto, Ferrés (2012) señala que “se suele entender por competencia una combinación de conocimiento, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (p. 73), es decir, la competencia engloba esta parte de las habilidades y actitudes que una persona desarrolla con base al contexto que se le presente, coincidiendo con Montalvo (2023), la competencia abarca a estos conjuntos de habilidades, destrezas y actitudes para creación de contenidos digitales.

Por lo tanto, Montalvo (2023) menciona que:

Incluir la Competencia Mediática en los sistemas, modelos y programas educativos, en todos sus niveles es fundamental, pues propicia la adquisición y desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, susceptibles de ser movilizados por los actores socioeducativos para la integración con medios de comunicación posibilitando el acceso, la expresión, difusión, creación y mediación de contenido (p. 2).

Como el autor menciona, la integración de las Competencias Mediáticas al sector educativo como en los programas educativos generaría el desarrollo en los estudiantes en las habilidades para llevar a cabo la difusión y expresión digital, fortaleciendo así el conocimiento previo del uso de las TIC.

Como bien se conoce estamos en la era digital, por lo cual, los estudiantes conviven con las tecnologías, ya sea para su entretenimiento o con fines académicos. Al usar estas tecnologías pueden encontrarse con diversos tipos de información, pero, ahora bien, hoy en día derivado a ello hay una sobreinformación en donde es susceptible que al realizar la búsqueda se encuentren con desinformación, lo cual puede llegar a impactar en la manera de pensar y en actuar. Es por ello que a los estudiantes se les facilitará el desarrollo de habilidades mediante estrategias que les permitan realizar un análisis crítico de la información que reciben a través de los medios. En consecuencia, la importancia de la Alfabetización Mediática y de las Competencias Mediáticas, radica en el desarrollo de las habilidades que deben tener los estudiantes para su formación académica, tales como: entender y comprender el papel de los medios, acceso a la información, el uso de los medios, búsqueda eficaz y eficiente de la información, la búsqueda crítica de la información, el desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informacional. Por consiguiente, en el siguiente trabajo de investigación se presentan las secuencias didácticas como una propuesta para la Alfabetización Mediática con la finalidad de favorecer el desarrollo de las competencias mediáticas a través de la evaluación crítica de la información en los estudiantes en las asignaturas: Diseño de Ambientes Educativos Virtuales, TIC Aplicadas a la Educación, Evaluación de los Aprendizajes, Multimedia Educativa y Didáctica, contando así con una población de 170 alumnos matriculados en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Dentro de la vida diaria al realizar algunas actividades se llevan a cabo procesos de manera automática, es decir, que se efectúan sin pensar. Por el contrario, también se elaboran actividades, bajo las cuales se tiene que llevar un proceso a veces más complejo y en otras más sencillo, a final de cuentas se tiene que realizar una secuencia para identificar tanto áreas de oportunidades, como de mejora, es aquí donde una secuencia didáctica sirve de gran apoyo a los docentes, al mismo tiempo de ser una herramienta si no indispensable, sí muy necesaria, al permitir organizar y sistematizar los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se mencionarán algunos trabajos sobre los cuales versa la secuencia didáctica en el ámbito educativo.

Por lo cual, Díaz Barriga (2013) enuncia que, “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). Se comprende que una característica fundamental del uso de las secuencias, proponiendo que las actividades de aprendizaje sean realizadas por los estudiantes y para ellos generando así el aprendizaje significativo y con ello se vean situados en contextos donde puedan llevarlo a la práctica. Es imperativo señalar que las secuencias didácticas cumplen una función importante durante la formación de los estudiantes debido a que su estructura lleva actividades secuenciadas, es decir, llevan un orden que ayuda a los estudiantes a crear un aprendizaje significativo que, orientado por el docente, este pueda situarse en un contexto donde se logre aplicar lo aprendido.

Por otro lado, tenemos a Tobón-Prieto & Fraile (2010) que mencionan que “para formar competencias en el aula, es deseable promover el aprendizaje colaborativo, es decir, pasar del trabajo en grupo a la cooperación” (p. 39). En ese sentido, el diseño de las secuencias didácticas para esta propuesta se basó en un aprendizaje colaborativo incentivando a los estudiantes a trabajar de manera grupal logrando así un rol imperativo en ellos y de igual forma promoviendo la socialización de sus actividades desarrolladas en clase.

En el caso de las secuencias didácticas de este trabajo de investigación, se enfocan en el desarrollo de las Competencias Mediáticas en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. A este respecto, el Currículum ALFAMED nos menciona que “la Competencia Mediática se refiere a las capacidades que poseen los ciudadanos respecto a los medios y las tecnologías de información y comunicación” (p. 30). Se considera que, en la actualidad, la gran mayoría de los ciudadanos contamos con ciertas habilidades en el manejo de los medios digitales y las tecnologías de información y comunicación (TIC).

3. Metodología / planteamiento

La propuesta de este proyecto de investigación se basa en la metodología de investigación-acción. En donde Miguélez (2000) menciona que:

La investigación-acción realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, las competencias de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la reorientación de la información en un proceso cíclico (p. 28).

La investigación-acción se implementa en trabajos de investigación de una manera sintetizada en su elaboración, ya que manejan un proceso de mejora de una manera continua, donde se da solución a la problemática principal del trabajo científico mediante la participación de los actores involucrados.

Se seleccionó esta metodología para la estructuración de esta propuesta, ya que, se implementa de una manera sintetizada en la elaboración de trabajos de investigación con base en un proceso de intervención que transforme la realidad existente, dándole un seguimiento desde la primera interacción con los sujetos de estudio, en este caso, la población estudiantil de la Facultad de Pedagogía; región Poza Rica.

Así como mencionaba el autor (Miguélez, 2000), esta metodología parte desde la indagación con el cuerpo participante de la práctica social, es decir, es importante realizar la mejora con base en el compromiso y colaboración de los participantes, donde se da una solución a la problemática principal del trabajo científico creando secuencias didácticas como propuestas de mejora mediante la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que privilegian la colaboración entre los estudiantes para propiciar una lectura crítica de su realidad y de la información que reciben. Para este fin, se consideró esta metodología, que permite crear una acción de mejora durante el proceso de intervención, logrando que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades con base en las Competencias Mediáticas.

Como enfoque para este trabajo de investigación se tomó en cuenta el enfoque cuantitativo. Sampieri (2014) señala que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4), en este sentido se puede decir que el enfoque cuantitativo se basa en resultados estadísticos, que cumplan con la facilidad de medir los resultados obtenidos para la comprobación de una hipótesis.

Cabe señalar que, para la elaboración del instrumento de diagnóstico, se utilizó como base el libro “Alfabetización Mediática e Informativa Currículum para Profesores” de la UNESCO, donde se consideraron las Competencias Mediáticas que como estudiantes, docentes y sociedad deben tener desarrolladas las habilidades y competencias para la era digital que hoy en día se vive en los diferentes contextos.

4. Resultados / propuesta

En una era de grandes cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos en la que transitamos en este momento histórico, la educación debe estar acorde a estas transformaciones, por lo cual es indispensable que surjan propuestas que promuevan la investigación y la innovación con la participación comprometida de los protagonistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, enfrentar los retos de una sociedad en constante movimiento implica plantear y echar a andar propuestas de intervención educativa basadas en los resultados de la investigación-acción y en las significativas ventajas que nos brinda el uso de las TIC en los entornos académicos. Al respecto, Barraza (2010) menciona que:

La Propuesta de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución constituido por las siguientes fases: la fase de planeación, la fase de implementación, la fase de evaluación y la fase de socialización-difusión (p. 24).

En el caso del proyecto de intervención previamente realizado en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana de la región Poza Rica, se aplicó un diagnóstico por medio de la plataforma Google Forms, el cual estuvo conformado por 17 preguntas de opción múltiple y 14 preguntas abiertas, dando un total de 32 reactivos, con la finalidad de recolectar información para la identificación de resultados preliminares contando con una población de 170 estudiantes distribuidos en quinto, séptimo y noveno semestre. De esta manera, el diagnóstico constituyó un primer acercamiento con el estudiantado, pero, sobre todo, fue la base para el diseño de las secuencias didácticas cuyo propósito principal fue el desarrollo de las Competencias Mediáticas que se identificaron en los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos.

Por otro lado, para desarrollar la actividad de la intervención, se llevó a cabo una capacitación previa por parte de la Red Alfamed, donde se abordaron las temáticas con relación de la estructura del andamio didáctico con base en las secuencias, en donde se consideraron los tiempos del diseño de los materiales multimedia y sus aplicaciones. De igual manera, se abordaron los tipos de herramientas digitales que se pueden utilizar para el diseño adecuado de las secuencias didácticas y lograr un óptimo aprendizaje colaborativo con los estudiantes.

Según Barraza (2010), la primera fase para el diseño de una propuesta de intervención es la planeación, que comprende la construcción de la problemática y el producto a elaborar dando solución a la temática, es decir, una vez identificada la problemática, se desarrolla la propuesta de un producto que una vez aplicado pueda otorgar la solución al problema principal. En este sentido, se programaron reuniones de trabajo con el equipo investigador, conformado por 4 docentes y 4 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, para diseñar las secuencias didácticas, cuyos elementos sustanciales son: Competencia Mediática, Fecha, Tema, Contenido, Objetivo, Estrategia, Momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre). Para este fin, se desarrollaron 7 sesiones, con el objetivo de atender las áreas de oportunidad identificadas en el diagnóstico. Cabe mencionar que la estrategia seleccionada para fortalecer las Competencias Mediáticas prioritarias fue el aprendizaje colaborativo

El diseño de las secuencias didácticas se llevó a cabo durante el periodo agosto 2023 / enero 2024, donde se realizó un cronograma de actividades para llevar una planificación en las reuniones; ya que en estas se encontraban presentes los titulares de asignaturas en donde se llevó a cabo la curaduría de los materiales didácticos a utilizar, así como la identificación de objetivos y temas a abordar, de igual forma organizar cada sesión en los tiempos necesarios para implementar la intervención con los estudiantes. Cabe señalar que se creó un ambiente virtual a través de la plataforma Teams, donde cada estudiante tuvo acceso a la carpeta correspondiente de su asignatura para adjuntar las actividades como evidencias que realizaron durante las secuencias didácticas. De igual forma, los docentes tenían acceso a las carpetas correspondientes para verificar que sus estudiantes subieran sus actividades. Por último, cada interventor contó con dicho acceso para el diseño y mejora del ambiente virtual. Todos los recursos multimedia, bibliográficos y presentaciones de diapositivas que se utilizaron para llevar a cabo en las intervenciones se encuentran anexadas en la plataforma Teams como evidencia del tema abordado por sesión.

En cuanto a la estructura de las secuencias didácticas, es importante señalar que constan de tres momentos didácticos, inicio, desarrollo y cierre. En el *inicio* se lleva a cabo la parte de la sensibilización del curso-taller que se ofreció a los estudiantes del programa de la Licenciatura en Pedagogía, con temática principal "Las competencias mediáticas". El desarrollo constituye el abordaje de los contenidos seleccionados con base de una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el caso de este proyecto de intervención fue la estrategia de aprendizaje colaborativo. Y, por último, el cierre, donde se realiza la retroalimentación del tema abordado y se enfatizan los aspectos más significativos del contenido analizado.

Por lo tanto, la secuencia didáctica se plantea como una propuesta de intervención considerando los momentos didácticos; ya que, gracias a su estructura, el conjunto de las Competencias Mediáticas, los estudiantes y el inter-

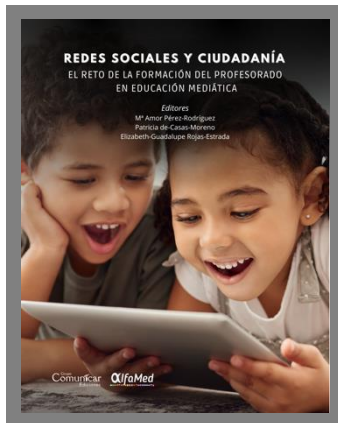
ventor/docente, lograron desarrollar las habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos de las Competencias Mediáticas que propone el Currículum ALFAMED, en este sentido, se retoma que las secuencias didácticas permiten crear un aprendizaje colaborativo.

5. Discusión y conclusiones

Las secuencias didácticas cumplen un rol importante en el proceso de la intervención educativa, en cada una de sus etapas de acuerdo con la propuesta de Barraza; podemos mencionar que fue una herramienta de gran impacto en los estudiantes debido a la metodología de investigación acción en la que se basó este proyecto, con fundamento en Miguélez (2020). Durante la interacción con el estudiantado se pudo identificar que las actividades planeadas y apoyo multimedia seleccionados para este curso-taller han sido de utilidad para ellos, ya que se logró incentivar su participación y con ello lograr el fortalecimiento de las competencias: 2. Comprensión del contenido de los medios y sus usos, 4. Evaluación crítica de la información y fuentes de información y, por último, 7. Promover AMI entre el estudiantado y el manejo de los cambios requeridos.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo D., & Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- Alcolea, G., Reig, R., & Mancinas, R. (2020). 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>
- Barraza, M. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Henández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Miguélez, M. (2020). *La investigación-acción en el aula*. Universidad Simón Bolívar Montalvo.
- Tobón, S., Prieto, J., & Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1, p. 216). Pearson educación.



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Desarrollo de Competencias Mediáticas en formadores académicos

Development of Media Skills in academic trainers

Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jccortes@uach.mx

Norge-Luis Pérez-Vargas
Universidad Veracruzana, México
norgeluis.perez@gmail.com

Elba Méndez-Casanova
Universidad Veracruzana, México
elmendez@uv.mx

Resumen

La experiencia se centra en la promoción de Competencias Mediáticas en universidades mexicanas en la era digital. Destacan los avances de un proyecto nacional para implementar un andamiaje didáctico para el desarrollo de estas competencias en programas de formación de profesores. Se discute la omnipresencia de internet y la tecnología en la educación, y cómo esto exige cambios en las estrategias didácticas. El objetivo principal es impulsar el desarrollo de las Competencias Mediáticas de los estudiantes que están siendo formados como docentes en México, utilizando una metodología de investigación-acción participativa y sistematización de experiencias educativas.

Abstract

The experience focuses on the promotion of media skills in Mexican universities in the digital age. It highlights the progress of a national project to implement a didactic scaffolding for the development of these competencies in teacher training programs. The omnipresence of the Internet and technology in education is discussed, and how this requires changes in teaching strategies. The main objective is to promote the development of media skills of students who are being trained as teachers in Mexico, using a participatory action research methodology and systematization of educational experiences.

Palabras clave / Keywords

Competencias, curriculum, formación, secuencias didácticas, sistematización.
Competencies, curriculum, training, didactic sequences, systematization

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Es preciso anticipar que se reporta una experiencia de investigación acción que se encuentra en proceso -y sobre la cual versará un panel de expertos previsto en el programa del congreso-, y constituye el aporte preliminar de una investigación que se lleva a cabo en varias instituciones formadoras de profesores, docentes y pedagogos, situadas en distintas latitudes de la geografía de México, con ánimo de promover el nivel de dominio en competencias mediáticas en universidades e instituciones de educación superior mexicanas en esta llamada Era Digital.

Nuestro interés radica en implementar un andamiaje didáctico para el desarrollo de dichas competencias en programas de formación de profesores, a partir de una metodología de investigación acción participativa, con la intención de contribuir a garantizar el desarrollo de estos dominios en los futuros docentes, que estarán guiando la educación en las aulas. Para asegurar la presencia de estas competencias en los estudiantes, tenemos por cierto que primero hay que certificar que sus educadores cuenten con dichas capacidades.

En esta nueva etapa educativa, marcada por la digitalización, es innegable la omnipresencia de internet, los sistemas multimedia y multisoporte, los dispositivos móviles, el software o aplicaciones y recientemente la Inteligencia Artificial Generativa para, prácticamente, todos los gustos y necesidades. Tal situación exige notables cambios en las estrategias didácticas y en el modo de utilización de la información. El mundo lleva un acelerado paso en cuestiones de desarrollo tecnológico que ha facilitado el proceso enseñanza aprendizaje; se evidencian múltiples cambios en los modelos educativos que han tenido que avenirse, sobre todo por la eventualidad en años recientes de la pandemia de COVID-19, a los entornos tecnológico-digitales y mediáticos, sin marcha atrás posible. Este estudio tiene como soporte documental una vasta revisión bibliográfica capaz de ubicar en contexto pasado y presente, y la problematización de la situación en torno a los dominios del ecosistema mediático, siempre comprendiendo las perspectivas desde una visión transdisciplinaria que englobe diferentes puntos de vista en un entorno sociocultural complejo.

Se tomaron como referencia en cuanto al estado del arte, los reportes de múltiples autores que conceptualizaron los términos “Competencias Mediáticas”, “competencias digitales” y “competencias informacionales”; se ha utilizado una bibliografía debidamente actualizada de información confiable y bases de datos de alto grado de impacto, como Web of Science, Scopus, JCR, etc. Para la parte formativa, se considera como documento base el Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática, en la era post COVID-19.

Cada vez es más necesario contar con Competencias Mediáticas y digitales ya que son la pauta de las nuevas y diferentes formas de comunicación y transmisión de información, dejando claro que estas son solo algunas de las tantas competencias que desarrolla una persona a lo largo de la vida, pero son las llamadas competencias esenciales del siglo XXI (Monroy & Villamil, 2023). El crecimiento de la infraestructura y estrategias digitales es común en muchos países, sobre todo latinoamericanos y serán clave en su historia. Vargas (2019) señala que las Competencias Mediáticas crean un ambiente flexible y colaborativo para las investigaciones, el docente debe sentir la responsabilidad de desarrollar estas habilidades con sus estudiantes de manera que beneficie el proceso de enseñanza aprendizaje y además, investigar sobre su propia práctica docente.

El objetivo principal de la investigación es impulsar el desarrollo de las Competencias Mediáticas de los estudiantes que están siendo formados como docentes en distintas instituciones de educación superior en México, en consonancia con el desarrollo de infraestructura tecnológica del país.

El proyecto consiste, básicamente, en establecer un diagnóstico de las competencias identificadas en el Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para Profesores propuesto por la UNESCO en el 2011 (AMI o MIL por sus siglas en inglés), y se implemente una etapa formativa a través de un trabajo de campo que ubique a los investigadores en contexto de los niveles de Competencias Mediáticas de una población de estudiantes, a partir de la aplicación de un plan de intervención estructurado sobre un conjunto de secuencias didácticas codiseñadas de forma dialógica entre investigadores y colaboradores del estudio, con base en el diagnóstico previo, utilizando como referencia el ya mencionado Currículum Alfamed, actualizado al 2021. Estimamos que se pueden desarrollar estas competencias en un tiempo considerablemente corto.

Este proyecto se integra al proyecto internacional de Investigación, diseño e implementación de una propuesta curricular de formación de profesorado en Alfabetización Mediática en el ámbito euroamericano, de la Universidad de Huelva, España, con referencia administrativa PID2023-146288NB-I00 y de la Red EuroAmericana de investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía. <https://www.redAlfamed.org/>

2. Alfabetización y desarrollo de Competencias Mediáticas

La Alfabetización Mediática es un tema que se viene trabajando desde el siglo pasado y, hasta la fecha de este trabajo, no se ha llegado a un consenso absoluto sobre su definición dada la vertiginosa transformación de los mecanismos de generación, difusión, producción y consumo de información en múltiples formatos. Uno de los primeros autores en ofrecer una conceptualización fue Aufderheide (1993), quien dijo que era la capacidad que desarrolla una persona para poder acceder a la información que nos proporcionan los medios de comunicación, analizarla y luego generar nueva información que ayude a encontrar resultados específicos. Posteriormente, se delinearón los indicadores a partir de los cuales ha sido posible desarrollar instrumentos de evaluación diagnóstica y orientar la formación académica sobre esta temática (Ferres & Pisticelli, 2012), con estos elementos se multiplicaron los estudios e investigaciones en América Latina (Trejo-Quintana, 2017).

Hoy día, no basta contar con una alfabetización que otorgue competencias para decodificar el texto impreso y expresarse en esa forma de comunicación; ni siquiera es suficiente comprender otros lenguajes audiovisuales y sus interactividades y ser capaces de expresarse éticamente a través de ellos. También es necesario que el sujeto cuente con nociones mínimas que le permitan comprender aspectos básicos de la economía de los medios, las fragmentaciones culturales que el desarrollo tecnológico propicia y favorece y las necesarias interacciones existentes y por construir entre los contenidos mediáticos, el ejercicio de la ciudadanía y vivir una vida con calidad (Garro-Rojas, 2020).

La Alfabetización Mediática no ha sido el pilar de la educación en estos años de digitalización, ya que no se encuentra en los planes de estudio de la mayoría de las universidades de México. Se necesita incluir este tipo de contenidos, de manera transversal, en todos los programas académicos, de cualquier nivel y en los salones de clase, pero primero hay que preparar a los futuros docentes para que puedan transmitir eficientemente ese conocimiento a sus estudiantes. Altamirano (2021) logró demostrar que, con un proyecto de intervención adecuado a las características específicas de cierto contexto, es posible desarrollar, tanto en los estudiantes como en los profesores, las Competencias Mediáticas al mismo tiempo que refuerza sus perfiles de Alfabetización Mediática en todas sus dimensiones. La UNESCO (2011) confirma la importancia de garantizar en los profesores un adecuado desarrollo de Competencias Mediáticas, ya que esto sería clave en su labor como docente empoderando a los alumnos para que logren aprender a aprender por sí solos y les sirva en su ejercicio profesional futuro.

En México, es relativamente común encontrar estudios relacionados a las competencias digitales, por lo que no representaría una novedad llevar a cabo una investigación enfocada solo a este tipo de competencias. Sin embargo, no hay que confundir estas con las Competencias Mediáticas, o informacionales, que en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos. El hecho de unir estas vertientes, no separadas, pero sí diferenciadas en el mundo digital, hace que el diagnóstico y la intervención que se realiza en los escenarios ya mencionados sea más amplio y abarcador.

3. Matriz metodológica

La población objetivo del proyecto son colectivos específicos de académicos, profesores y estudiantes de grado y posgrado que están siendo formados como docentes, pedagogos y educadores en México, a quienes se les otorga la calidad de coinvestigadores en tanto fungen como colaboradores de pleno derecho, por lo que pueden opinar, respaldar, retroalimentar o hacer cambios en cualquier etapa del proyecto.

A partir del planteamiento de la siguiente amplia pregunta de investigación: ¿Cómo impulsar el desarrollo de las Competencias Mediáticas de la población objetivo?, se derivan un conjunto de preguntas específicas:

- ¿Qué niveles de Competencias Mediáticas tienen los integrantes de la población objetivo?
- ¿Cuáles son las características y potencialidad del desarrollo de las Competencias Mediáticas en dicha población?
- ¿Qué herramientas, recursos y mecanismos se pueden emplear para fomentar el desarrollo de las competencias mediáticas en los colectivos que colaboran en el proyecto?
- ¿Qué líneas de actualización se detectan en el Currículum Alfamed para Profesores con base en este ejercicio?
- En un procedimiento de conversión de las preguntas hacia el planteamiento de acciones concretas, se propone entonces como objetivo general: Impulsar el desarrollo de las competencias mediática de los colectivos identificados como población objetivo del proyecto, en consonancia con el desarrollo de infraestructura tecnológica digital del país y con base en el Currículum Alfamed para profesores actualizado al 2021.

El mismo ejercicio aplica para los específicos:

- Configurar una estimación aproximada, a través de mediciones, verificaciones y testimonios, de los niveles de Competencias Mediáticas que tienen los colectivos colaboradores del proyecto
- Determinar los posibles condicionantes académicos e institucionales para identificar e impulsar el tipo de dominios requeridos para promover las Competencias Mediáticas en dichos colectivos.
- Diseñar, poner a prueba e implementar herramientas didácticas, estrategias y mecanismos que fomenten el desarrollo de Competencias Mediáticas, con base en el Currículum Alfamed para profesores actualizado al 2021, lo suficientemente flexibles para su autocorrección y actualización periódica.
- Identificar y proponer líneas de actualización del Currículum Alfamed para Profesores, para ser incluidas en la siguiente versión.

Para aspectos formales -aunque a veces se desaconseja en el uso de transmetodologías de carácter compresivo y de intervención-, se aventura la hipótesis de que los colectivos de docentes, académicos y estudiantes que colaboran en el proyecto, mejorarán sensiblemente sus niveles de Competencia Mediática, digitales e informacionales como resultado de la implementación de estrategias formativas diseñadas sobre la base de las propuestas competenciales del currículum Alfamed para profesores 2021, en coparticipación de autoridades institucionales, docentes-investigadores y educandos.

4. Aparato procedimental

Como se ha referido, la estrategia metodológica parte de un proceso centrado en la investigación acción participativa en tres etapas: diagnóstica, formativa y valorativa, con sistemas de validación combinados de orden tanto cuantitativo como cualitativo, apoyado en una base de análisis de Sistematización de Experiencias Educativas. Para la etapa diagnóstica en diferentes regiones de México, se ha precisado del apoyo de profesores y colegas quienes se han encargado de la aplicación de los cuestionarios, debidamente validados (validación de contenido por expertos y validación de constructo), y difundidos a través de la plataforma Google Forms, en sus respectivas regiones.

La etapa formativa se encuentra en operación y consiste en la implementación en grupos de estudiantes dentro del espectro de la población objetivo-descrita renglones atrás, de un andamiaje didáctico, en un número determinado de sesiones acordadas en cursos especiales o regulares, según lo determina cada institución, con un conjunto de siete secuencias didácticas diseñadas de conformidad con los módulos del currículum Alfamed para profesores ya citado.

La etapa valorativa resultará de un trabajo continuo e interactivo de análisis con base en la reflexión dialógica entre investigadores, coinvestigadores y otros participantes, tales como autoridades, observadores, técnicos y planificadores educativos, así como de la evaluación de los productos de texto y audiovisuales resultantes de la experiencia formativa.

Se está trabajando con investigadores de cinco instituciones y universidades formadoras de maestros. Al momento de redactar esta comunicación, se han integrado y avanzado en todas las etapas tres regiones del Estado de Veracruz: las ciudades de Poza Rica, Veracruz capital y Jalapa, en el estado mexicano de Veracruz, en las cuales Figuran como coinvestigadores el Cuerpo Académico y estudiantes y tesis de grado que operan bajo la dirección de la Dra. Elba Méndez Casanova. En el estado de Chihuahua, se procedió a incluir formalmente como coinvestigadores al campus regional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) representada inicialmente por la directora de la institución, Mtra. Brenilda Carrillo Flores, así como en la Escuela Normal del Estado, representada por el subdirector académico Dr. Rafael García Sánchez. Al proyecto se ha sumado recientemente el Dr. David Augusto Beltrán Poot y el Cuerpo Académico consolidado CA-69 "Currículo e instrucción", a cargo del Dr. Pedro Canto Herrera, director de la Facultad de Educación de la Universidad autónoma de Yucatán (UADY).

En todo el proceso, se han estado llevando a cabo reuniones virtuales a través de la plataforma Google Meet, con una frecuencia de, al menos, una sesión quincenal donde se actualiza la información tanto teórica como práctica de lo que se ha avanzado en cada periodo.

Según se señaló al principio de este documento, no se reportan aún resultados ni propuestas concretas porque la experiencia está en marcha. Esperamos, sin embargo, que, para las fechas del congreso, se pongan sobre la mesa los datos sistematizados.

5. Conclusiones preliminares

El curso de la investigación ha demostrado que existen diferencias en los niveles de dominio de las Competencias Mediáticas comprendidas en la propuesta del currículum Alfamed para profesores, lo que determina pautas a seguir en el diseño e implementación del andamiaje que integra las secuencias didácticas para el ejercicio formativo. Otras diferencias en cuanto al acceso y utilización de habilidades mediáticas y digitales han sido detectadas con acuerdo a los distintos escenarios académicos participantes en diferentes regiones geográficas del país. Los estudiantes y docentes participantes, en calidad de coinvestigadores, han aportado también nuevas ideas para actualizar elementos emergentes en el ecosistema tecnológico-digital y educativo, esto ha resultado en el proceso de sistematización de la experiencia en el desarrollo de competencias, del orden dialógico reflexivo, enriqueciendo cualitativamente la propuesta.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coord.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática*. Octaedro
- Altamirano-Galván, S.G. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *Revista CPU-e*, 32, 88-110. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Inst. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Ferrés, J., & Pisticelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Monroy, N., & Villamil, Y. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869
- Trejo-Quintana, J. (2017). Apuntes sobre la incorporación del término alfabetización mediática y digital en América Latina. *Pixel-Bit*, 51, 227-241. <https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.015>
- Vargas, M. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Revista Cuadernos*, 60(1), 88-94. <https://bit.ly/3xGHWIT>
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Currículo para profesores*. <https://bit.ly/3LJL1a>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Aproximación a la alfabetización publicitaria desde las emociones

Approach to advertising literacy from an emotional perspective

Belinda de-Frutos-Torres

Universidad de Valladolid, España
mariabelinda.frutos@uva.es

Rocío Collado-Alonso

Universidad de Valladolid, España
rocio.collado@uva.es

Ana Pastor-Rodríguez

Universidad de Valladolid, España
ana.pastor.rodriguez@uva.es

Resumen

La investigación analiza la respuesta emocional ante la presencia de contenido orgánico versus publicitario durante la recepción de contenidos en redes sociales. Una muestra de 66 participantes se expone a tres niveles de publicidad con vídeos extraídos de redes sociales. Para el análisis se recurre a *Kopernica*, una herramienta de Inteligencia Artificial. Los resultados muestran que no hay variaciones en la respuesta emocional evaluada con la valencia entre el contenido orgánico y comercial. En la conclusión se plantea que las propuestas de educación sobre alfabetización publicitaria deben tener en cuenta los efectos emocionales de la exposición a las redes sociales.

Abstract

The research analyzes the emotional response to the presence of organic versus advertising content during the reception of content on social networks. A sample of 66 participants is exposed to three levels of advertising with videos extracted from social networks. *Kopernica*, an artificial intelligence tool, is used for the analysis. The results show that there is no variation in the emotional response evaluated with the valence between organic and commercial content. The conclusion suggests that proposals for advertising literacy education should consider the emotional effects of exposure to social networks.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización, publicidad, redes, emociones, medios.
Literacy, advertising, social networks, emotions, media.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Actualmente el uso de redes sociales se impone como una herramienta que se ha convertido en fuente de información, actualidad, entretenimiento, socialización, comercialización, etc. Los datos de uso señalan que en España el 85% de la población utiliza las redes sociales, porcentaje que se mantiene prácticamente en todos los segmentos de edad, excepto en los usuarios más jóvenes que llegan al 94% (Elogia, 2023). Las redes sociales son uno de los principales medios con el que los usuarios se entretienen, interactúan y se informan (Elogia, 2022). Por su parte, los usuarios se muestran crédulos y favorables ante los contenidos que reciben (Boateng & Okoe, 2015; De Frutos-Torres et al., 2021).

2. Antecedentes

La Alfabetización Mediática se erige como un eje clave de actuación educativa. Los expertos consideran que este concepto no consiste en usar herramientas y programas, y plantean que los usuarios tengan competencias que les permitan identificar al emisor de la información, sus intenciones y distinguir si el contenido es informativo, comercial o de entretenimiento, entre otras (Buckingham, 2007; Gutiérrez, 2003). Sin duda, una de las líneas sobre las que educar es la recepción de contenidos en las redes sociales. Solo si se conocen bien los procesos de recepción mediática, se podrán ofrecer planes de alfabetización adecuados a esas necesidades y una formación adaptada para los docentes que trabajan en el aprendizaje de los medios de comunicación. Las redes sociales, al igual que cualquier otro medio, tienen entre sus propósitos obtener beneficios que vienen, en buena parte, del contenido comercial (Marín-del-Barrio, 2022), por ello, una de las líneas sobre las que alfabetizar es la alfabetización publicitaria.

La alfabetización publicitaria se define como la capacidad de los usuarios de identificar y hacer frente a los elementos persuasivos que aparecen en las comunicaciones comerciales de forma crítica (Van Dam & Van Reijmersdal, 2019). Implica que el sujeto tiene competencias que le permiten reconocer, evaluar y comprender las intenciones de los mensajes publicitarios (Malmelin, 2010). Rozendaal et al. (2011) distinguen tres dimensiones: una actitudinal, que alude al grado de aceptación previa de los usuarios de las comunicaciones comerciales; una dimensión cognitiva, que hace referencia a la capacidad del usuario de distinguir la publicidad del contenido orgánico, la fuente y los elementos persuasivos de los contenidos comerciales; y, una tercera dimensión, la de desempeño o situacional, que se refiere a activar las dimensiones anteriores cuando se recibe la publicidad. La literatura relaciona la dimensión actitudinal con comportamientos de aceptación o evitación de la publicidad, lo que conecta con el proceso de atención dentro de la recepción cognitiva de la publicidad. Por su parte, la dimensión cognitiva implica que, si el usuario identifica la publicidad frente al contenido orgánico y, además, reconoce los elementos persuasivos como el humor, o el sexo, entre otros, este sujeto podrá controlar mejor sus emociones ante las comunicaciones persuasivas y actuar desde una forma más consciente ante este tipo de contenidos (Hudders et al., 2017).

Estudios previos señalan que los receptores pueden reconocer propuestas publicitarias entre el contenido orgánico y su intención de venta, pero no todos los usuarios pueden identificar los elementos persuasivos que se desarrollan en estas comunicaciones (Van Dam & Van Reijmersdal, 2019; Zozaya-Durazo et al., 2022). Esta dificultad se intensifica en narrativas comerciales incrustadas dentro del contenido de los influencers, como el *branded content* o el *product placement* (De-Veirman et al., 2019; Núñez-Cansado et al., 2021; Tur-Viñes et al., 2018). Este hecho dificulta que el sujeto pueda identificar el desencadenante emocional que suele provocar la comunicación persuasiva. Además, varios estudios señalan que existe una mayor tendencia a sobrevalorar la capacidad de reconocer la publicidad que la demostrada en las situaciones de desempeño, cuando los sujetos se enfrentan a la publicidad en contextos reales (Marta-Lazo & Grandío, 2013).

2.1. La publicidad en medios digitales

La saturación publicitaria del mercado digital ha favorecido la búsqueda de otras formas de presentación de los contenidos comerciales, como la publicidad nativa, que mejora los resultados para los anunciantes (Elogia, 2019). Esta publicidad se incorpora en las redes sociales camuflada y siendo coherente con el resto de los contenidos, sin invadir el espacio del usuario ni interrumpir su experiencia de navegación, por lo que los usuarios hacen clic en el contenido patrocinado de la misma forma que lo hacen en el no patrocinado, ya que encuentran esos mensajes más informativos y divertidos, a la vez que se genera mayor confianza hacia ellos (Einstein, 2016; Niño-González et al., 2016; Quijandría, 2020). Se produce tanto una mayor participación en las actividades

publicitarias como una mayor confianza en las marcas comerciales (De-Frutos-Torres et al., 2021), aunque los usuarios solo perciben fines lucrativos para terceras personas ante la aparición de publicidad explícita (Collado-Alonso et al., 2023). Las empresas tecnológicas compiten para captar la atención de la ciudadanía y mantener a los usuarios mirando sus contenidos el mayor tiempo posible, generando el modelo de gestión de la información conocido como economía de la atención (Goldhaber, 1997; Boglione, 2023; Villegas-Simón, 2022). En este sentido, Morgans (2017) sostiene que cuanto mayor es la atención que consigue una plataforma, más efectiva es como espacio publicitario.

2.2. Las emociones en la recepción publicitaria

Los efectos mediáticos durante la recepción se pueden ser inmediatos o perdurar en el tiempo, pero se producen independientemente de que el sujeto sea consciente o no de esa exposición mediática, pues hoy en día es frecuente que la recepción mediática se produzca en situaciones de atención dividida, que no requiera de conexiones psicológicas fuertes (Orozco, 2021). Hay que tener en cuenta que tanto los estados atencionales como los emocionales se desencadenan de forma no consciente. Dada la naturaleza de la respuesta emocional, las estructuras implicadas y su expresión (Schachter, 1964; Damasio, 1994), se recurre al modelo circunflejo de Russell (1980) que organiza las emociones en dos dimensiones: en el eje horizontal está la valencia, donde en un extremo se ubica el placer o agrado y en el extremo opuesto el desagrado o displacer; y el eje vertical definido por la activación alta o baja.

3. Metodología / planteamiento

Las condiciones en las que se presentan los contenidos comerciales, cada vez más integrados en el contenido orgánico de las redes y en espacios muy saturados informativamente, llevan a plantear que la forma de recepción es superficial. En estas circunstancias se pone el foco de análisis en la respuesta emocional ante los contenidos mediáticos. La complejidad de la emoción lleva a recurrir a un software especializado para identificar los estados emotivos que prevalecen durante la recepción, cuyos efectos pasan conscientemente inadvertidos.

El estudio ha seguido una metodología experimental. En el diseño se ha definido como variable independiente el nivel de concentración de contenido publicitario en el estímulo que se presenta en una pieza audiovisual extraída de las redes sociales con varios vídeos. Se han definido tres niveles de exposición: el primer estímulo no contiene referencias comerciales, el segundo tiene un nivel medio de actividad publicitaria, y el tercero contiene un nivel alto de presencia publicitaria.

Ekman demostró que a través de las expresiones faciales se pueden estudiar las emociones de una forma objetiva, pues estas expresiones son universales y no culturales (Ekman & Oster, 1979). Esta técnica ha sido utilizada para medir las emociones en numerosos trabajos científicos (Niño-González et al., 2019; Cuesta et al., 2018).

En base a este principio se ha medido la respuesta emocional con Kopérnica, un software especializado que registra la activación emocional y las expresiones faciales durante la exposición al contenido. Kopérnica recoge 790 puntos de referencia a través de los cuales interpreta patrones complejos de comportamiento humano utilizando algoritmos de Computer Vision e Inteligencia Artificial de neurociencia aplicada con técnicas de deep-learning y proporciona datos directos sobre la valencia de la emoción (positiva o negativa). Es una herramienta utilizada a nivel académico y profesional por numerosas instituciones como la Universidad Complutense de Madrid, Sapienza, Pepsi o Telefónica, entre otras.

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 66 participantes, con una edad media de 23 años (Desviación típica 2,3). El 33,3% se han identificado como hombres y el 66,7% como mujeres. La muestra se ha seleccionado a partir de los contactos directos de los investigadores y que colaboraron de forma voluntaria.

4. Resultados

El objetivo del trabajo se centra en determinar si la activación varía en el tránsito del contenido orgánico al publicitario. Para llevar a cabo el análisis se ha utilizado el registro de la respuesta de activación emocional y la valencia en cada tramo de cada vídeo según su contenido informativo, de entretenimiento y comercial. Para el análisis se lleva a cabo la comparación de medias con muestras relacionadas. En la Tabla 1 se muestran los resultados donde se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas del contenido orgánico versus publicitario de cada vídeo. La primera pieza no contiene referencias comerciales y la valencia, que reúne el cómputo de las experiencias positivas y negativas y cuyo rango va de -100 a 100, tiene una puntuación media negativa,

ligeramente por debajo de cero puntos, tanto en el tramo de contenido informativo como en el tramo correspondiente al entretenimiento. No obstante, no hay diferencias estadísticamente significativas en la respuesta emocional de estos dos tramos del vídeo.

En el segundo estímulo audiovisual, con un 40% de tiempo dedicado a contenidos comerciales, se aprecia que el promedio de la valencia es negativo, aun así, la variación del tramo orgánico al comercial no produce diferencias estadísticamente significativas según se muestra en la Tabla.

En el tercero, con casi un 50% de tiempo dedicado a la publicidad, genera una experiencia semejante a los anteriores; el promedio de la valencia es negativo, pero obtienen una magnitud baja. En este caso, al igual que los anteriores, no se producen diferencias estadísticamente significativas cuando se pasa del contenido orgánico al comercial.

5. Discusión y conclusiones

La principal conclusión que se extrae del trabajo es que la forma en que se presentan los contenidos orgánicos en las redes sociales activa la atención de los receptores a partir de estados emocionales que se mantienen ante los contenidos publicitarios y que la respuesta emocional no decae cuando aparece el contenido comercial. Aunque, en este caso, solo se ha presentado la respuesta de valencia, los análisis pueden extenderse a otros aspectos de la respuesta emocional. Esta vía de investigación abre nuevos horizontes que deben tenerse en cuenta en las propuestas de educación sobre la recepción mediática del contenido comercial para mitigar los efectos emocionales (no deseados o, al menos, no conscientes) de la exposición a las redes sociales.

Tabla 1. Respuesta de la valencia emocional al contenido orgánico y comercial de los vídeos

	Respuesta de Valencia emocional a los estímulos			
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Sin publicidad contenido informativo (Vídeo 1)	-82,50	69,70	-6,7	34,65
Sin publicidad contenido entretenimiento (Vídeo 1)	-64,60	31,40	-11,1	27,17
Diferencia de medias* t =.545 (p.592)				
Nivel medio publicitario contenido entretenimiento (Vídeo 2)	-71,00	14,90	-14,7	21,51
Nivel medio publicitario contenido comercial (Vídeo 2)	-80,20	1,60	-18,8	20,48
Diferencia de medias* t =2.202 (p.040)				
Nivel alto publicitario contenido informativo (Vídeo 3)	-71,90	,20	-18,1	17,65
Nivel alto publicitario contenido entretenimiento (Vídeo 3)	-61,10	11,40	-13,7	16,46
Nivel alto publicitario contenido comercial (Vídeo 3)	-71,20	-,60	-16,7	17,52
Diferencia de medias* t =1.130 (p.273)				

*Contrastes de comparación de medias estadístico t grados de libertad =20

Referencias

- Boateng, H., & Okoe, A.F. (2015). Consumers' attitude towards social media advertising and their behavioural response. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 9(4), 299-312. <https://doi.org/10.1108/jrim-01-2015-0012>
- Boglione, M. (2023). La economía de la atención: de la reconfiguración de las relaciones de poder al control social. *Revista de Economía y Estadística*, 61(1), 71-93. <https://doi.org/10.55444/2451.7321.2023.v61.n1.44196>
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Collado-Alonso, R., Picazo-Sánchez, L., López-Pastor, A.T., & García-Matilla, A. (2023). ¿Qué enseña el social media? Influencers y followers ante la educación informal en redes sociales. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 14(2), 259-270. <https://doi.org/10.14198/MED-COM.23658>
- Cuesta, U., Martínez, L., & Niño, J. (2018). A Case Study in Neuromarketing: Analysis of the Influence of Music on Advertising Effectiveness through Eye-Tracking, Facial Emotion and GSR. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(2), 84-92. <https://doi.org/10.26417/ejser.v5i2.p84-92>
- Damasio, A. (1994). *El error de descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano*. Destino.
- De Frutos-Torres, B., Pastor-Rodríguez, A., & Cruz-Díaz, R. (2021). Credibilidad e implicaciones éticas de las redes sociales para jóvenes (2021). *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 51-58. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1512>
- De-Veirman, M., Hudders, L., & Nelson, M.R. (2019). What Is Influencer Marketing and How Does It Target Children? A Review and Direction for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02685>
- Einstein, M. (2016). *Black Ops Advertising: Native Ads, Content Marketing, and the Covert World of the Digital Sell*. OR Books.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.1981.10821273>
- Elogia (2019). *Estudio anual de redes sociales* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3y3p02Y>
- Elogia (2022). *Estudio Anual de Redes Sociales 2022* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3WhDrdQ>
- Elogia (2023). *Estudio de Redes Sociales 2023* [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3S29EmS>
- Goldhaber, M.H. (1997). The attention economy and the Net. *First Monday*, 2(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v2i4.519>
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Gedisa
- Hudders, L., De-Paaw, P., Cauberghe, V., Panic, K., Zarouali, B., & Rozendaal, E. (2017). Shedding New Light on How Advertising Literacy Can Affect Children's Processing of Embedded Advertising Formats: A Future Research Agenda. *Journal of Advertising*, 46(2), 333-349. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1269303>
- Malmelin, N. (2010). What is Advertising Literacy? Exploring the Dimensions of Advertising Literacy. *Journal of Visual Literacy Journal of Visual Literacy*, 29(2), 129-142. <http://dx.doi.org/10.1080/23796529.2010.11674677>
- Marín-del-Barrio, J. (25 de julio de 2022). Los ingresos de las redes sociales crecen un 43%. *Elpais.com*. <https://bit.ly/49QXWRW>

- Marta-Lazo, C.M., & Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114-130. <https://bit.ly/3xYgLP6>
- Morgans, J. (18 de mayo de 2017). The secret ways social media is built for addiction. Vice. <https://bit.ly/3wmClxr>
- Niño-González, J.L., Cuesta-Cambra, U., & Martínez-Martínez, L. (2019). Un análisis exploratorio de patrones de personalidad y de respuesta biométrica mediante expresión facial, gsr y eye-tracking. *Prisma Social*, 26. <https://revistaprismasocial.es/articulo/view/3088>
- Niño-González J.L., González-Vallés, J.E., & Valderrama-Santomé, M. (2016). El futuro de la publicidad digital: El obligado impulso de una nueva génesis. En M.E. Camarero-Calandria, & J. Rodríguez-Terceño (Coords), *Estrategias en comunicación y su evolución en los discursos* (601-612). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Núñez-Cansado, M., López-López, A., & Somarriba-Arechavala, N. (2021). Publicidad encubierta en los kidsfluencers. Una propuesta metodológica aplicada al estudio de caso de los diez *YouTubers* menores con más seguidores de España. *Profesional de la información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.19>
- Orozco (2021). Las audiencias y su investigación: un esfuerzo permanente por su reconocimiento. En N. Quintas-Froufe, & A. González-Neira (Coord), *Los estudios de la audiencia. De la tradición a la innovación* (pp. 13-21). Gedisa.
- Quijandria, E.A. (2020). Análisis de publicidad nativa en redes sociales y su influencia en el branding. Redmarka. *Revista De Marketing Aplicado*, 24(1), 17-37. <https://doi.org/10.17979/redma.2020.24.1.5839>
- Rozendaal, E., Lapierre, M.A., Van-Reijmersdal, E.A., & Buijzen, M. (2011). Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. *Media Psychology*, 14(4), 333-354. <https://doi.org/10.1080/15213269.2011.620540>
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178. <http://dx.doi.org/10.1037/h0077714>
- Schachter, S. (1964). The interaction if cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol.1, Academic (pp. 49-80). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60048-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60048-9)
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., & González-Río, M.J. (2018). Kid influencers on YouTube A space for responsibility. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1211-1230. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2018-1303en>
- Van-Dam, S., & Van-Reijmersdal, E.A. (2019). Insights in Adolescents' Advertising Literacy, Perceptions and Responses Regarding Sponsored Influencer Videos and Disclosures Cyberpsychology. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(2). <https://doi.org/10.5817/CP2019-2-2>
- Villegas-Simón, I. (2022). Los captadores de la atención: creadores de contenido ante las lógicas de las plataformas digitales. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.11716>
- Zozaya-Durazo, L.D., Feijoo-Fernández, B., & Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Análisis de la capacidad de menores en España para reconocer los contenidos comerciales publicados por influencers. *Revista de Comunicación*, 21(2), 307-319. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A15>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Área de información y alfabetización informacional de la competencia digital

Area of information and information literacy of digital competence

Fiorela-Anaí Fernández-Otoya

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú
ffernandez@usat.edu.pe

Resumen

Actualmente, las competencias digitales se han convertido en una necesidad educativa donde el docente debe estar preparado para poder orientar de manera adecuada y actualizada a sus estudiantes. El enfoque fue cuantitativo descriptivo, la muestra estuvo conformado por 454 docentes. Los docentes se encuentran en el nivel básico A1 y A2 en el primer nivel competencial y la UGEL Chiclayo es la que destaca con una media de 2.73, seguido de la UGEL Lambayeque con 2.64 y, finalmente, la UGEL Ferreñafe con 2.34. Por tanto, es necesario capacitar al profesorado del nivel primario sobre todo en el primer nivel competencial.

Abstract

Currently, digital competencies have become an educational necessity where teachers must be prepared to be able to guide their students in an adequate and updated way. The approach was quantitative descriptive and the sample consisted of 454 teachers. The teachers are at the A1 and A2 basic level in the first competency level and UGEL Chiclayo is the one that stands out with an average of 2.73, followed by UGEL Lambayeque with 2.64 and finally, UGEL Ferreñafe with 2.34. Therefore, it is necessary to train teachers at the primary level, especially at the first competency level.

Palabras clave / Keywords

Información, digital, COVID-19, TIC, docente.

Information, digital, COVID-19, ICT, teacher.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

A nivel de la educación básica regular, el impacto de la pandemia por COVID-19 ha despertado la necesidad de dominar las competencias digitales de los docentes del nivel primario, quienes han tenido que aprender sobre la marcha dada la modalidad virtual implantada en las instituciones educativas en todo el mundo, evidenciándose problemas de acceso a la información de una manera efectiva y el hecho de no reconocer la alfabetización informacional como un requisito previo para el aprendizaje permanente.

Es así que el presente estudio se basa en el Marco Común de Competencia Digital Docente desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, específicamente en el área competencial sobre información y alfabetización informacional, que se consideró como uno de los puntos clave que requiere una mayor atención en la actualidad, y cuyo objetivo es identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes.

El objetivo es analizar el estado actual de los niveles del área competencial de Información y Alfabetización Informacional de los docentes de educación primaria en las instituciones educativas peruanas en el contexto del COVID-19.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Sales (2019) define la alfabetización informacional percibida como la capacidad de un individuo para comprender sus necesidades de información; la capacidad de obtenerlos de múltiples fuentes auténticas; la capacidad de validar la confiabilidad de la información; y la capacidad de utilizarlo de manera efectiva para la toma de decisiones. Cabe indicar que la alfabetización informacional también es referenciada con otros términos como alfabetización digital, alfabetización en TIC y Alfabetización Mediática como lo describen Park et al. (2021) en su estudio bibliométrico de 728 artículos de revistas con un total de 22.570 referencias, así como el estudio realizado por George (Reyes & Avello-Martínez, 2021), lo cual se complementa con la revisión sistemática realizada por (Audrin & Audrin, 2022) quienes identifican seis factores clave que definen la literatura, que son: la alfabetización informacional, el desarrollo de la alfabetización digital, el aprendizaje digital, las TIC, las redes sociales y las habilidades digitales del siglo XXI. Siendo la investigación de Ramaiah y Rao (2021) quienes diferencian claramente la diferencia entre alfabetización informacional y la Alfabetización Mediática, que para la UNESCO se integró como alfabetización informacional mediática (MIL), esencial para empoderar a las personas con un conocimiento crítico sobre las funciones de los medios, los sistemas de información y su contenido.

López-Belmonte et al. (2020) consideran que la edad en la adquisición de las competencias digitales en los docentes, donde los resultados muestran que en las tres primeras áreas de la competencia digital percibida: “Información y alfabetización informacional”, “Comunicación y colaboración” y “Creación de contenidos digitales”, los docentes que tienen una edad no superior a 40 años poseen un nivel más alto de desarrollo competencial. A esto se suma el trabajo realizado por Tomczyk (2020), quien evalúa seis áreas clave seleccionadas: la ergonomía del uso de las TIC, evaluar la credibilidad de la información, la comunicación segura en línea, el mantenimiento del anonimato en el mundo digital, el inicio de sesión seguro y la propiedad intelectual, encontrándose que los encuestados poseen el nivel más bajo de conocimiento en el área de la ley de propiedad intelectual y saben más sobre la ergonomía, el género no determina el nivel de conocimiento y competencias en el grupo, por lo tanto, diagnosticar y facilitar el desarrollo de alfabetización informacional se ha convertido en uno de los desafíos clave que enfrentan las escuelas hoy.

Cabe resaltar la investigación efectuada por Habibzadeh & Abdolrahmani (2020), en su investigación la alfabetización informacional de los sujetos en estudio fue evaluada por encima del nivel óptimo con un porcentaje medio de 74,32 y una puntuación media de 3,71 sobre 4.

De esta forma, Espinosa de los Monteros & Black (2021) plantean que la capacidad de acceder, evaluar y sintetizar material de investigación de alta calidad es la columna vertebral del pensamiento crítico en contextos académicos y profesionales para ingenieros y diseñadores industriales, por lo que corrobora la importancia de esta área competencial y la resume en siete elementos clave.

Visto desde el punto de capacitar a los docentes, como explican Fontichiaro & Johnston (2020), en su estudio incluyeron docentes y bibliotecarios de colegios, quienes revelan la creciente urgencia de la alfabetización de datos y nos da una idea de las necesidades y prioridades de los profesionales. A medida que las vidas de los estudiantes están cada vez más impulsadas por los algoritmos de las redes sociales, la publicidad dirigida, los

argumentos infundidos con datos y la recopilación de datos a gran escala, la necesidad de una mayor investigación sobre cómo apoyamos a los maestros y bibliotecarios de aula sigue siendo crítica.

En el Perú, Mateus & Quiroz (2021) exploran las percepciones de los docentes peruanos sobre los medios, la tecnología y su papel en la educación. El estudio también analiza sus opiniones sobre la recién creada "Competencia TIC" en el Currículo Nacional Peruano, al igual que el trabajo de Mateus et al. (2022), quienes, en primer lugar, realizaron una investigación documental de fuentes oficiales para conocer las estrategias de los cuatro países objeto de estudio: Argentina, Ecuador, Chile y Perú; y en segundo lugar, se realizaron ocho grupos focales con docentes de primaria de instituciones públicas y privadas para conocer su percepción sobre las Competencias Mediáticas propias y de sus alumnos, el impacto de la pandemia en sus prácticas y necesidades, y los desafíos emergentes en esta crisis. Los resultados arrojan luz sobre la necesidad de capacitación en TIC relevante desde una perspectiva de Alfabetización Mediática y estrategias para abordar las brechas de conectividad, la falta de entornos adecuados y la sobrecarga de trabajo. Los resultados específicos por país y las diferencias y demandas de cada contexto se discuten en este trabajo como aportes al desarrollo de una agenda crítica en educación en medios.

Un estudio interesante en la línea que comentamos lo plantean Martínez-Bravo et al. (2022) quienes exploraron la alfabetización digital en ocho marcos internacionales de diferentes instituciones e iniciativas: UNESCO, Unión Europea, OCDE, ATCS, P21, NETS, NAEP y Engauge, de las cuales se realiza un análisis de contenido, y las áreas de alcance de las competencias y se exploran las relaciones entre las diferentes propuestas. Los resultados contribuyen a la comprensión de un enfoque integrado de la alfabetización digital, donde se identifican seis dimensiones: crítico, cognitivo, operativo, social, emocional y proyectivo.

3. Metodología / planteamiento

Este artículo se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo descriptivo. Se aplicó una encuesta virtual, a través de un formulario de Google a los docentes del nivel primario de la región de Lambayeque que contiene 3 Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL) como Chiclayo, UGEL Lambayeque y UGEL Ferreñafe, Perú. La población estuvo conformada por 6454 docentes del nivel primario de la región de Lambayeque. La muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 454 docentes del nivel primario, de las respectivas UGELs, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error 4.43%. En la investigación se utilizó la técnica de la revisión documental que consiste en consultar bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio en términos sobre el área de Información y Alfabetización Informacional con relación a las competencias digitales de los docentes del nivel primario de la región de Lambayeque. Se tuvieron acceso a artículos científicos de bases de datos de Scopus y Web of Science (WoS), de acceso abierto. Se empleó el cuestionario del Marco Común de Competencia Digital Docente desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017) el cual ha sido validado en múltiples estudios, evidenciando una alta validez de contenido y constructo, en cuanto a la fiabilidad se realizó mediante el alfa de Cronbach obteniéndose valores superiores a 0.85 lo cual indica una adecuada consistencia interna. El instrumento está estructurado en tres dimensiones: Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales; evaluación de información, datos y contenidos digitales; y almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. La aplicación del cuestionario es parte del Proyecto concursable PROCENCIA CONCYTEC denominado Políticas para la capacitación docente basada en el Flipped Classroom con MOOC para fortalecer el área de información y alfabetización informacional en los docentes de Primaria de la Educación Básica Regular de la Región Lambayeque, en el contexto de la COVID-19, el cual viene desarrollando desde el mes de agosto del 2022 y tiene una duración de 12 meses, cuyo objetivo es Implementar políticas para la capacitación docente basada en el Flipped Classroom con MOOC para fortalecer el nivel de información y alfabetización informacional en el contexto de la COVID-19. Para el procesamiento de la encuesta se utilizó el software estadístico SPSS versión 21.

4. Resultados

Los resultados de la investigación nos han permitido tener información sobre el porcentaje de docentes por género, grado de estudios, zona de trabajo y UGEL a la que pertenecen; así mismo se determinó la Media del área competencial de información y alfabetización informacional; Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales. Área de información y alfabetización informacional; Evaluación de información, datos y contenidos digitales. Área de información y alfabetización informacional; así como el almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. Área de información y alfabetización informacional.

Según los resultados de la (Tabla 1) se puede señalar que por el género predomina la cantidad de docentes mujeres con respecto al grado de estudios, predominan los docentes licenciados o con título profesional; sobre la zona de trabajo, predominan los docentes que trabajan en la zona urbana y, con respecto a la procedencia, el mayor porcentaje corresponde a UGEL Chiclayo. Según la Tabla 2 referida a la Media del área competencial de información y alfabetización informacional, la competencia que presenta valores más altos es Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales, mientras que la que presenta un nivel más bajo es Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. De acuerdo a la Tabla 3 referida a la media del área competencial de Información y Alfabetización Informacional de los docentes del nivel primario de la UGEL Ferreñafe, se observa que las medias más altas de los ítems de los bloques de competencias se encuentran en *Navegar en internet* con un 2.97, seguido de *Recopilación de información* con un 2.74, finalmente, la *Seguridad de la información* con 2.45.

Tabla 1. Aspectos descriptivos

Característica	Niveles	N	%
Género	Hombre	89	19.60
	Mujer	365	80.40
Estudios que posee	Bachiller	104	22.91
	Licenciado/Título	183	40.31
	Magister	136	29.36
	Doctor	31	6.83
Zona de trabajo	Rural	169	37.22
	Urbana	285	62.78
	Chiclayo	223	49.12
UGEL	Ferreñafe	31	6.83
	Lambayeque	200	44.05

Tabla 2. Media del área competencial de información y alfabetización informacional

Bloques de competencias	Ítems	Media
Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.	Buscar recursos en red.	2.79
	Navegar en internet.	3.50
	Expresar de manera organizada necesidades de información.	2.89
	Buscadores de internet.	2.59
	Estrategias de búsqueda de información.	2.40
Evaluación de información, datos y contenidos digitales.	Recursos educativos.	2.38
	Identificación de recursos.	2.67
	Selección de información.	2.63
	Selección de recursos educativos.	2.82
	Búsqueda de recursos educativos.	2.51
Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales.	Recopilación de información.	2.60
	Sistema de almacenamiento.	2.42
	Organizar y guardar la información.	2.57
	Almacenamiento de contenidos educativo.	2.50
	Organización de la información.	2.46
	Seguridad de la información.	2.87

Tabla 3 Media del área competencial de información y alfabetización informacional UGEL Ferreñafe

Bloques de competencias	Ítems	Media
Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales.	Buscar recursos en red	2.39
	Navegar en internet	2.97
	Expresar de manera organizada necesidades de información	2.48
	Buscadores de internet	2.26
	Estrategias de búsqueda de información	1.97
Evaluación de información, datos y contenidos digitales	Recursos educativos	2.00
	Identificación de recursos	2.35
	Selección de información	2.29
	Selección de recursos educativos	2.45
	Búsqueda de recursos educativos	2.06
	Recopilación de información	2.74
Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales	Sistema de almacenamiento	2.23
	Organizar y guardar la información	2.16
	Almacenamiento de contenidos educativo	2.45
	Organización de la información	2.06
	Seguridad de la información	2.52
	Media general Ferreñafe	2.34

5. Discusión

En base a los resultados obtenidos la media del área competencial de información y alfabetización informacional, se considera tres bloques de competencias, de las cuales la competencia que presenta valores más altos es Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales, mientras que las que presentan un nivel más bajo es la competencia de Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales. Teniendo en consideración la competencia Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales, donde se considera cinco ítems y se evidencia que la mayor parte de los docentes se encuentran

en el nivel básico. Teniendo en consideración la competencia Evaluación de información, datos y contenidos digitales, donde se considera seis ítems se puede señalar que los docentes se encuentran en el nivel básico e intermedio.

Los datos expuestos producto del trabajo de investigación ponen de manifiesto la situación en la que se encuentran los docentes del nivel primaria de la región Lambayeque, lo cual nos debe de llevar a reflexionar y tomar las medidas más adecuadas con el propósito de brindar el apoyo necesario y contribuir con el desarrollo de la educación y que redundará en beneficio de los niños.

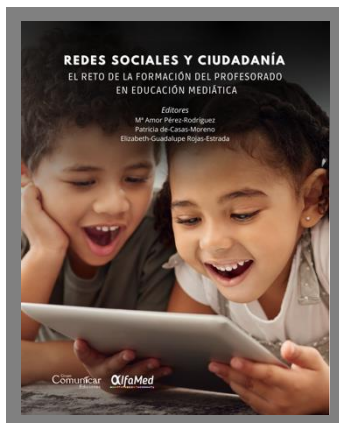
El estudio considera que para reducir las brechas existentes en los docentes del nivel primario es pertinente la capacitación para fortalecer la competencia digital al igual que Fontichiaro & Johnston (2020); Mateus et al. (2022); Mateus & Quiroz (2021), quienes plantean que la capacitación es el camino para atender las necesidades de formación del profesorado, considerando enfoques híbridos y virtuales en el proceso enseñanza aprendizaje.

6. Conclusiones

Los docentes continuaron con el proceso de enseñanza aprendizaje durante la COVID-19, bajo entornos virtuales a pesar de las limitaciones tecnológicas, competencias digitales por ejemplo el nivel básico en la primera área competencial Información y Alfabetización Informacional, conforme se observó en el presente estudio. Asimismo, se ha podido evidenciar la falta de actualización o capacitación a los docentes en el manejo de las TIC en dichos procesos en el marco de las políticas de capacitación docente según la perspectiva de la UNESCO

Referencias

- Audrin, C., & Audrin, B. (2022). Key factors in digital literacy in learning and education: A systematic literature review using text mining. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7395-7419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10832-5>
- Espinosa de los Monteros, P.A., & Black, E.L. (2021). Information Literacy for Global Inclusion: Designing an Annotated Bibliography for Global Search and Selection. *Communications in Information Literacy*, 15(2), 208-226. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2021.15.2.4>
- Fontichiaro, K., & Johnston, M. (2020). Rapid shifts in educators' perceptions of data literacy priorities. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 75-87. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-7>
- George, C.E., & Avello-Martinez, R. (2021). Digital literacy in education. Systematic review of scientific production in Scopus. *Red-Revista De Educacion a Distancia*, 21(66), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- Habibzadeh, A., & Abdollahmani, R. (2020). The information literacy model of faculty members: A case of Amin University. *International Journal of Information Science and Management*, 18(1), 49-64. <https://bit.ly/3VvHpyL>
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/4aVRNnU>
- López, J., Pozo, S., Vázquez, E., & López, E.J. (2020). Análisis de la incidencia de la edad en la competencia digital del profesorado preuniversitario español. *Revista Fuentes*, 1(22), 75-87. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.07>
- Martínez-Bravo, M.C., Sádaba, C., & Serrano-Puche, J. (2022). Dimensions of Digital Literacy in the 21st Century Competency Frameworks. *Sustainability*, 14(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su14031867>
- Mateus, J.C., Andrada, P., Gonzalez-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. *Comunicar*, 30(70), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mateus, J.C., & Quiroz, M.T. (2021). The "ICT Competence" from the Perspective of Peruvian Secondary Teachers: More Than Digital Skills. *Revista Peruana De Investigacion Educativa*, 13(14), 9-25. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.266>
- Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., & Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Present and future of Teachers' Information Literacy in compulsory education. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 477-496. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-07>
- Park, H., Kim, H.S., & Park, H.W. (2021). A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy. *Journal of Data and Information Science*, 6(2), 116-138. <https://doi.org/10.2478/jdis-2021-0001>
- Ramaiah, C.K., & Rao, M. (2021). Media and Information Literacy: A Bibliography. *Desídoc, Journal of Library & Information Technology*, 41(4), 316-336. <https://doi.org/10.14429/djlit.41.4.17358>
- Sales, D. (2019). *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior* (1.a ed.). Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/2019.MarcoAlfabetizacion>
- Tomczyk, Ł. (2020). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technologies*, 25(1), 471-486. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Saberes docentes en medios e información pre y post formación en Educación Mediática

Pre and post-training media and information teaching skills in Media Education

Bruno Ferreira
Instituto Palavra Aberta, Brasil
brunoferreira@palavraaberta.org.br

Resumen

Este trabajo discute el repertorio de profesores brasileños sobre la Educación Mediática, a partir del análisis de respuestas a una prueba aplicada a docentes participantes en la formación en Educación Mediática del programa EducaMídia del Instituto Palavra Aberta (Brasil). El mismo cuestionario se responde al principio y al final de la formación. Fue posible observar, como fortaleza de los docentes participantes, un dominio de las perspectivas didácticas y pedagógicas que deben guiar las prácticas de Educación Mediática. Como debilidades, se observó la dificultad para verificar la confiabilidad de la información y diferenciar las intencionalidades de los mensajes mediáticos.

Abstract

This paper discusses the repertoire of Brazilian teachers on media education, based on the analysis of responses to a test applied to teachers participating in the media education training of the EducaMídia program of the Palavra Aberta Institute (Brazil). The same questionnaire was answered at the beginning and at the end of the training. It was possible to observe, as a strength of the participating teachers, a mastery of the didactic and pedagogical perspectives that should guide media education practices. As weaknesses, the difficulty to verify the reliability of the information and to differentiate the intentions of the media messages was observed.

Palabras clave / Keywords

Formación de profesores, Educación Mediática, alfabetización informacional, conocimientos docentes.
Teacher training, Media Education, information literacy, teaching knowledge.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Comunicación, medios y cultura digital son conocimientos que integran la educación básica brasileña, previstos transversalmente en las directrices educativas y redes de enseñanza brasileñas. Sin embargo, estos aún se han abordado poco durante la formación de los profesores, especialmente en los cursos de licenciatura. No obstante, como formación continua, iniciativas de esta naturaleza han ido creciendo en el país.

A nivel internacional, la UNESCO ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas currículos y estrategias de formación de profesores (Wilson et al., 2013), así como otros materiales de referencia que guían y problematizan algunas cuestiones relacionadas con los fenómenos comunicacionales de la cultura digital, como la desinformación y las noticias falsas.

Esta agenda también es defendida por Alfamed, una red iberoamericana de Alfabetización Mediática e Informativa, que promueve el desarrollo de competencias para que la sociedad lidie críticamente con los medios y la información, proponiendo, a través de su guía (Aguaded et al., 2021), recursos para renovar la didáctica de la Educación Mediática frente al avance de las tecnologías y las nuevas complejidades, derivadas de ella, en la comunicación social dentro del ámbito digital.

En Brasil, la propuesta de hacer de la Educación Mediática una parte integral del currículo formal (Ferrari et al., 2020) coexiste con iniciativas, en algunos lugares consolidadas, de proyectos de medios escolares que adoptan la Educomunicación como referencia. Estos, a pesar de que aún no se vinculan más objetivamente a los planes de estudios de las disciplinas, son experiencias reconocidas como medios para el desarrollo de las Competencias Mediáticas e Informativas (Amuchástegui, 2017), tal como proponen la Alfabetización Mediática e Informativa y la Media Literacy Education.

Las complejidades de los nuevos tiempos aún conducen a la defensa de la Educación Mediática como una disciplina autónoma en el currículo, como ya ocurre en el norte global, con más experiencia en relación a la implementación de la educación para la comunicación en la educación formal. Las redes educativas que componen nuestro objeto de estudio han implementado la Educación Mediática bajo esta perspectiva, lo que corrobora la visión de Buckingham (2022), para quien la Educación Mediática será efectiva y profundamente tratada en el contexto de la educación básica si se ofrece como un componente curricular específico y común a todos los estudiantes. En Brasil, la comunicación y la cultura digital se prevén como competencias generales de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), permeando toda la educación básica, de forma transversal al currículo, de modo a contribuir para la formación ciudadana de los estudiantes. No obstante, para la concreción de esta directriz, las redes de enseñanza tienen autonomía para viabilizarlas de forma que tengan sentido para cada realidad local.

2. Antecedentes: Discusión teórica

Ya sea como disciplina o de forma transversal al currículo, las demandas por comunicación y cultura digital exigen de los profesores conocimientos y habilidades en estos temas para que puedan planificar, impartir y evaluar clases dedicadas a estas cuestiones. Aunque están inmersos en diferentes ecosistemas comunicativos (Martín-Barbero, 2000) y con un fuerte uso de recursos digitales en el día a día y también en su vida laboral (Ferreira, 2023), los profesores no siempre tienen medios de formación sobre comunicación y cultura digital, al menos desde el punto de vista formal.

Sin embargo, para Maurice Tardif (2014), el saber docente es plural, constituido a partir de: (1) los saberes de la formación profesional: de las ciencias de la educación - teorías formuladas a partir de la investigación científica - y saberes pedagógicos, es decir, doctrinas y concepciones derivadas de reflexiones sobre la práctica pedagógica, en la que ambas se relacionan, integrando resultados de investigaciones a las concepciones propuestas; (2) los saberes disciplinares de los diferentes campos del conocimiento; (3) los saberes curriculares: discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales las instituciones escolares categorizan y presentan los saberes sociales; y (4) los saberes experienciales, provenientes de la experiencia individual y colectiva, de la constitución de un habitus y habilidades que el docente desarrolla en la práctica profesional. Dice el autor:

Esta dimensión de la profesión docente le confiere el estatus de práctica erudita que se articula, simultáneamente, con diferentes saberes: los saberes sociales, transformados en saberes escolares a través de los saberes disciplinares y los saberes curriculares, de los saberes provenientes de las ciencias de la educación, los saberes pedagógicos y los saberes experienciales. En suma, el profesor ideal es alguien que debe conocer su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y la pedagogía y desarrollar un saber práctico basado en su experiencia cotidiana con sus alumnos (TARDIF, 2014, p. 39, traducción nuestra).

Comunicación y cultura digital son campos del conocimiento que, hasta el momento, han tenido poca inserción en la formación inicial de profesores en Brasil. Sin embargo, las nuevas demandas curriculares relacionadas con los medios y las tecnologías digitales han hecho que las redes de enseñanza, aún de forma aislada y voluntaria, envíen a sus docentes a cursos y otros procesos formativos en estas áreas, o que estos sujetos, por interés y voluntad propia, busquen información al respecto, en un proceso de aprendizaje autodidacta.

Por lo tanto, falta el conocimiento sobre la comunicación mediática en el contexto de la cultura digital en la formación académica inicial de los profesores, ya sea en disciplinas en los cursos de licenciatura con este enfoque, o con una oferta de cursos de licenciatura en comunicación y/o medios digitales¹.

A pesar de la riqueza que representa esta articulación de saberes, Tardif entiende que la relación de los profesores con sus propios saberes es socialmente desvalorizada, siendo vistos solo como transmisores de un saber ya hecho o poseedores de un objeto de saber, nunca como autores. De hecho, institucionalmente, los profesores no tienen como tarea definir y seleccionar los saberes transmitidos en las escuelas brasileñas, existiendo una relación de alienación entre docentes y saberes.

En cierta medida, una investigación que coordinamos en el Instituto Palavra Aberta, organización brasileña autora del programa EducaMídia, demostró la distancia que aún existe entre la demanda curricular y el saber docente. El estudio “Professores, mídias e informação: o repertório de docentes para a prática da educação midiática” [Profesores, medios e información: el repertorio de docentes para la práctica de la Educación Mediática], realizado a fines de 2022 con 435 docentes de lenguajes y ciencias humanas, de las cinco regiones brasileñas, demostró que los medios digitales ya forman parte de las prácticas pedagógicas de la mayoría de los profesores entrevistados, aunque no en el sentido de desarrollar Competencias Mediáticas e Informacionales entre los estudiantes, lo que ya es una demanda curricular presente en la BNCC.

Entre los docentes brasileños aún predomina la comprensión de los medios y las plataformas digitales como recursos educativos y no como objetos de estudio y desencadenantes de reflexión sobre el papel del estudiante como autor (Ferreira, 2023). Por otro lado, este mismo estudio, cuya cuarta parte de la muestra se refiere a profesores egresados de una formación en Educación Mediática, de 30 horas, ofrecida a distancia por el programa EducaMídia, demostró que los profesores con conocimiento sobre el tema comprenden mejor que educar para los medios de comunicación, en el contexto de la cultura digital, va más allá de introducir los medios y plataformas digitales solo como recursos didácticos:

Estos [docentes], además de buscar en los medios un complemento para el aprendizaje curricular, se comprometen con estrategias pedagógicas más sofisticadas, cuando proponen la exploración de contenidos de fuentes, formatos y lenguajes variados (94%), el desarrollo de habilidades a partir de recursos digitales (92%), producción de contenido crítico (91%) y conocimiento sobre los procesos de producción de los medios (90%). Estos objetivos van más allá del simple uso de los medios como material didáctico adicional y subordinado a los objetivos de aprendizaje de los temas curriculares, ya que buscan desarrollar criticidad y responsabilidad con respecto a los contenidos mediáticos que los estudiantes producen o reciben. Sin embargo, para adoptar los medios en la educación con esta intención, más profesores deben tener garantizado el derecho a educarse mediáticamente. Solo así, los medios podrán ser reposicionados en el contexto de la educación: de instrumento que facilita el aprendizaje a objeto transversal de estudio, indispensable para la formación integral del ciudadano del siglo XXI (Ferreira, 2023, online, traducción nuestra).

Por último, para que esto ocurra, es necesario que la formación continua sea un proceso de estímulo a la creatividad crítica de los profesores. En la perspectiva de Antonio Nóvoa (apud Ruaro, 2013), la formación de un profesor crítico-reflexivo necesita abrir espacio para la creación de nuevos métodos. Esto implica considerar al profesor como un sujeto integral, contemplando también el desarrollo personal del sujeto-profesor, considerando su individualidad y disposición para reflexionar sobre su formación, que va más allá de la formación superior, centrada exclusivamente en su práctica profesional.

El autor portugués defiende una formación continua ofrecida por las redes de enseñanza y universidades, creyendo que la formación no es un movimiento acumulativo de saberes sino fruto del ejercicio de la reflexividad crítica sobre prácticas, contribuyendo a la reconstrucción permanente de las identidades personales de estos sujetos.

3. Metodología

Para explorar el repertorio docente de los participantes en la formación en Educación Mediática del Programa EducaMídia, del Instituto Palavra Aberta, de São Paulo, establecimos un instrumento de análisis de sus conocimientos en comunicación, medios e información antes del inicio de las actividades y posteriormente. Se trata de un test con 10 preguntas de opción múltiple, que buscan verificar el dominio de algunas competencias mediá-

ticas e informacionales por parte de los docentes. En el siguiente cuadro enumeramos las preguntas y las habilidades que cada una de ellas pretende identificar.

Tabla 1. Preguntas	
Pregunta	Habilidad
1. ¿Qué significa ser alfabetizado en el contexto de la cultura digital? Elija la alternativa que mejor responda a esta pregunta.	Conocimiento de los principios de la Educación Mediática y sus fundamentos en la cultura digital.
2. ¿Por qué podemos considerar que la Educación Mediática es un derecho?	Conocimiento de los principios de la Educación Mediática y su importancia en este siglo 21.
3. ¿Cómo sería un proceso formativo ideal, desde la perspectiva de la Educación Mediática?	Conocimiento sobre métodos pertinentes para el desarrollo de Competencias Mediáticas e informacionales.
4. ¿Qué aspectos son relevantes para la evaluación de estudiantes en Educación Mediática?	Conocimiento sobre criterios de evaluación de procesos de Educación Mediática.
5. ¿De qué forma llegan los contenidos mediáticos al usuario a través de las redes sociales y buscadores?	Alfabetización informacional: cómo operan los algoritmos en las plataformas digitales.
6. ¿Qué se puede afirmar sobre los conceptos de desinformación y <i>Fake news</i> ?	Alfabetización informacional: diferencia entre desinformación y <i>Fake news</i> .
7. En 2019, el colapso de una presa de relaves en Brumadinho (MG) pasó a la historia como uno de los peores desastres del país. Conmovidas, muchas personas utilizaron las redes sociales para rendir homenaje a las víctimas y a los equipos de rescate. Al evaluar la publicación a continuación, ¿cuál de las respuestas diría que es VERDADERA?	Alfabetización informacional: verificación de la confiabilidad de la información.
8. Lea el contenido a continuación y elija la alternativa que se refiere correctamente al texto mediático correspondiente a cada uno.	Análisis crítico de los medios: distinción entre géneros mediáticos.
9. Lea el contenido a continuación y elija la alternativa que se refiere correctamente a la intención principal de cada uno.	Análisis crítico de los medios: reconocimiento de la intencionalidad de los textos mediáticos.
10. Lea a continuación la reproducción de un fragmento de una noticia publicada en el sitio web del <i>Diário do Centro do Mundo</i> el 23/03/2023, luego elija la alternativa que mejor corresponda a su visión sobre la libertad de expresión, basándose en su interpretación del caso narrado.	Análisis crítico de los medios y ciudadanía digital: reflexión sobre el concepto y los límites de la libertad de expresión.

De esta forma, analizamos 1.145 respuestas al cuestionario que se responde al iniciar una formación general de 20 horas y, nuevamente, al comenzar la segunda etapa, de carácter creativo, de 10 horas, en la que deben desarrollar un proyecto de aplicación práctica de la Educación Mediática en sus contextos educativos.

Tras el análisis, establecimos un ranking de las preguntas con mayor acierto y menor acierto, en los dos momentos de la formación, lo que nos permite comprender las potencialidades y debilidades en los conocimientos docentes sobre la Educación Mediática.

4. Resultados

En dos ediciones de la investigación - del primer y segundo semestre de 2023 - se pudo constatar el mismo perfil de profesores: un dominio de las perspectivas didácticas y pedagógicas que deben guiar la enseñanza de los medios y la cultura digital, la comprensión de la Educación Mediática como un derecho y de los principios y conceptos fundamentales de la libertad de expresión. Las preguntas relacionadas con estos temas tuvieron entre 84,9% y 97,2% de aciertos en la evaluación inicial, y 89,7% y 95,5% en la evaluación final de las dos ediciones del curso, realizadas en 2023.

Las principales debilidades de estos docentes recaen en la conceptualización de la desinformación y las "*Fake news*", así como en la dificultad operativa de estos profesionales para verificar la confiabilidad de la información y diferenciar las intencionalidades de los mensajes de los medios. En este sentido, los aciertos oscilan entre 27,5% y 41,9% en la evaluación inicial y entre 36,6% y 70,5%, en la evaluación final.

Sin embargo, se puede observar un progreso en los aciertos de los graduados del curso. En la primera edición, el avance en la media general fue del 6% y en la segunda edición, del 10%. Ante lo cual podemos concluir que los profesores ya entienden los fundamentos de los medios y las tecnologías y cómo deben integrarlos a las prácticas pedagógicas, con el fin de formar ciudadanos críticos para un uso ético y democrático de los recursos mediáticos y digitales.

Con todo, falta profundizar en conceptos clave que ya impregnan las relaciones socioculturales de la contemporaneidad, como la desinformación y, ciertamente, la emergencia de nuevas formas de Inteligencia Artificial, temas que deben formar parte, de aquí en adelante, de múltiples iniciativas de Alfabetización Mediática e Informativa de educadores brasileños, tanto en su formación inicial como en la formación continua.

5. Discusión y conclusiones

A partir del presente estudio, entendemos que las premisas que justifican el trabajo con Educación Mediática ya forman parte de los valores de los docentes brasileños. La comprensión de que aprender sobre medios no solo implica una recepción crítica, sino también el ejercicio de la autoría responsable y el derecho a la participación de los estudiantes en la sociedad, a través de los medios, es un conocimiento consolidado entre los profesores. Estos también comparten una misma concepción de libertad de expresión, entendiéndola como un derecho que implica límites y responsabilidades.

Esta comprensión representa un camino abierto para la implementación de estrategias de Educación Mediática en las redes de enseñanza brasileñas y para profundizar en temas y estrategias en el repertorio docente, en el ámbito de la comunicación, los medios y la información.

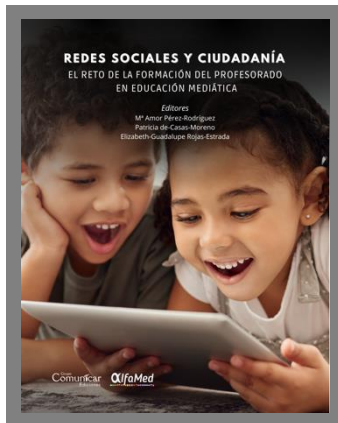
Algo que demanda profundización, por lo tanto, es la alfabetización informativa de estos profesionales, que demuestran tener dificultad para establecer un proceso para sí mismos, como ciudadanos, de búsqueda crítica de información en las plataformas digitales, así como de curaduría y manejo de recursos digitales para el trabajo docente. Entendemos, así, que la formación docente en Educación Mediática debe establecerse en una tríada: 1) exploración de recursos digitales por parte de estos sujetos; 2) estímulo a la reflexión sobre la intencionalidad pedagógica del uso de estos recursos para la lectura, escritura y participación de los estudiantes y, por último; 3) concepción crítica y creativa de prácticas pedagógicas que combinen investigación y creación sobre los medios y la información. De esta forma, consolidamos las ideas de Antonio Nóvoa sobre una formación docente basada en la creatividad de estos sujetos.

Notas

¹Una excepción es la carrera de Graduación en Educomunicación que, desde 2011, ofrece la Escola de Comunicações e Artes de la Universidade de São Paulo (ECA/USP).

Referencias

- Aguaded, I., Santos, V.M., Chibás-Ortiz, F., & Vizcaino-Verdú, A. (Coord.). (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta.
- Amuchástegui, G., Valle, M.I., & Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. <https://bit.ly/4cKMCl>
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2016). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. <https://bit.ly/4d5FIhE>
- Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela educação midiática*. Edições Sesc São Paulo.
- Ferrari, A.C., Machado, D., & Ochs, M. (2020). *Guia da Educação Midiática*. Instituto Palavra Aberta.
- Ferreira, B. (2023). Professores, mídias e informação: o repertório de docentes para a prática da educação midiática. In: INTERCOM. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 46, Belo Horizonte.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, 169, 33-43.
- Ruaro, D.A. (2013). *Problematização da prática reflexiva de professores de Língua Portuguesa na sala de aula* [livro eletrônico]. InterSaberes.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Chueung, C. (2013). *Alfabetização Midiática e Informativa: currículo para a formação de professores*. UNESCO, UFTM.



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Alfabetización Mediática en América Latina: Una aproximación bibliométrica

Media Literacy in Latin America: A bibliometric approach

Yamile Haber-Guerra
Universidad de Oriente, Cuba
yamienvn@gmail.com

Rut Yero-Haber
Universidad de Oriente, Cuba
rut.yeroh@gmail.com

Resumen

Este estudio analiza la producción científica sobre AMI de 2019 a 2024, con el objetivo de caracterizarla, determinar la participación de América Latina, y demostrar su adaptación y pertinencia en la era postdigital. Mediante un estudio bibliométrico, se ejecutó una estrategia de búsqueda en Google Académico, Crossref, Web of Science y SCOPUS, con términos y combinaciones de palabras clave relacionadas con AMI, en español e inglés. La data fue procesada con KNIME®. Se identificaron 1521 artículos. 8,6% proceden de América Latina; en estos se abordan otras alfabetizaciones, y constituyen enfoques preliminares de identificación para implementación y evaluación, no para transformación.

Abstract

This study analyzes the scientific production on MIL from 2019 to 2024, with the objective of characterizing it, determining the participation of Latin America, and demonstrating its adaptation and relevance in the post-digital era. Through a bibliometric study, a search strategy was executed in Google Scholar, Crossref, Web of Science and SCOPUS, with terms and combinations of keywords related to MIL, in Spanish and English. The data was processed with KNIME®. A total of 1521 articles were identified with 8.6% coming from Latin America; these address other literacies, and constitute preliminary identification approaches for implementation and evaluation, not for transformation.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, fact checking, estudio bibliométrico, KNIME.
Media Literacy, fact checking, bibliometric study, KNIME.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La Alfabetización Mediática (AMI) se ha consolidado como objeto de estudio. Desde las predicciones de su padre fundador (McLuhan, 1994) y la primera y más citada de las definiciones (Aufderheide, 2018), pasando por los esfuerzos de la UNESCO (Grizzle et al., 2014; Grizzle et al., 2021; UNESCO, 2021), hasta la actualidad (Guerola-Navarro et al., 2023) ha sido el sostén de otras alfabetizaciones: visual, informativa, digital, de datos y de plataformas, demostrando siempre su primacía. Es, tanto la habilidad para acceder a los medios, analizarlos, evaluarlos y crear a partir de estos, como el sistema de competencias tecnológicas y sociales para producir y decodificar mensajes específicos, para dar sentido y para generar y determinar influencia social (Potter, 2010; 2022). No obstante, no existen aún indicadores ni regionales ni mundiales sobre el nivel de competencia real de los usuarios en cuanto al consumo de información, la validación de las fuentes, la evaluación de la calidad y la veracidad de la información, ni sobre cómo transformar ésta en conocimiento y toma de decisiones. AMI se solapa, así, con el encandilamiento por el derecho al acceso como “palanca estratégica” (Béjar, 2024), y con las “soluciones digitales” (Beylis et al., 2023), para impulsar el crecimiento, la inclusión y la gobernanza, sobre todo en América Latina y el Caribe, donde 240 millones de personas que viven en áreas con cobertura a Internet, eligen no conectarse (Béjar, 2024).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La AMI transversaliza muchos campos sin pertenecer de manera exclusiva a uno u otro: la comunicación, la educación, la sociología, la psicología, la historia y las ciencias políticas (Wang et al., 2019). Se le ha asociado con la Educación Mediática (Aguaded et al., 2021; Alcolea-Díaz et al., 2020), y el pensamiento crítico (Martínez-Ávila & Cuevas-Cerveró, 2022). La adaptación del concepto a los nuevos escenarios tecno-políticamente mediados y su pertinencia en la era postdigital siguen concitando el interés de los investigadores enfrascados en reseñar nuevas experiencias y enfoques, objetos y variables.

Con el antecedente de abordajes bibliométricos sobre el tema (Bapte, 2021; Kumar et al., 2021; Kutlu-Abu & Arslan, 2023; Wang & Si, 2023) la presente aproximación se inscribe en las humanidades digitales (Rodríguez-Díaz et al., 2021), para analizar y comprender la producción científica desde y hacia este objeto en su complejidad epistémica y nuevas intersecciones.

3. Metodología / planteamiento

Se realizó un estudio observacional, descriptivo, longitudinal, retrospectivo y de carácter bibliométrico, con el objetivo de bosquejar la producción científica sobre Alfabetización Mediática de 2019 (pre-pandemia) hasta febrero de 2024, y determinar el lugar de América Latina en ese contexto.

Se ejecutó una estrategia de búsqueda en Google Académico, Crossref, Web of Science y SCOPUS, con términos y combinaciones de palabras clave relacionadas con la Alfabetización Mediática e Informativa (Tabla I). Estos términos de búsqueda fueron empleados en combinación con operadores booleanos (AND, OR) y otros operadores lógicos para resultados más precisos en motores de búsqueda y bases de datos académicas.

Se establecieron criterios de inclusión específicos para seleccionar aquellos estudios con mayor grado de pertinencia, a saber: publicaciones en el período 2019-2024, que contuvieran, al menos, una de las palabras o frases clave declaradas en los criterios de búsqueda, escritos en español e inglés. Los textos que no cumplieron con tales criterios fueron excluidos. Se diseñó una hoja de extracción de datos para recopilar información relevante de cada estudio.

La data fue procesada utilizando KNIME® versión 5.2.1 (febrero de 2024), una plataforma de código abierto que facilita la integración, el procesamiento, el análisis y la exploración de datos. KNIME® se basa en la programación visual y su interfaz intuitiva permite crear flujos de trabajo

Tabla I. Términos empleados en la búsqueda

Términos y combinaciones en español	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alfabetización Mediática e Informativa 2. alfabetización digital 3. TICs 4. educación 5. información 6. formación de periodistas 7. ciudadanía digital 8. desinformación 9. empoderamiento digital 10. consumo de información 11. verificación de datos
Términos y combinaciones en inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. media and information literacy 2. digital literacy 3. ICTs 4. education 5. information 6. training of journalists 7. digital citizenship 8. misinformation 9. digital empowerment 10. information consumption 11. fact checking

personalizados a través de la conexión de nodos con diferentes funciones. Además, KNIME® ofrece una amplia gama de funcionalidades que se pueden ampliar con integraciones y extensiones gratuitas.

En el presente estudio se empleó un análisis de co-ocurrencia de palabras clave para mapear el espacio de dominio y desvelar el contenido principal dentro del campo de la Alfabetización Mediática e Informacional. Se generó un mapa de co-ocurrencia de términos, usando la aplicación VOS Viewer versión 1.6.20, con los siguientes parámetros: *Counting method: full counting; Scale: 1,25; Weights: occurrences; Size variation for labels and lines: 0,50; Attraction: 0; Repulsion: -1*. El VOS Viewer es una herramienta especializada en la construcción y representación de mapas bibliométricos, que abarcan aspectos como la concurrencia, la coautoría, la coocurrencia de palabras clave, las citas, el acoplamiento bibliográfico y la co-citación.

Este mapa ofrece una visualización de baja dimensión donde los términos clave se ubican estratégicamente, con la distancia entre cada par de términos reflejando su grado de similitud. A partir de esta visualización, se logró la identificación de grupos de palabras concurrentes, lo que permitió, a su vez, determinar los términos principales y sus relaciones.

El conteo de co-ocurrencias facilitó la obtención de una medida de similitud comparable a una distancia espacial. Esta medida permitió representar las relaciones (agrupaciones conceptuales) entre las unidades en estudio, posibilitando la identificación de áreas emergentes de investigación, la composición de los campos de la ciencia, entre otros aspectos. Cada grupo, o agrupación temática, se compone de un conjunto específico de términos principales claramente delimitados por su ubicación dentro del mapa. Esta delimitación espacial permite revelar las tendencias de investigación dentro del dominio previamente establecido.

4. Resultados

En el período estudiado, fueron encontrados un total de 181363 publicaciones, cifra que se redujo a 55519 luego de la remoción de duplicados. La Figura 1 muestra el comportamiento anual de la producción científica sobre Alfabetización Mediática. Se observa un aumento constante con un pico marcado en el año 2020, donde el asunto cobró un mayor auge. Las publicaciones de los años 2019 y 2020 fueron citadas con mayor frecuencia, representando en conjunto más de la mitad del total de citas en el periodo (69,20%). Hay, en promedio, 58,6 citaciones por documento, y 19,37 citaciones por año para cada documento.

En la Figura 2 se aprecia la distribución de los artículos analizados atendiendo a su tipología, prevaleciendo los artículos originales (68,06%), seguidos de los capítulos de libros (15 %).

Tras un análisis exhaustivo del conjunto inicial de artículos, se seleccionaron aquellos que trataban más específicamente la Alfabetización Mediática e Informacional, y su relación con el fact checking, lo cual permitió concentrar la muestra en el objeto de estudio expresamente declarado. Como resultado, se identificaron 1521 artículos que se ajustaban a los criterios predefinidos.

En la Tabla II se observa la evolución temporal de las citaciones de los artículos relacionados directamente con Alfabetización Mediática e Informacional y fact checking.

El artículo más citado (Jones-Jang et al., 2021) analiza los diferentes tipos de alfabetización mediática y cómo pueden ayudar a las personas a identificar noticias falsas.

Figura 1. Distribución del total de publicaciones por año

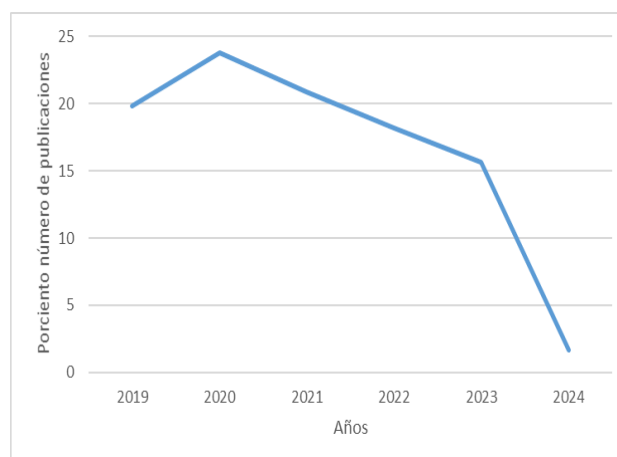
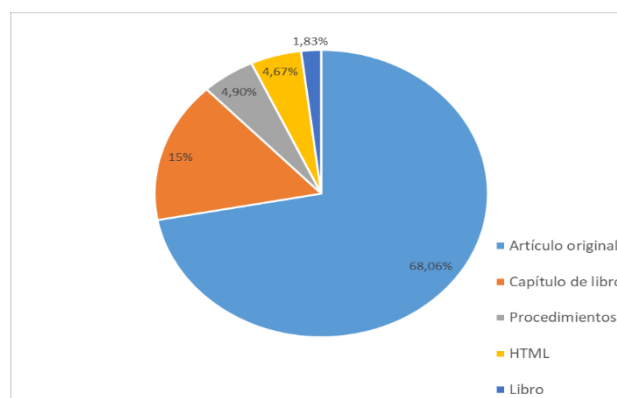
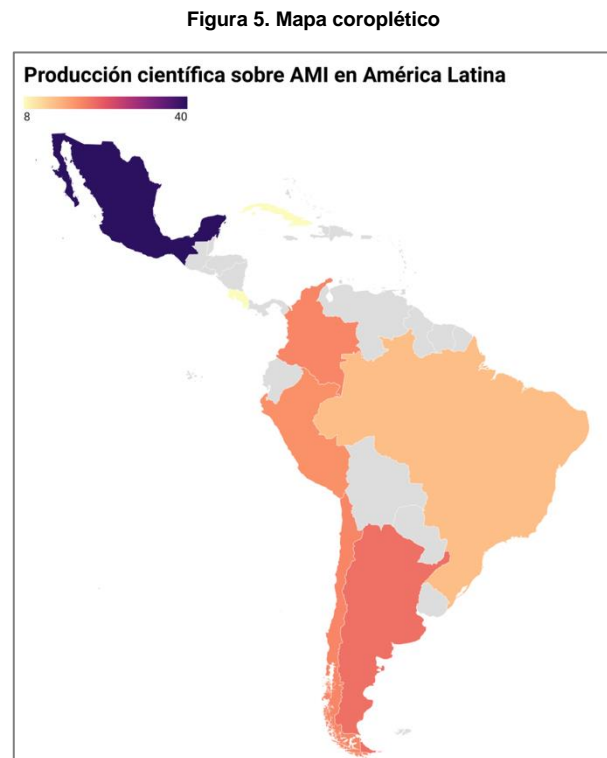


Figura 2. Distribución del total de publicaciones atendiendo a su tipología



Para corroborar los términos principales con mayor tendencia se elaboró un mapa de densidad empleando el método de normalización de fuerza de asociación (Figura 4). Esta técnica nos permite mostrar los términos principales con mayor tendencia, ya que la densidad de elementos de un punto en un mapa depende tanto del número de términos vecinos como de sus ponderaciones. El esquema de colores, llamado 'viridis', va del azul al verde y al amarillo, donde el amarillo se relaciona con la mayor densidad de elementos y el azul denota la menor densidad de elementos. La fuerza de los términos anteriormente mencionados en los clusters es especialmente destacada.

Un alentador hallazgo de la presente investigación es que el 8,6% de los artículos publicados sobre Alfabetización Mediática e Informativa de 2019 a 2024 proceden de América Latina, donde el mayor exponente resulta ser México, con 40 publicaciones en el período, seguido por Argentina, con 22; coincidentemente, entre los países de la región con mayor penetración de Internet. Se hizo un mapa coroplético (Figura 5) en interés de visualizar esta tendencia y los países más productivos.



5. Discusión y conclusiones

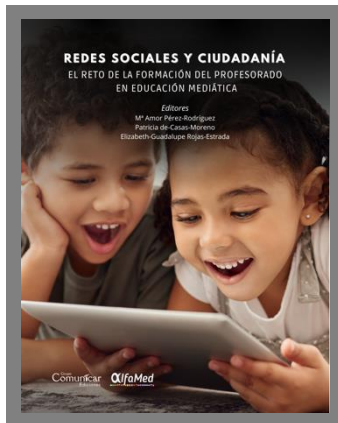
Los diez artículos más citados son sobre la alfabetización digital, mediática e informativa, lo cual ratifica la permanencia y renovación del discurso y la pertinencia epistemológica del objeto. Si bien cada uno explora diferentes aristas, convergen en la necesidad de comprender y combatir la desinformación, desarrollar habilidades para habitar el mundo digital y mejorar la educación y el pensamiento crítico, con lo cual retoman los principios fundacionales de la AMI. Unos textos reconocen la Alfabetización Mediática como la mejor herramienta para identificar y enfrentar la información falsa; otros tratan el concepto de manera integral: el uso seguro de la tecnología, la evaluación crítica de información y la comunicación eficaz en línea. La educación sigue siendo fundamental para fomentar la alfabetización digital; de ahí la necesidad de integrar estas habilidades en los currículos educativos para transformar a las personas en ciudadanos informados, competentes y comprometidos con el uso y consumo responsable, crítico y ético de la información.

Ninguno de los textos producidos en América Latina se refiere a las brechas de uso por la falta de Alfabetización Mediática e Informativa. En estos se abordan otras alfabetizaciones, y constituyen enfoques diacrónicos micro, y estudios preliminares de identificación para implementación y evaluación, no para transformación.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- 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. *Comunicar*, 28(62), 103-114.
- Aufderheide, P. (2018). Media Literacy: *From a report of the national leadership conference on Media Literacy*. In *Media Literacy Around the World* (pp. 79-86). Routledge.
- Bapte, V.D. (2021). Media Literacy: A Scientometric Study Based on Web of Science during 1989–2020. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 41(4), 302-307.
- Béjar, R.C. (2024). *América Latina en el cambio de era. Palancas estratégicas para el crecimiento económico y el desarrollo sostenible e inclusivo*. bie3: Boletín IEEE(32), 1093-1186.
- Beylis, G.R., Maloney, W.F., Vuletin, G.J., & Araujo, J.A.D.T.R. (2023). *Informe Económico América Latina y el Caribe, Octubre 2023 : Conectados: Tecnologías Digitales para la Inclusión y el Crecimiento (Español)*.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2014). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. UNESCO
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., & Carr, P. R. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!*

- Guerola-Navarro, V., Stratu-Strelet, D., Botella-Carrubi, D., & Gil-Gomez, H. (2023). Media or information literacy as variables for citizen participation in public decision-making? A bibliometric overview. *Sustainable Technology and Entrepreneurship*, 2(1), 100030.
- Jones-Jang, S.M., Mortensen, T., & Liu, J. (2021). Does Media Literacy help identification of Fake news? *Information literacy helps, but other literacies don't. American behavioral scientist*, 65(2), 371-388.
- Kumar, A., Pachau, L., Deka, M., & Buragohain, D. (2021). "Media Literacy and its Significance for the Past One Decade: A Study of Literature Published by SpringerLink Database through Bibliometric Lens. *Library Philosophy and Practice*, 1-24.
- Kutlu-Abu, N., & Arslan, R. (2023). Evolving trend of Media Literacy research: A bibliometric analysis. *Journal of Media Literacy Education*, 15(1), 85-98.
- Martínez-Ávila, D., & Cuevas-Cerveró, A. (2022). *Alfabetización informacional crítica: Una corriente política cada vez más necesaria*. Anuario ThinkEPI, 16.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT press.
- Potter, W.J. (2010). The state of Media Literacy. *Journal of broadcasting & electronic media*, 54(4), 675-696.
- Potter, W.J. (2022). Analysis of definitions of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27-43.
- Rodríguez-Díaz, K., Haber-Guerra, Y., & Gómez-Masjuán, M.E. (2021). Humanidades digitales: un acercamiento a metodologías emergentes desde el caso# ElectionsUSA. *Alcance*, 10(25), 301-323.
- UNESCO (2021). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de Alfabetización Mediática e Informacional*. UNESCO
- Wang, C., & Si, L. (2023). A Bibliometric Analysis of Digital Literacy Research from 1990 to 2022 and Research on Emerging Themes during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 15(7), 5769.
- Wang, S., Zhong, Z., & Chen, L. (2019). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education Research Theme: A Network and Cluster Analysis of Literature. 2019 *International Joint Conference on Information, Media and Engineering (IJCIME)*.



II. Alfabetización Mediática y Formación de Profesores

Alfabetización Mediática aplicada a la educación sexual en el estudiantado de secundaria: Propuesta de investigación en un contexto de educación formal

Media Literacy applied to sex education in secondary school students: Research proposal in a formal education context

Eva Herrero-Curiel

Universidad Carlos III de Madrid, España
eherrero@hum.uc3m.es

Ane Amondarain-Moreno

Universidad Carlos III de Madrid, España
100386164@alumnos.uc3m.es

Resumen

En esta comunicación se presenta un proyecto que se está llevando a cabo en el marco de las ayudas Impulsa Visión de RTVE para analizar junto al profesorado de Secundaria en España las principales necesidades, riesgos y amenazas en relación con la educación sexual de los adolescentes, y cómo se puede trabajar desde la Alfabetización Mediática. También se analizan algunos proyectos de Educomunicación sobre educación sexual en la red social *TikTok* para verificar su potencialidad como material complementario al recibido en las aulas.

Abstract

This communication presents a project that is being carried out within the framework of Impulsa Visión grants from RTVE to analyze, together with Secondary School teachers in Spain, the main needs, risks and threats in relation to sex education for adolescents, and how it can be worked from Media Literacy. Some Educommunication projects on sex education on the social network *TikTok* are also analyzed to verify their potential as complementary material to that received in the classroom.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, educación sexual, profesorado, adolescentes, Educomunicación .
Media Literacy, sex education, teachers, adolescents, Educommunication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

A pesar de que la juventud española se encuentra entre las que más apoyan la igualdad de género en la Unión Europea (Wolfram-Ainley et al., 2023), preocupa el incremento de agresiones sexuales cometidas por menores que recoge la Memoria de la fiscalía general del Estado (2023) —en el año 2022, se investigaron 974 casos frente a los 668 registrados en 2021, lo que supone un aumento del 45,8%—. También alarman los usos sexistas y machistas que los y las adolescentes realizan de las nuevas tecnologías con el objeto de difundir contenido sexual, por ejemplo, a través de grandes grupos de *WhatsApp*, o de crear imágenes de menores desnudas con Inteligencia Artificial, como en el conocido caso de Almendralejo (Badajoz, Extremadura).

El fácil acceso y anonimato que garantiza internet, el visionado “inapropiado y precoz” de pornografía violenta en la adolescencia y una insuficiente educación afectivo-sexual en el ámbito de la educación formal podrían explicar, en parte, esta realidad (FGE, 2023). El informe *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia*, de Save The Children, apunta que casi 7 de cada 10 adolescentes españoles (el 68,10%) consumen pornografía en Internet, a la que acceden por primera vez con apenas 12 años, y se concluye que el acceso a este tipo de contenidos normaliza prácticas sexuales violentas (Sanjuán, 2020).

Ante este contexto, surge la imperiosa necesidad de plantear investigaciones que, desde la perspectiva de los medios de comunicación, aúnen la educación en Alfabetización Mediática y la educación afectivo-sexual (EAS), con la finalidad de concienciar y dotar de herramientas a la juventud para promover un uso responsable y crítico de Internet en lo que respecta a la EAS.

2. Estado de la cuestión

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación sexual integral cumple para la UNESCO una función primordial en la capacitación y preparación de la adolescencia para la consecución de vidas plenas, seguras y libres de infecciones de transmisión sexual, VIH, embarazos no deseados, relaciones sexuales no consentidas, abortos inseguros o violencias físicas y en línea por razón de género u orientación sexual (UNESCO, 2018, pp. 12-17). En este sentido, se entiende la educación afectivo-sexual como un “proceso de enseñanza y aprendizaje” que contempla además de la dimensión sanitaria, aspectos cognitivos, emocionales, físicos y culturales de la sexualidad (13).

En 2020, la última reforma educativa de la LOMLOE introdujo de forma transversal contenidos relacionados con la EAS en los nuevos currículos educativos. No obstante, en estos programas y en las campañas de EAS institucionales se ha observado que predomina la perspectiva de la higiene sexual y una aproximación negativa de la sexualidad, que se basa en evitar embarazos e infecciones de transmisión sexual, y no tanto en promover la diversidad y “un concepto amplio de la sexualidad como una parte natural del desarrollo del ser humano” (UNESCO, 2018, p. 13). Esta realidad se recoge en recientes publicaciones científicas (López-González et al., 2023; Calvo-González, 2021). En los currículos educativos tampoco es habitual que se contemple el consumo de los medios de comunicación ni de Internet, en particular de las redes sociales, como agentes informadores sobre cuestiones de EAS (Calvo-González, 2021).

En efecto, las redes sociales son las principales plataformas a través de las cuales se informa el alumnado de la ESO (55,5%), seguido de la TV (29,1%). Por su parte, la versión digital de los periódicos apenas representa un 6,5% (Herrero-Curiel & la-Rosa-Barrolleta, 2023). En la actualidad, hay 30,2 millones de usuarios de redes sociales, lo que equivale al 85% de la población española (IAB, 2023), con una penetración que alcanza el 99,45% en el alumnado de la ESO (Herrero-Curiel & la-Rosa-Barrolleta, 2023). *WhatsApp* continúa siendo la red social preferida de la juventud de entre 12 y 17 años (92%), pero el uso de *TikTok*, de un 75%, ya ha desbancado a *Instagram* del segundo puesto, con un 74% de penetración (IAB, 2023). Estas dos últimas redes enfatizan en la apariencia sexual, la imagen física y el atractivo sexual de los/as usuarias (Karsay et al., 2018), lo que promueve la cosificación de los internautas. En el caso de *TikTok*, también se ha identificado una preocupante cantidad de contenido engañoso (83,7%) y potencialmente perjudicial para la salud (14,2%) en consejos e información relacionada con la salud mental (PlushCare, 2022).

Si bien es cierto que las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC) facilitan el acceso a una gran cantidad de información sobre EAS desde una perspectiva amplia, positiva, rigurosa y libre de (pre)juicios en torno a la sexualidad; las TIC también proporcionan acceso a contenidos inexactos e inapropiados, que promueven mitos falsos sobre prácticas sexuales que refuerzan estereotipos de género y de orientación sexual (UNESCO, 2018). Desde el enfoque de la Educomunicación, la Alfabetización Mediática e Informativa se refiere a cómo la comunicación social influye en la capacitación de individuos competentes, contribuyendo así a fortalecer nuestras

comunidades. De modo que no sólo se aborda la habilidad de analizar de manera crítica los medios de comunicación y la esfera digital, sino también la importancia de participar en la creación conjunta de mensajes y comprender su base epistemológica (Herrero-Curiel & la-Rosa-Barrolleta, 2023).

La mayoría de las investigaciones en Alfabetización Mediática están relacionadas con la desinformación, bien sea desde una perspectiva general (Sádaba-Chalezquer & Salaverría-Aliaga, 2023; Herrero-Curiel & González-Aldea, 2022) o centradas en una temática en concreto: la COVID-19 (Bustos-Díaz et al., 2022) o los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (Cuevas-Salvador, 2022), entre otras tantas temáticas. Por su parte, la Alfabetización Mediática orientada a la educación afectivo-sexual es una perspectiva ampliamente estudiada en Estados Unidos y Reino Unido a diferencia de España. Numerosas investigaciones tratan de analizar los beneficios de programas en Alfabetización Mediática e Informativa y EAS orientados a adolescentes (Laureano, 2023; Pinsky, 2023; Scull et al., 2022).

Con todo ello, la presente investigación pretende arrojar luz sobre las necesidades y amenazas identificadas por parte del personal docente en relación con esta materia. Asimismo, se analizarán propuestas complementarias en Educomunicación de EAS a través de *influencers* y generadores de contenido en *TikTok*, ya que se ha descubierto que estas Figuras juegan un papel determinante como referentes mediáticos y líderes de opinión para la juventud (Herrero-Curiel & la-Rosa Barrolleta, 2023; Pilgrim & Bohnet-Joschko, 2019).

3. Metodología

La presente investigación se apoya en una metodología cualitativa (entrevistas al personal docente de la ESO) y en una metodología cuantitativa (análisis de contenido de vídeos de *TikTok* que hablan sobre temas vinculados a la sexualidad).

Las entrevistas al profesorado tienen como objetivo detectar las necesidades más apremiantes en materia de Alfabetización Mediática y educación afectivo-sexual en las aulas, así como recoger las limitaciones que dificultan la implementación de currículos innovadores. En línea con investigaciones previas en Alfabetización Mediática con profesorado de la ESO (Herrero-Curiel & la-Rosa-Barrolleta, 2021), para la selección de la muestra de los educadores de toda la geografía española, se contactará con el Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios, que forma parte de la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a la que se le solicitará un listado actualizado de los centros de la ESO de titularidad pública. De esta lista se seleccionará de forma aleatoria uno o varios centros por cada comunidad autónoma y ciudad autónoma, y se solicitará en cada caso la participación de un maestro/a. Se buscará alcanzar la paridad de género entre el profesorado.

En segundo y último lugar, se examinará y categorizará el contenido de las publicaciones de *influencers* y generadores/as de contenido sobre educación sexual en la red social *TikTok*. De acuerdo con Fowler et al. (2022), se procederá a abrir una cuenta de *TikTok* desde el inicio para un/a hipotético usuario de 15 años. A través del buscador de la red social, que almacena contenido popular mediante *hashtags*, se identificarán un máximo de 300 vídeos tras introducir en el buscador los términos #educaciónsexual, #educaciónafectivosexual, #saludsexual y #sexualidad. Se excluirán aquellos vídeos en los que no se hable en español y aquellos que centren su discurso en la serie de Netflix "Sex Education".

4. Resultados esperados

Este proyecto parte de la hipótesis de que desde las aulas de Educación Secundaria Obligatoria no se está trabajando de manera sistemática y exhaustiva la educación afectivo-sexual. El mayor contenido que reciben los y las adolescentes de esta materia es a partir de sus propias búsquedas o del acceso a la pornografía desde edades muy tempranas. El informe *Juventud y pornografía en la era digital: consumo, percepción y efectos*, elaborado por el Centro Reina Sofía de Fad Juventud, señala que la pornografía se ha convertido en "la educación sexual de las sociedades occidentales", con todos los riesgos que ello conlleva. Además, "los niños, niñas, adolescentes y jóvenes llegan al porno antes que a su sexualidad o a reflexionar y educarse sobre ella" (Gómez-Miguel et al., 2023, p. 85).

A partir de estas evidencias, este proyecto de investigación pretende incorporar en este escenario la competencia en Alfabetización Mediática, de la que se habla en la LOMLOE y que es la base para recibir, consumir y navegar por los diferentes contenidos mediáticos que ofrece Internet a nuestros menores. Sólo desde una aptitud crítica hacia los contenidos y mensajes que recibimos a través de Internet, podremos contribuir a una relación sana y saludable con aspectos tan esenciales como la sexualidad. Revirtiendo de este modo conductas que vulne-

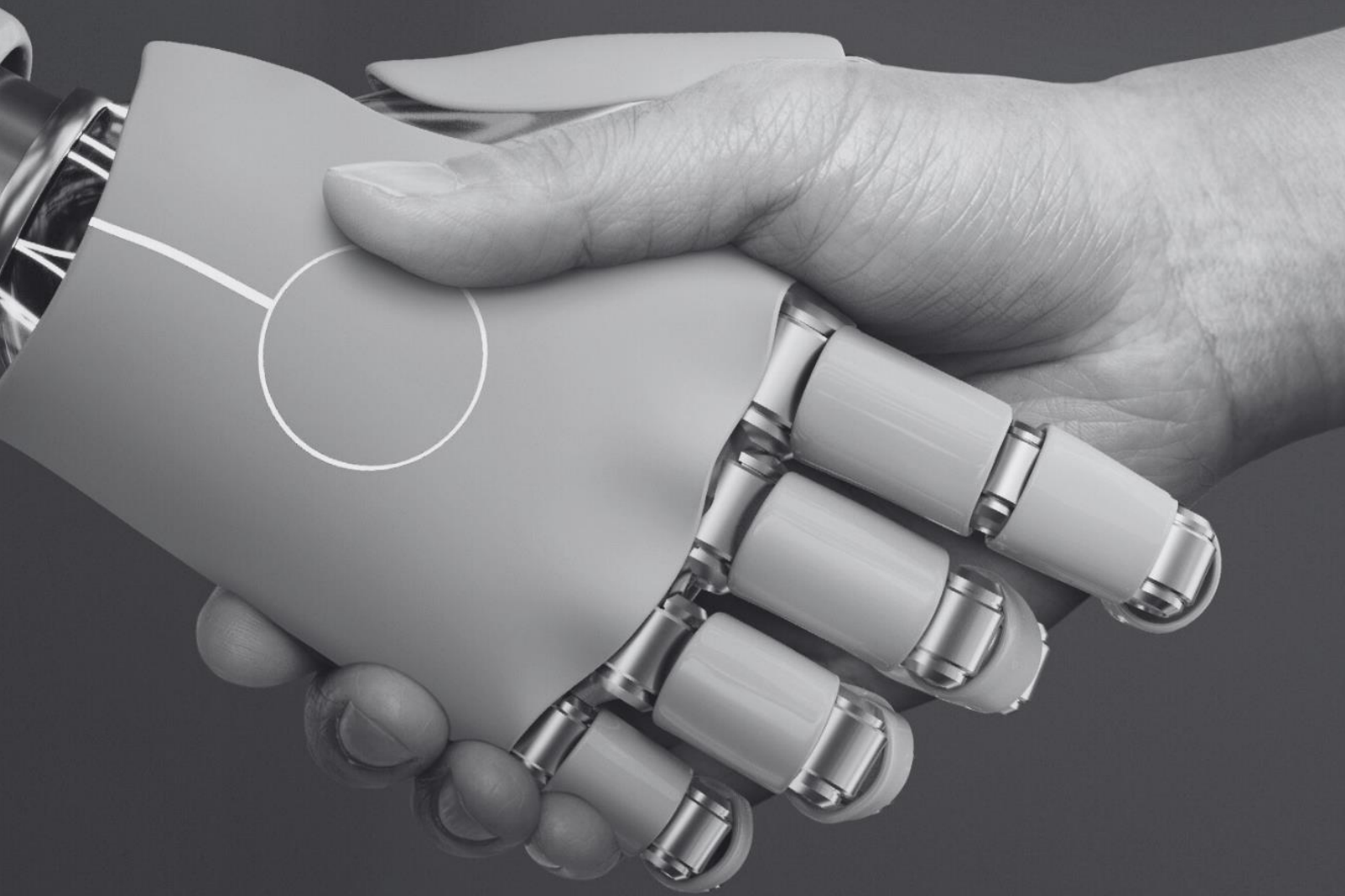
ran los derechos de las mujeres o fomentan conductas abusivas y violentas que contribuyen a una proliferación de discursos de odio en la esfera digital.

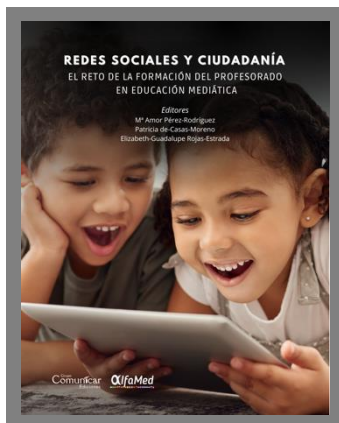
La conversación con el profesorado de Secundaria permitirá profundizar e identificar aspectos clave para poder hacer una propuesta de aula en donde la Alfabetización Mediática vertebrará la educación afectivo-sexual de la adolescencia. Además, el análisis de contenido sobre educación sexual que sea localizado en *TikTok* permitirá identificar buenas prácticas que sirvan de apoyo al personal docente interesado en trabajar esta competencia, entendiendo las nuevas narrativas en las que se mueve la juventud, sin perder por ello rigor y calidad en los contenidos a transmitir.

Referencias

- Calvo-González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Cuevas-Salvador, J. (2022). Relationship between Sustainable Development Goals and Media and Information Literacy. *International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, 12(3), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3739>
- Bustos-Díaz, J., Ruiz-Muñoz, M.J., & Ruiz-del-Olmo, F.J. (2022). Medios y herramientas contra las Fake news: contingencias de Google tras la COVID-19 y las posibilidades de la Alfabetización Mediática. *Dialogia*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23172>
- Fiscalía General del Estado [FGE] (2023). Memoria de la fiscalía general del Estado. España. <https://bit.ly/3LwNwwU>
- Gómez-Miguel, A., Kuric, S., & Sanmartín, A. (2023). *Juventud y pornografía en la era digital: consumo, percepción y efectos*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144121>
- Herrero-Curiel, E. & la-Rosa-Barrolleta, L. (2023). *Estudio de Alfabetización Mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional*. España. <https://bit.ly/3Sfjt0v>
- Herrero-Curiel, E., & González-Aldea, P. (2022). Impacto de las Fake news en estudiantes de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid. *Vivat Academia*, 155, 1-21. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1415>
- Herrero-Curiel, E., & la-Rosa-Barrolleta, L. (2021). Alfabetización Mediática e Informativa en la formación del profesorado de secundaria. *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje*, 2, 511-517. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- IAB. (2023). *Estudio de redes sociales 2023*. <https://bit.ly/4bNoTac>
- Karsay, K., Knoll, J., & Matthes, J. (2018). Sexualizing media use and self-objectification: a meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 42(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/0361684317743019>
- Laureano, B.I. (2023). *Transforming Sex Education Curricula Through Media Literacy, Media Justice, and Power. The People's Book of Human Sexuality: Expanding the sexology archive*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003181927>
- López-González, U.A., Legaz-Sánchez, E.M., Cárcamo-Ibarra, P.M., & Lluch-Rodrigo, J.A. (2023). Estudio descriptivo de los recursos sobre Educación Sexual en el ámbito no-formal disponibles en España. *Revista Española de Salud Pública*, e202302014, PMID: PMC10558103
- Pilgrim, K., & Bohnet-Joschko, S. (2019). *Selling health and happiness how influencers communicate on Instagram about dieting and exercise: mixed methods research*. BMC Public Health, 19(1054). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7387-8>
- Pinsky, D. (2023). Digitally mediated communication and school-based sex education in the USA. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 23(5). <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2098469>
- PlushCare (2022). *How Accurate is Mental Health Advice on TikTok?* Mental Health Medications Blog. <https://bit.ly/3xTXzj4>
- Sádaba-Chalezquer, M., & Salaverría-Aliaga, R. (2023). Combatir la desinformación con Alfabetización Mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17 - 33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Sanjuán, C. (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia*. Save The Children. <https://bit.ly/4f18fXg>
- Scull, T.M., Dodson, C.V., Geller, J.G., Reeder, L.C., & Stump, K.N. (2022). A Media Literacy Education Approach to High School Sexual Health Education: Immediate Effects of Media Aware on Adolescents' Media, Sexual Health, and Communication Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 708-723. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01567-0>
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- Wolfram-Ainley, S., Fraillon, J., Losito, J., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Change. ICCS International Report*. <https://bit.ly/3W804jf>

3. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EDUCOMUNICACIÓN





III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Estrategias pedagógicas y mediáticas en el contexto de la Inteligencia Artificial

Pedagogical and media strategies in the context of Artificial Intelligence

Regina de-Souza-Rocha-Queiroz
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
reginasrocha@gmail.com

Vanessa Matos-dos-Santos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
vanessamatos@ufu.br

Resumen

El acceso cada vez más fácil a sistemas de Inteligencia Artificial -como *Bird* y *ChatGPT*- ha proporcionado innovaciones en las prácticas pedagógicas, generando varios beneficios y también desafíos en la capacitación de docentes para manejar estas tecnologías. En este contexto, se buscaron artículos y publicaciones científicas en Periódico Capes y Google Scholar, las publicaciones seleccionadas abordaron el tema en cuestión, especialmente sobre el uso de *ChatGPT*, impactos y posibilidades de su uso como recurso y estrategia pedagógica en la educación superior.

Abstract

Easier access to artificial intelligence systems -such as *Bird* and *ChatGPT*- has provided innovations in pedagogical practices, generating several benefits and also challenges in training teachers to deal with these technologies. In this context, articles and scientific publications were searched in Periódico Capes and Google Scholar, the selected publications approached the topic in question, especially on the use of *ChatGPT*, the impacts and possibilities of its use as a resource and pedagogical strategy in higher education.

Palabras clave / Keywords

Estrategias pedagógicas, estrategias mediáticas, Inteligencia Artificial, *ChatGPT*, formación de profesores.
Pedagogical strategies, media strategies, Artificial Intelligence, *ChatGPT*, teacher training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La ciencia y las constantes innovaciones tecnológicas generan una condición de movimiento, cambios, incertidumbre e imprevisibilidad en la sociedad actual. El crecimiento exponencial de las tecnologías ha traído muchos beneficios e innovaciones, especialmente en el contexto educativo, promoviendo mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Diversas estrategias pedagógicas, con el uso de recursos tecnológicos, fueron utilizadas para superar dificultades durante la pandemia de COVID-19, rompiendo con las formas tradicionales de enseñanza y provocando una ruptura en las estructuras de ambos paradigmas educativos considerados hasta entonces tradicionales y las relaciones enseñanza-aprendizaje (Brandt et al., 2021).

El intenso crecimiento de la Inteligencia Artificial generativa expone dilemas complejos que involucran a varios actores sociales. En el centro de esto está la educación. Los educadores deben preparar a las nuevas generaciones para afrontar los efectos adversos de la Inteligencia Artificial (IA) y la acción algorítmica, incluyendo la identificación de su presencia, la comprensión de sus efectos en el comportamiento individual y colectivo, y la capacidad de cuestionarlos e incluso modificarlos, promoviendo otras formas de reflexionar sobre la tecnología, con el fin de empoderar a los usuarios y fortalecer su autonomía en relación con las máquinas (Ochs, 2024).

Y aquí viene el mayor desafío, abordar toda esta dinámica actual, cómo se pueden utilizar las tecnologías para valorar el trabajo del docente y de la escuela, desarrollar el aprendizaje crítico, la humanización, la autonomía, la emancipación, la ciudadanía y la sostenibilidad de los estudiantes. Las tecnologías educativas están cambiando el aprendizaje en el mundo, es consecuencia de la evolución de la Inteligencia Artificial. Es importante que los docentes participen en estos cambios y mejoren sus conocimientos para afrontar nuevos desafíos (Júnior, 2018). El *ChatGPT*, por ejemplo, tiene varias funciones que pueden colaborar en procesos educativos, como asistentes de voz, contenidos innovadores, aulas inteligentes, evaluaciones automáticas y aprendizaje personalizado y se ha utilizado cada vez más. Sin embargo, existen dilemas en este tema, considerando que es un recurso colaborativo, que ayuda a los estudiantes en la realización de tareas académicas, pero al mismo tiempo, puede afectar la escritura creativa, brindar información poco confiable, posibilidad de plagio y dificultad en identificarlo.

El *ChatGPT* es un modelo de lenguaje que permite a las personas interactuar con una computadora de una manera más natural y conversacional. GPT (del original, en inglés: Generative Pre-trained Transformer.) en español significa "Transformador generativo pre-entrenado" y es el nombre que se le da a una familia de modelos de lenguaje natural impulsados por Inteligencia Artificial (IA) abierta. Y también se la conoce como una forma de IA generativa por su capacidad para producir resultados originales. La Inteligencia Artificial *ChatGPT* se basa en el aprendizaje automático, que actualmente es la técnica más popular en la tecnología de Inteligencia Artificial (IA). A pesar de los diversos esfuerzos realizados por las universidades, la sociedad civil organizada y los gobiernos, todavía existen profundas brechas en la formación de docentes para el uso de tecnologías digitales en Brasil (Filatro & Cavalcanti, 2018) y muchos docentes no saben utilizar o desconocen las diversas tecnologías que pueden utilizarse como recurso pedagógico. Estas brechas, que ya existían con el tema de la digitalización, ahora tienden a aumentar con la llegada de los sistemas de IA, como *ChatGPT* y *Bird*. En el caso de estos sistemas no hablamos sólo de digitalización sino de un nuevo tipo de proceso cognitivo basado en redes neuronales. Se trata, por tanto, de otro nivel de tecnología digital.

La palabra estrategia: del griego 'strategía' y del latín 'strategia' es el arte de aplicar o explotar medios y condiciones favorables y disponibles con miras a alcanzar objetivos específicos (Anastasio & Alves, 2004, p. 68). Es necesario tener claro, por tanto, hacia dónde pretendemos llegar en ese momento del proceso de enseñanza. Por lo tanto, los objetivos deben ser claros para los sujetos involucrados (profesores y estudiantes). Cada alumno piensa diferente y tiene su propio ritmo y forma de aprender. Por lo tanto, aplicar diferentes estrategias pedagógicas es fundamental para potenciar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Anastasiou & Alves, 2004, p. 71).

La IA puede ayudar a los profesores a comprender, a nivel macro y micro, las dificultades generales de los estudiantes, relacionadas con su componente curricular y, de esta manera, colocarse como nueva estrategia pedagógica posible en los procesos educativos, especialmente en la enseñanza superior. La sistematización de datos, tales como: componentes en los que los estudiantes se desempeñan mejor, peor, tipos de dudas, cruzar datos con el tipo de clase impartida o tipo de material didáctico utilizado, puede proporcionar datos importantes para la toma de decisiones del docente en relación con su práctica pedagógica. [...] otro potencial creado por la IA generativa es la capacidad de atender a estudiantes con diferentes tipos de discapacidades. Las diferentes accesibilidades tienen la capacidad de incluir a innumerables estudiantes en un contexto de dificultades para producir materiales adecuados (Aruda, 2024, p. 4).

2. Metodología

El presente estudio comprende un enfoque metodológico basado en la investigación bibliográfica, orientado a identificar producciones relacionadas con el desempeño de los docentes de educación superior y los recursos tecnológicos utilizados como estrategias pedagógicas en el contexto de la Inteligencia Artificial. Para recolectar el material (artículos, tesis y disertaciones, libros, libros electrónicos, que abordaron el tema), se realizaron búsquedas en los siguientes portales y bases de datos: Periódico Capes, Google Scholar. La investigación se realizó de enero de 2024 a abril de 2024 con los siguientes descriptores, utilizados por separado: enseñanza en la educación superior, formación docente, estrategias pedagógicas, educación en medios, Inteligencia Artificial, educación y *ChatGPT*. La investigación bibliográfica tiene inicialmente un total de 29 artículos. La selección del material se realizó a partir de la lectura de los resúmenes y palabras clave y el criterio de afinidad directa con el tema central establecido en el estudio: estrategias pedagógicas y mediáticas en el contexto de la Inteligencia Artificial. Luego de esta etapa, se consideraron doce trabajos en este estudio, como se muestra en la Tabla 1.

Título	Tipo	Autores	Año
Processos de ensinagem na universidade	Livro	Léa das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves	2004
Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente	Artigo	Eucidio Pimenta Aruda	2024
Propósitos de la educación frente a desarrollos de Inteligencia Artificial	Artigo	Hernando Barrios-Tao, Vianney Díaz e Yolanda M. Guerra.	2021
Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação	Livro	Andressa Grazielle Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	2021
Reflexões sobre a aplicação da inteligência artificial na educação e seus impactos para a atuação docente	Artigo	Samuel De Oliveira Durso	2024
Guia da Educação Midiática	Guia	Ana Claudia Ferrari	2020
Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.	Livro	Andrea de Filatro e Carolina Costa Cavalcanti	2018
Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente	Artigo	Lúcia Giraffa e Priscila Khols-Santos	2023
O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender.	Artigo	Claudemir Públio Júnior	2018
Qual é o impacto do <i>ChatGPT</i> na educação?	Artigo	Chung Kwan Lo	2023
Educação midiática e inteligência artificial	Livro eletrônico	Mariana Ochs	2024
Currículo Alfamed de formação de professores em Educação Midiática: Por uma ressignificação do currículo UNESCO	Guia	Vanessa Matos dos Santos e Ignacio Aguaded	2023

3. Resultados

Como estrategia pedagógica, *ChatGPT* puede ayudar eficazmente a crear programas de estudios, realizar tareas colaborativas, calificar y traducir, además de brindar sugerencias en casos generales, puede resumir, editar y responder preguntas; sin embargo, también puede proporcionar información poco confiable y sesgada información, además, existe dificultad para detectar plagio por la participación de *ChatGPT* (Lo, 2023).

La Inteligencia Artificial (IA) se está convirtiendo en una parte cada vez más importante de la profesión docente, particularmente en la educación superior, ofreciendo una variedad de dispositivos y recursos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. La IA puede proporcionar entornos personalizados para los estudiantes, ofreciendo contenidos diferenciados y estrategias pedagógicas para motivar la construcción de conocimiento. Existe una diversidad de aplicaciones digitales que pueden integrarse en las prácticas docentes para estimular el aprendizaje y hacer las clases más interactivas e interesantes. Además, es importante que los sistemas educativos escolares apoyen a los estudiantes y docentes en la adaptación a los cambios e impactos de la rápida digitalización y las constantes innovaciones tecnológicas, considerando los desafíos relacionados con la ciberseguridad, la ética, la salud mental y comprendiendo cómo funciona el sistema de medios y sus implicaciones e impactos en la vida cotidiana y en la sociedad.

Con las constantes innovaciones de la Inteligencia Artificial, no es posible reducir las habilidades digitales y mediáticas a una dimensión meramente técnica, tecnológica o instrumental, ya que el desarrollo de estas habilidades debe basarse en el pensamiento crítico, la cooperación y el diálogo, la gestión y producción de nuevos conocimientos, en la práctica de diferentes estilos y enfoques de aprendizaje, en la diversidad y sostenibilidad en espacios sociales de variada naturaleza, ya sean económicos, educativos o culturales.

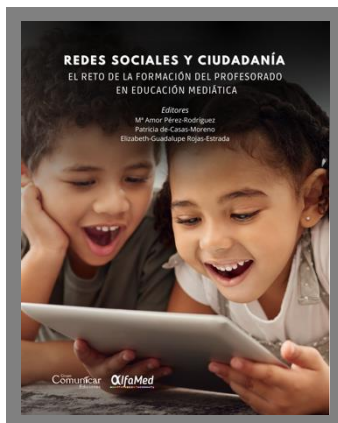
Si vivimos en contextos cada vez más hiperconectados, la educación en medios debe entenderse como una necesidad para comprender nuestra relación con los medios y cómo estos nos permiten ser ciudadanos que construyen significado y transforman nuestra realidad (Ferrari et al., 2020). Para Santos y Aguaded (2023, p. 6), el objetivo de la educación en medios va más allá de la formación para comprobar la información o reducir el intercambio de noticias falsas. Sobre todo, se centra en colaborar con los ciudadanos, ayudándoles a utilizar críticamente los medios de información, integrándose -de forma responsable y ética- en el mundo conectado en el que todos vivimos. La IA ya es parte del proceso educativo y necesita ser correctamente comprendida, por lo tanto, esta realidad debe ser pensada y evaluada desde las más diferentes perspectivas y enfoques y comprender cómo los variados recursos de la IA pueden impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje, representando, así uno de los principales desafíos de la actualidad. En contextos educativos, el uso de *ChatGPT* puede fomentar la reinención/reorganización de la escuela, pensando en una educación “fuera de lo común”, basada en recursos y metodologías ampliamente utilizadas en otros ámbitos y que pueden dar un nuevo significado a los espacios escolares y universitarios, acercando alejarlos aún más de la realidad cotidiana (Giraffa & Khos-Santos, 2023, p. 130). Con el creciente desarrollo de la IA, los docentes deben discutir y problematizar los caminos y posibilidades para el uso crítico de las aplicaciones de IA en la educación y desarrollar estrategias para su uso responsable, tales como enseñar a los estudiantes a utilizar las tecnologías digitales de manera crítica, significativa, reflexiva y ética, a utilizar otras fuentes para verificar y evaluar la exactitud de la información proporcionada por *ChatGPT* (Aruda, 2024).

4. Conclusiones

El *ChatGPT* puede desempeñar una variedad de funciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, al igual que otras formas de IA, *ChatGPT* puede mejorar el proceso de aprendizaje y la experiencia de los estudiantes. Para lograr esto, *ChatGPT* puede usarse como un recurso independiente o puede integrarse con otros sistemas y plataformas utilizados por instituciones de educación superior. *ChatGPT* puede realizar muchas tareas simples o técnicas (por ejemplo, investigación básica, cálculos, revisión). Es fundamental abordar esta transformación tecnológica con una visión crítica y reflexiva. Actualmente, resulta desafiante promover diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje que sean adecuadas a la realidad de los estudiantes, al contexto en el que se insertan, para que el proceso educativo sea significativo. El entendimiento entre los desarrollos de la educación y la IA debe comenzar con el reconocimiento mutuo de posibilidades, continuar con los aspectos que deben fortalecerse para mejorar su estructuración, comprender los riesgos y, culminar con el potencial que debe dirigirse hacia el bien integral, la calidad de vida de las personas y su entorno. Este entendimiento determinaría beneficios mutuos: la contribución de los sistemas de IA a la mejora de la educación (Barrios-Tao et al., 2021, p. 13).

Referencias

- Anastasiou, L., & Alves, L.P. (Orgs.). (2004). *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (3ª ed.). Univille.
- Aruda, E.P. (2024). Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. *Educação em revista* 40, 771. <https://doi.org/10.1590/0102-469848078>
- Barrios-Tao, H., Díaz, V., & Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de Inteligencia Artificial. *Cadernos de pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147767>
- Brandt, A.G., Magalhães, N.R., & Silva, F.L. (2021). *Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação*. Curitiba-PRE.
- Ferrari, A.C., Ochs, M., & Machado, D. (2020). *Guia da Educação Midiática*. Instituto Palavra Aberta.
- Filatro, A. & Cavalcanti, C.C. (2018). *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva Educação.
- Giraffa, L. & Khos-Santos, P. (2023). Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. *Educação em Análise*, 8(1), 116–134. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2023v8n1p116>
- Júnior, C.P. (2018). O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11190>
- Lo, C.K. (2023). What is the impact of *ChatGPT* on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410–425. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Ochs, M. (2024). *Educação midiática e inteligência artificial*. Instituto Palavra Aberta.
- Santos, V. M. dos & Aguaded, I. (2023). Currículo Alfamed de formação de professores em Educação Midiática: Por uma ressignificação do currículo UNESCO *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023154.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Ética de la Comunicación: Reflexión en tiempos de Inteligencia Artificial

Ethics of Communication: Reflection in times of Artificial Intelligence

Agustín García-Matilla
Universidad de Valladolid, España
agustin.garcia.matilla@uva.es

Susana de-Andrés-del-Campo
Universidad de Valladolid, España
susana.andres@uva.es

Sara Pereira
Universidade do Minho, Portugal
sarapereira@ics.uminho.pt

Resumen

El mundo de la Educación y el de la Comunicación necesitan recuperar unos principios éticos comunes que ayuden a asegurar la supervivencia del planeta. Nunca antes en la Historia de la Humanidad, habíamos contado con tantas herramientas útiles para la Educación, la Cultura y el Desarrollo Científico. La IA nos genera más incertidumbres que certezas, y no está contribuyendo a eliminar el rapto de la atención que el uso desaforado de las pantallas ha provocado. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) debe nutrirse de los hallazgos generados durante décadas por la Educomunicación.

Abstract

The worlds of Education and of Communication need to recover common ethical principles that help ensure the survival of the planet. Never before in the History of Humanity have, we had so many useful tools for Education, Culture and Scientific Development. AI generates more uncertainties than certainties and is not helping to eliminate the loss of attention that the excessive use of screens has caused. Media and Information Literacy (AMI) must be nourished by the findings generated over decades by Media Literacy.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, Alfabetización Mediática, Inteligencia Artificial, ética, secuestro de la atención.
Educommunication, Media Literacy, Artificial Intelligence, ethics, attention hijacking.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Si desde la infancia se nos invita a valorar el placer y la responsabilidad de poder jugar con consciencia plena el juego de la vida, no habría tanto riesgo de vaciar ésta de significado y sentido. Podríamos encontrar miles de razones para el desaliento, pero lo real es que cada ser humano nace con la potencial oportunidad de asumir un papel para transformar el mundo a mejor. Según el Informe Oxfam de 2023, sabemos que el 1% más rico del mundo acumula el 63% de la riqueza producida en todo el planeta; Desde 2020 “al menos 1700 millones de trabajadoras y trabajadores viven en países donde el crecimiento de la inflación se sitúa por encima del de los salarios, y más de 820 millones de personas en todo el mundo (aproximadamente una de cada diez) pasan hambre”. Si estás leyendo estas páginas y vives en sociedades avanzadas, tienes una alta probabilidad de formar o haber formado parte del 13% de las familias que cuentan con los mayores recursos del planeta y, por tanto, con más oportunidades y mayor responsabilidad de cambiar el mundo a mejor, contribuyendo a paliar las desigualdades y las injusticias de esta Tierra, que llevan a que, al menos una de cada diez personas sufra una pobreza severa, y muy especialmente mujeres y niñas.

Como ya recordara Erich Fromm, “el nivel primitivo de la existencia humana es el de la escasez”. Hay necesidades perentorias que deben ser satisfechas antes que toda otra cosa. Solamente cuando el ser humano llega a disponer de mayor tiempo y energías que los indispensables para la satisfacción de sus necesidades primarias puede desarrollarse la cultura, y con ella aquellos impulsos que acompañan al fenómeno de la abundancia. Los actos libres (o espontáneos) son siempre fenómenos de abundancia (Fromm, 2023 p. 412). Muchos siglos antes esto había llevado a Aristóteles a acuñar la frase “primum vivere, deinde philosophari”. Hasta que no tenemos las necesidades básicas cubiertas, es complicado poder pedir un compromiso ciudadano que haga factible el reforzamiento de un sistema democrático; y es que “la democracia puede subsistir solamente si se logra un fortalecimiento y una expansión de la personalidad de los individuos, que los haga dueños de una voluntad y un pensamiento auténticamente propios” (Fromm, 2023, p.21).

Resulta imprescindible hacernos las preguntas de por qué hemos llegado hasta aquí. Podemos buscar respuestas que nos permitan encontrar alternativas a una situación con la que ni siquiera ese 1% más rico del planeta debería sentirse satisfecho de su forma de concebir una política empresarial que, más allá del lucro desmedido, está acelerando sin recato el deterioro del planeta. Llama la atención el afán de acumulación de quienes no tienen límite en sus pretensiones de enriquecimiento y que necesitan vivir cien vidas para empezar a ver disminuido su capital.

En pleno siglo XXI siguen existiendo diferentes formas de esclavitud producidas por las guerras que los países ricos contribuyen a alimentar con sus negocios armamentísticos. El régimen de vida de nuestros países genera dependencias que condenan a miles de jóvenes al consumo de alcohol y de drogas deteriorando gravemente su salud y anulando su actitud crítica, y promoviendo otra forma de esclavitud identificada con la dependencia del dinero. Esta esclavitud no es menos grave que la paradoja que representa el que en estos momentos uno de los principales problemas de salud de la especie humana sea la obesidad. Una obesidad que paradójicamente señala pobreza, ya que son personas con menos recursos las que han de recurrir a la comida basura y a hábitos esclavos. En lugar de analizar el presente para pensar el futuro, preferimos la opción cómoda de dejarnos llevar.

El filósofo Emilio Lledó reclama la necesidad de “pensar para decir en lugar de decir para pensar” y, sin embargo, tanto los medios de comunicación convencionales como la radio y la televisión, Internet y las redes sociales, nos sumergen en el ruido producido por las voces de quienes necesitan “decir sin pensar”, que constituyen un insulto permanente al ejercicio de la inteligencia.

Dejamos a determinados líderes que levanten muros, dando a entender que los enemigos están entre quienes huyen de la esclavitud que produce la violencia y la pobreza extremas. Nuestro miedo es en realidad un miedo inoculado, de rechazo al pobre y este síndrome de “aporofobia” (Cortina, 2017) afecta a los grandes líderes mundiales representantes genuinos del pensamiento más conservador de nuestras democracias. Ese pensamiento se ha ido incorporando a la mentalidad colectiva de la sociedad. No hemos sabido unirnos aún para exigir que los políticos cumplan con sus obligaciones y que el pensamiento científico, la educación y la cultura conduzcan desde principios éticos a un sistema económico liderado desde la búsqueda del bien común. Por el contrario, es el pensamiento meramente especulativo el que beneficia siempre en última instancia a las grandes fortunas del planeta.

Frente a esa forma actual de plutocracia, tenemos oportunidad de defender una sociedad que genere más oportunidades. Formas de comunicación que nos permitan hacer preguntas, haciendo que ciudadanas y ciudadanos pensemos en términos innovadores, poniéndonos en lugar del otro y haciéndonos preguntas: ¿Qué pasaría si diéramos lugar a formas de representación de los más desposeídos: como una nueva forma de acceso al poder de las personas pobres, “aporocracia”?; ¿Qué sucedería si apoyamos otra forma de poder desde la experiencia acumulada por las mujeres, “gineocracia”?; ¿Qué sucedería si devolviéramos a los mayores su protagonismo y

autoridad dándoles la posibilidad de poder aportar su experiencia a la sociedad, “gerontocracia”?; ¿Y si decidiéramos crear los mimbres necesarios para escuchar a los niños y niñas, “paidocracia”? Sin duda alguna, cualquiera de estas fórmulas, adoptada de forma aislada aportaría una visión siempre parcial de los problemas, puesto que la solución está en escuchar a todas y a todos para adoptar soluciones globales a los problemas globales ¿Qué pasaría si tuviéramos en cuenta todas esas potenciales formas de gobierno para, oyendo a las minorías y a las mayorías marginadas, consiguiéramos construir formas democráticas mucho más empáticas capaces de crear una nueva sociedad en la que se plasmara un gobierno del pueblo integrado por las mejores aportaciones del conjunto de la sociedad? La Historia de la humanidad nos permitiría recopilar todas las excelentes experiencias, muchas de las cuáles no han pasado a la “gran Historia”. Deberíamos investigar con rigor, en qué momentos de la Historia, las utopías defensoras de un mundo en paz han vencido a las posiciones beligerantes y destructivas. Quizás una de las asignaturas pendientes sea precisamente la de recoger esas historias, realizadas por gente inicialmente excluida de los circuitos de poder, que lograron hitos impensables y no reconocidos por los narradores de esa Historia contada. La Historia casi siempre se ha construido desde el discurso de los vencedores y de los grandes derrotados; raras veces se ha preocupado por investigar las pequeñas hazañas, vividas en las zonas grises compuestas por esas otras experiencias colectivas, protagonizadas coralmente por héroes y heroínas no reconocidos por el sistema establecido en cada época.

Parecería una obligación bucear en las biografías de todas esas personas que no han destacado por pasar a una primera línea de la vida social, de la política o de la economía, pero que con sus trayectorias mueven el mundo. Estas ideas que sólo esbozamos aquí son pequeñas propuestas que pretenden acercarnos a esa utopía posible que debe buscar lograr un mundo en paz más equitativo y justo. Se realizan con la fuerza y la convicción de esos cientos de miles de personas que coincidimos en el objetivo de querer evitar que sigamos estando condenados a la destrucción del planeta y para conseguir que un gran porcentaje de nuestros congéneres puedan superar unas condiciones de vida infrahumanas.

2. El secuestro de nuestra atención

El secuestro de nuestra atención es algo que no sólo afecta al nivel de concentración de niños y adolescentes en las diferentes zonas del planeta, también lo hace con nosotros profesores, profesoras, docentes de todos los niveles educativos. Por eso es muy importante que al igual que debemos cuidar nuestra alimentación, cuidemos nuestra dieta mediática y tratemos de programar nuestras estrategias para defendernos de ese secuestro de la atención que produce paradojas tales como que, en la época de mayor información, estemos sometidos igualmente a la mayor desinformación.

Debemos romper con esa falsa creencia de que la IA nos va a permitir acceder al saber y el conocimiento casi por ósmosis. Sistemas de Open AI, como *ChatGPT* en sus sucesivas modalidades; *Microsoft Eco Pilot* o *Gemini* de Google, y todos los posibles sucesivos desarrollos, van a seguir exigiendo una serie de habilidades y destrezas que sólo se consiguen con proyectos educativos que estimulen los tipos de inteligencia que ya Howard Gardner describió desde comienzos de los años ochenta del pasado siglo: inteligencia intrapersonal, interpersonal, lógico matemática, lingüística, visual-espacial, naturalista, cinética corporal, musical y también, por añadidura, la emocional. Todo proyecto educomunicativo deberá pensar en todas ellas para adaptarse a los nuevos recursos potenciales y a sistemas de enseñanza que promuevan la progresiva maduración intelectual desde la niñez. Seguimos corriendo el riesgo de aumentar la quiebra digital que siempre ha existido al no ser capaces de promover, como sociedades suficientemente maduras, un acceso más equilibrado a las oportunidades. Si ya sabemos que la IA se alimenta de todas las fuentes de Internet y de entradas que producen las aportaciones de los millones de usuarios que nos movemos por la “infoesfera”, corremos el riesgo de seguir reproduciendo hasta la saciedad informaciones inexactas, bulos y desinformación en cualquiera de las acepciones conocidas de la llamada IA.

Pero la desinformación no solo alimenta a una IA que todavía no ha sido capaz de filtrar lo verdadero de lo falso. Desde hace décadas viene alimentando tanto los medios de comunicación de masas tradicionales como todo el entretejido de redes y plataformas digitales. Es preciso citar el trabajo editado por el Gobierno de España en 2022, bajo la dirección de M. Ángel Ballesteros (2022), con participación de cerca de 80 personas expertas en diferentes áreas de conocimiento. Dividido en 5 grandes capítulos: 1) La desinformación, una amenaza a la Democracia; 2) Propuestas de regulación ante la desinformación; 3) La Alfabetización Mediática, herramienta clave en la lucha contra la desinformación; 4) Propuestas para combatir las campañas de desinformación en procesos electorales; y 5) Principios para una estrategia contra la desinformación. Este trabajo en el que han participado académicos de una decena de universidades (también desde el Campus María Zambrano de la UVA en Segovia) se trata del más grande estudio abordado hasta ahora en nuestro país sobre desinformación. En él se recogen importantes conclusiones. En él se asume la definición que el Grupo de Expertos de Alto Nivel de la Comisión

Europea considera como “la información verificablemente falsa o engañosa que se crea presenta y divulga con fines lucrativos o para inducir a error deliberadamente a la población y que puede causar un perjuicio público” (Ballesteros, 2022, p. 50).

Entre los fenómenos de desinformación se distingue entre aquellas tácticas, técnicas y procedimientos utilizados por promotores de amenazas. Se puede identificar aquí a gobiernos de países como Rusia, China, Irán y otros que han influido en los procesos electorales de países que han celebrado elecciones en las últimas décadas. La manipulación se identifica como un tipo de desinformación que “puede incluir varios elementos como la manipulación de hechos (por ejemplo, la difusión de información falsa/engañosa), el uso de cuentas de redes sociales falsas, la creación de sitios web falsos, cartas falsificadas, censura de voces críticas e independientes, acoso en línea, etc. Todas estas actividades manipulan el entorno de la información, dando una impresión distorsionada de la opinión pública y de la realidad. El problema es que, por ejemplo, la desinformación y cualquier tipo de injerencia en períodos electorales de un país está utilizando deliberadamente las zonas grises de un espacio no necesariamente ilegal, aunque, a veces, se coordinen con acciones claramente ilegales. Toda acción relacionada con este tipo de injerencias exige necesariamente una acción coordinada. Puede recurrir al uso de representantes o “proxies” que, aunque no tengan una vinculación directa, sí están relacionados de forma encubierta. No sólo debemos denunciar las acciones de desinformación que se producen desde el exterior, es preciso exigir a los partidos políticos que no caigan en la tentación de utilizar *bots* para sesgar los resultados que se obtienen en consultas realizadas por los propios medios de comunicación o por iniciativa de fuentes simpatizantes próximas a uno u otro partido.

Vuelve a ser un hecho que la regulación siempre llega más tarde que la evolución de los avances derivados de los desarrollos tecnológicos, por este motivo es importante promover una educación crítica sobre el derecho a la intimidad, a la protección de datos y al secreto de las comunicaciones entre otros y también lo que llamaríamos una educación en ciberseguridad. Para ello es imprescindible ampliar toda Alfabetización Mediática a capacitar en la detección y bloqueo de contenidos dañinos que puedan afectar especialmente a los más jóvenes, niñas y niños. Es preciso enseñar a proteger la información propia y a filtrarla. La transparencia y la rendición de cuentas son exigibles a todas las instituciones y en paralelo resulta imprescindible facilitar y hacer efectivo el derecho de acceso de los diferentes colectivos y asociaciones. La reivindicación de los principales valores del periodismo se hace también necesaria y, en este sentido, debe seguirse reivindicando una alianza estratégica entre el mundo de la educación y el mundo de la comunicación.

Como ya definiéramos en una publicación titulada “La Educación Mediática y los profesionales de la comunicación” (Buitrago et al., 2015), los profesionales de los medios deberían buscar la complicidad con el mundo de la educación y el conjunto de la ciudadanía, ya que medios tradicionales y nuevos medios:

Permiten la compatibilidad entre la necesaria acción de los profesionales de la comunicación, y la de ciudadanos y ciudadanas, aspirantes potenciales a alcanzar los mejores niveles de aptitud en competencia comunicativa: “emisores-receptores” (emerec-emirec) según Cloutier, “multitudes inteligentes” según Rheingold; y progresivos niveles de interacción e interactividad como vías de participación (Buitrago et al., p. 23).

Cada vez son más las voces que plantean un abordaje diferente de los medios de comunicación, desde unas plataformas y redes sociales que plantean dilemas entre el pensar y el sentir (Quiroz, 2004) reivindicando el valor de lo emocional (Ferrés, 2014), estrategias de aprendizaje informal (Pereira et al., 2019) y con la necesidad de afrontarlo desde un mundo de incertidumbres (Aparici & Martínez-Pérez, 2022). Diseñar y realizar así diálogos posdigitales (Marta-Lazo & Gabelas, 2022), lo que no significa prescindir ni orillar la tecnología, al contrario: integrar todo su potencial en su justo término. Las posibles rupturas y transiciones que origina lo “posdigital” no es un subrayado de lo síncrono como absoluto, sino de la recuperación de los contextos en los que la persona sea el principio y el fin de todo proceso educocomunicativo (Marta-Lazo & Gabelas, 2022, p. 23).

La investigación futura debería ir al encuentro de un modelo integrado que indague en una Alfabetización Mediática e Informativa (Gutiérrez-Martín et al., 2022) que viaje al encuentro de una tecnología vinculada con una idea de Educomunicación y que recoja los mejores valores de un humanismo capaz de responder a algunas de las muchas incertidumbres que se nos presentan como retos para el resto del siglo XXI.

3. Conclusiones

En definitiva, el proyecto ético de la comunicación digital en relación con la IA sería, con Kant, una ética racional de acuerdo con normas que quisiéramos universales. Una ética ecofeminista, con Alicia Puleo (2011), que impugne la lógica de la dominación ambiental y de subordinación de las mujeres. Una ética, con Adela Cortina (2013), de la comunidad y la cooperación, no individualista. Y una ética de la compasión y la no-violencia, con María

Zambrano (2019), que tenga por objeto aliviar el sufrimiento de los demás. Una ética, con Freire (1996), comprometida con la transformación social y la liberación humana, a la que solo es posible llegar con la educación y el compromiso con la justicia social. Sería, con Habermas, una ética de la comunicación basada en el diálogo participado y el consenso, para lo que impulsamos, desde aquí, una llamada a una cumbre mundial de comunicación digital e Inteligencia Artificial.

Referencias

- Aparici, R., & Martínez-Pérez, J. (Coords.). (2022). *El algoritmo de la incertidumbre*. Gedisa.
- Ballesteros, M.A. (Coord.) (2022). *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la sociedad civil*. Gobierno de España.
- Buitrago, A.; Navarro, E., & García-Matilla, A. (2015). *La Educación Mediática y los profesionales de la comunicación*. Gedisa.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve la ética?* Paidós.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (2023). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and media competencies of teachers. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/c70-2022-02>
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J.A. (2022). *Diálogos posdigitales*. Gedisa.
- 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>
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Quiroz, M.T. (2004). *Jóvenes e internet. Entre el pensar y el sentir*. Fondo de desarrollo editorial.
- Zambrano, M. (2019). *La tumba de Antígona*. Alianza.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Inteligencia Artificial y Educomunicación en la era postdigital: Aspectos clave y algunas reflexiones

Artificial Intelligence and Educommunication in the postdigital era: Key aspects and some reflections

Alfonso Gutiérrez-Martín

Universidad de Valladolid, España
alfonso.gutierrez.martin@uva.es

Cristina Gil-Puente

Universidad de Valladolid, España
cristina.gil.puente@uva.es

Ruth Pinedo-González

Universidad de Valladolid, España
ruth.pinedo@uva.es

Resumen

Dada la rapidez de evolución de la Inteligencia Artificial en nuestra sociedad, sería irresponsable el no abordar sus implicaciones desde la Educomunicación. Las nuevas formas de generar información multimodal que trae consigo la IA suponen modificaciones sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento. Si importante es capacitar a profesorado y alumnado para integrar adecuadamente las técnicas y aplicaciones de IA en su práctica educativa, lo es aún más el capacitarles para una ciudadanía crítica y responsable en la era de la IA, proporcionándoles una formación básica en medios y TIC que incluya la alfabetización en IA.

Abstract

Considering the speed at which AI is evolving in our society, it would be irresponsible not to address its implications from the point of view of Educommunication. The new ways of generating multimodal information brought about by AI imply substantial modifications in the teaching-learning processes of any area of knowledge. If it is important to train teachers and students to adequately integrate AI techniques and applications in their educational practice, it is even more important to train them for critical and responsible citizenship in the era of AI, to provide them with basic training in media and ICT that includes AI literacy.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, Educomunicación, Alfabetización Mediática, competencia digital, educación crítica.
Artificial intelligence, Educommunication, Media Literacy, digital competence, critical education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Hace apenas unas décadas nos planteábamos la necesidad de adaptar la Educación Mediática surgida en el siglo XX a la incipiente digitalización de los medios de comunicación. Tecnologías entonces disruptivas como Internet se han incorporado a la normalidad de nuestro día a día. Lo digital en nuestra sociedad hiperconectada ha dejado de ser una novedad por oposición a lo analógico, y ha pasado a ser lo cotidiano e incuestionable. Esta realidad, donde lo digital ya no es novedoso ni revolucionario, se ha calificado con el confuso término “post-digital”, término que no debe entenderse como “posterior a la era digital”, sino como su consolidación.

En la era posdigital se propagan nuevas tecnologías emergentes que reclaman nuestra atención y que necesitamos abordar desde perspectivas socioeducativas y desde la Educación Mediática en particular: realidad virtual y metaverso, big data y algoritmos, informática cuántica, realidad aumentada y extendida, Internet de las cosas, nanotecnología, telecomunicaciones, etc. Destacamos aquí la Inteligencia Artificial (IA), por sus implicaciones y relación directa con todas las demás.

En estas páginas no vamos a referirnos tanto a la influencia de la IA generativa en la enseñanza como a las implicaciones de la IA en la educación, entendida no como instrucción o enseñanza, sino en su más amplio sentido, y no limitada a la educación formal. Es decir, no nos detenemos en cómo la IA puede favorecer o dificultar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, sin duda relevante, sino que intentamos analizar los aspectos clave de una educación para la era de la IA; es decir los conocimientos, destrezas y actitudes que configuran las competencias básicas en TIC y medios necesarias para la era de la IA.

2. Reflexión teórica

2.1. Formación básica en TIC y medios en la era de la IA

La incorporación de las tecnologías a las aulas suele afectar más la enseñanza que a la educación en sentido amplio. Se emplean como recursos didácticos, innovadores o no, y puede llegar a estudiarse su manejo, pero en muy raras ocasiones se abordan críticamente sus implicaciones socioeducativas. Este parece ser el rumbo que toma la IA generativa en las instituciones educativas, una integración curricular sesgada e insuficiente para la formación de ciudadanos responsables, críticos y participativos en la era posdigital.

En diciembre de 2020, la UNESCO, en el Foro Internacional sobre la Inteligencia Artificial y los futuros de la Educación, propone una integración curricular que contempla tres formas básicas: “enseñanza sobre técnicas y aplicaciones de IA; enseñanza con herramientas y aplicaciones de IA, y formación de los jóvenes para vivir en un mundo cada vez más influido por la IA” (Miao & Holmes, 2021, p. 10).

Abordamos este último aspecto: la formación básica en TIC y medios necesaria para la era de la IA o posdigital, lo que lógicamente incluye la enseñanza “con”, y, sobre todo, la enseñanza “sobre” la IA. Entendemos la “formación básica en TIC y medios” como “la adquisición, integración y aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (competencias) en torno a la información, la tecnología digital y los medios de comunicación disponibles y predominantes en cada época” (Gutiérrez-Martín, 2022).

Para referirse a esta formación básica en medios y TIC, la UNESCO, utiliza el término contenedor AMI con el que dicen referirse a la combinación de tres áreas distintas: Alfabetización Mediática, alfabetización informacional y alfabetización digital (Grizzle et al., 2023, p. 11). En el ámbito iberoamericano se emplea también “Educomunicación”, que aquí utilizamos como término contenedor.

2.2. Aspectos clave de la alfabetización en IA

Gutiérrez-Martín (2003, p. 67) resume así los conceptos clave de la Alfabetización Mediática en el pasado siglo:

- Los productos que nos ofrecen los medios de comunicación no son mero reflejo de la realidad que representan, son construcciones cuidadosas elaboraciones que obedecen a las intenciones de sus creadores.
- Las empresas mediáticas son complicados entramados con grandes intereses comerciales e ideológicos.
- Los medios de comunicación actúan como agentes educadores de la audiencia, transmiten ideología y valores.
- Las audiencias no son entes pasivos y amorfos, sino que participan en la negociación de los significados propuestos por los productos mediáticos.
- En una economía de mercado la cantidad de espectadores o consumidores de un producto mediático justifica a dicho producto y condiciona su existencia.

Para establecer los aspectos clave de la alfabetización o de la formación básica en TIC y medios para la era de la IA, coincidimos con Buckingham (2024) en que es fundamental basarse en los enfoques críticos de Educación

Mediática utilizados con medios y tecnologías anteriores: “Al igual que con las redes sociales, es posible y productivo extender los “conceptos clave” de la Educación Mediática a este nuevo medio”.

Si a los tradicionales medios de comunicación se les consideraba “complicados entramados con grandes intereses comerciales e ideológicos”, ¿qué podemos decir de las grandes empresas tecnológicas que controlan el desarrollo de la IA? “La gran pregunta -señala la UNESCO- es quién controla su desarrollo y despliegue, y para qué propósitos. (...) La IA nunca es neutral: está diseñada para fines particulares, por humanos con características demográficas y relaciones laborales particulares, y los algoritmos y conjuntos de datos siempre están sesgados de una manera u otra”. (Grizzle et al., 2023, p. 308). Stephen Hawking advertía que, si ahora nos preocupa quién controla la IA, en el futuro la cuestión será si podemos controlarla.

Se cuenta que, en 1896, en una de las primeras sesiones cinematográficas de los hermanos Lumière, el público se levantó aterrorizado de sus sillas con la sensación que la locomotora que se acercaba en la pantalla iba a atropellarles. La Inteligencia Artificial generativa supone un salto cualitativo en la creación de representaciones que pueden confundirse con la realidad. Los hermanos Lumière necesitaban la locomotora para captarla con su cámara. De la realidad grabada se pasó, con el lenguaje audiovisual, a la realidad construida con grabaciones. La edición y los efectos especiales fueron alejando la representación de lo representado, hasta que, con la IA generativa, se comprueba que no es necesaria la realidad para representarla. Con la digitalización ya era posible simular la realidad con efectos especiales generados por ordenador. Con la IA se da un paso más y se genera la representación a partir de una gran cantidad de datos almacenados en la máquina. En febrero de 2024, Open AI, empresa creadora de *ChatGPT* presenta Sora, un modelo de IA que genera vídeos realistas de cualquier cosa a partir de “prompts” o descripciones textuales, y que ha suscitado tanto asombro por su calidad y potencial, como temores por sus implicaciones éticas y sociales.

Son ya bastantes los casos de deepfakes, o representaciones que parecen reflejar una realidad que nunca existió, que han saltado a los medios de comunicación. El artista alemán Boris Eldagsen rechazó en 2023 el prestigioso premio de fotografía Sony World Photography Awards en la categoría creativa tras ganarlo con una imagen generada con Inteligencia Artificial. “Así como la fotografía reemplazó a la pintura en la reproducción de la realidad -declaró el artista- la IA reemplazará a la fotografía”. Hemos llegado ya a una época en que existen productos mediáticos muy “realistas” que no tienen ninguna realidad como referente inmediato. “Son creaciones que pueden representar o simular una realidad en átomos, o constituir “per se” una realidad en bits” (Gutiérrez-Martín & García-Matilla, 2023, p. 23).

Entre los deepfakes que han aparecido más recientemente está el caso de las fotografías íntimas de la artista Taylor Swift, generadas con IA y distribuidas por las redes sociales. Un caso que, desde un punto de vista educativo se presta a varias reflexiones, más allá de la primera de ellas que confirma lo anteriormente planteado de que “la imagen no es la realidad”.

Una segunda reflexión podría ir en torno a los intereses económicos e ideológicos de sus creadores. La industria del porno, que genera el 25% de las búsquedas en Google y que representa el 35% de descargas en la web, está posicionada como la tercera fuente de riqueza después del tráfico de armas y droga. No es de extrañar que la IA generativa se utilice también al servicio de la pornografía, cuyo interés económico está por encima de cualquier otro. La cantante se ha mostrado en diversas ocasiones defensora de valores como los derechos LGTBI, y el “Black Lives Matter”; crítica con el papel de las grandes corporaciones, y más partidaria de los candidatos demócratas que de los republicanos en EE.UU., lo que la ha convertido en blanco de ataques por parte de los extremistas seguidores de Trump. Al tiempo que tratan de desprestigiarla, intentan monetizar la atención y el interés que despierta. Se ha especulado con que tras el origen de los deepfakes de los desnudos divulgados esté la mano de estos extremistas republicanos, quienes una semana después difundieron nuevas representaciones falsas de la artista apoyando a Donald Trump, con el claro objetivo de “comprar atención”, generar confusión y desprestigiar a la cantante. Todo ello con el objetivo final de defender y transmitir sus valores conservadores.

En torno a los intereses ideológicos de los creadores de los deepfakes, planteamos una tercera reflexión sobre los medios de comunicación como agentes educadores de la audiencia. Estos deepfakes de Taylor Swift apoyando a Trump son una clara agresión contra la artista, pero los deepfakes pornográficos son también una clara agresión contra las mujeres. Brascia (2024) recoge muy bien esta idea al manifestar que “la red se llena de porno deepfake de Taylor Swift y muestra el peligro de la IA para las mujeres”. El problema de la pornografía, que es mayoritariamente violenta contra las mujeres, no es el acceso al sexo, sino a la violencia. Con ella se transmiten identidades masculinas y femeninas cargadas de estereotipos, y se contribuye a crear una identidad cultural patriarcal y sexista. Lo que para algunos puede parecer un juego, una broma de mal gusto, puede considerarse un delito de violencia sexual que se conoce como “pornovenganza” y que ha aumentado significativamente con la llegada de la IA generativa.

Joan Donovan, profesora adjunta de periodismo y estudios de medios emergentes de la Universidad de Boston, explica en clave feminista el ataque a Taylor Swift por su condición de mujer independiente, treintañera, soltera y empresaria de éxito que rompe con los ideales conservadores de feminidad: “Entre la derecha, como se está haciendo mayor y no ha tenido hijos y demás, se la ve menos como el material tradicional de 'esposa'”, explica Donovan. “En términos generales, Taylor Swift representa a las mujeres mayores e independientes que no necesitan el apoyo masculino para tener una carrera, para decidir por sí mismas hacia dónde van” (Bond, 2024). La preocupación por estas falsas representaciones ha saltado a la opinión pública por la popularidad de la cantante, por el gran número de sus seguidores en las redes, lo que nos lleva a una cuarta reflexión sobre las audiencias o usuarios de los medios.

El papel de las audiencias ha cambiado notablemente en los nuevos medios de espectadores o consumidores a “prosumers” (productores-consumidores), pero conserva e incrementa la condición de la audiencia como “mercancía”. Si de los medios de comunicación tradicionales se decía que la cantidad de espectadores o consumidores de un producto mediático justifica a dicho producto, la dependencia del número de usuarios y de likes es aún mayor con los nuevos medios. La IA generativa ha sido posible gracias a la cantidad de usuarios de Internet que hemos facilitado información y nuestros datos. Los algoritmos se encargan además de segmentar las audiencias según las preferencias consciente o inconscientemente manifestadas por los usuarios. Pagamos lo que se nos ofrece como gratis con nuestros propios datos y nuestro rastro digital es utilizado por la IA para crear burbujas o cámaras de eco, donde a cada uno nos dice lo que queremos oír, con lo que se polariza una sociedad cada vez menos tolerante.

3. Conclusiones. Si no es ahora, ¿cuándo?

En el siglo pasado se planteaba la necesidad de una Educación Mediática por la importancia e influencia de los medios de masas. Si de presencia, importancia e influencia de los medios en nuestras vidas se trata, ahora más que nunca sería necesaria una formación básica en TIC y medios. Y como parte de esa formación básica incluimos la alfabetización en IA. La alfabetización en IA incluye “un conjunto completo de conocimientos sobre IA, que incluya lo que la IA puede hacer y lo que no, y el papel fundamental de los humanos en todos los logros de la IA; habilidades de IA, que incluyan la creación y el uso de la IA; y valores, que incluyan cuándo la IA es útil y cuándo debe cuestionarse” (Miao & Holmes, 2021, p. 25).

En Grizzle et al. (2023, p. 306) la UNESCO dedica un módulo de la AMI (Alfabetización Mediática e Informativa) a la IA en relación con las redes sociales. La Unión Europea, por su parte, en la actualización de DigComp 2.2 aborda el tema de la interacción de la ciudadanía con los sistemas de IA en lugar de centrarse en el conocimiento de la IA en sí misma, como lo hacía en su primera versión (Vuorikari et al., 2022, p. 306).

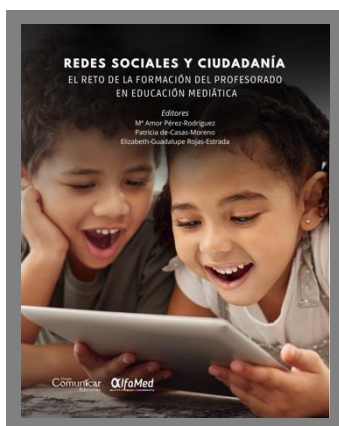
Ya encontramos en algunos países programas y contenidos curriculares que contemplan la IA como asignatura o como materia transversal (Miao, 2022), pero el gran escollo para su implementación es la formación del profesorado que debe llevar a cabo la integración curricular de la IA. En este tema se hace imprescindible una reafectación continua del profesorado, que, además de adquirir las competencias profesionales propias del educador, debe adquirir la formación básica en IA de cualquier ciudadano; una formación basada en “una doble convergencia: la de diferentes alfabetizaciones, y la de la multialfabetización resultante con la capacitación específica de los profesionales de la educación en TIC y medios” (Gutiérrez-Martín et al., 2022).

La ministra de Educación, Pilar Alegría manifestó en el Foro Internacional sobre IA y Educación de 2022, que “el Gobierno ha realizado una apuesta fuerte por la IA en el marco de la reforma educativa. (...). No solamente se trabajan habilidades y conocimientos, sino que se pone el foco en los aprendizajes sobre los sesgos algorítmicos y la ética en el uso de los datos” (Miao et al., 2023, p. 15). Sin embargo, todo quedará en papel mojado si la educación básica y la formación del profesorado siguen dependiendo más de los condicionamientos del pasado que de las necesidades del futuro.

Referencias

- Bond, S. (2024). *Here's why conspiracy theories about Taylor Swift and the Super Bowl are spreading*. NPR.
- Brascia, C.L. (26 de enero de 2024). La red se llena de porno 'deepfake' de Taylor Swift y muestra el peligro de la IA para las mujeres. *El País*.
- Buckingham, D. (2024) *Artificial Intelligence in Education: A Media Education Approach*. <https://bit.ly/4b5z3T6>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P.R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo Menyeng, B.P., & Zibi Fama, P.A. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. UNESCO <https://bit.ly/4caPEpW>
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Gedisa.
- Gutiérrez-Martín, A. (2022). Alfabetización múltiple y formación en TIC y Medios. *Biblioteca Universitaria*, 25(1). <https://doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2022.1.1446>

- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Gutiérrez-Martín, A., & García-Matilla, A. (2023). Educación disruptiva para un futuro incierto. En R. Collado-Alonso, R. & B. de Frutos-Torres, (Coords.), *Iniciativas y propuestas en Educación Mediática y Competencia Digital*, (pp.18-31). Fragua.
- Miao, F. (2022). *K-12 AI curricula A mapping of government-endorsed AI curricula*. UNESCO
- Miao, F., & Holmes, W. (2021) *International Forum on AI and the Futures of Education Developing Competencies for the AI Era*. Synthesis Report UNESCO
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Comisión Europea.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Integración significativa de la Inteligencia Artificial en la formación de periodistas: Un enfoque interdisciplinario

Significant integration of Artificial Intelligence in journalism education: An interdisciplinary approach

Aldo Romero

CEUTEC UNITEC, Honduras
aldo.romero@unitec.edu.hn

Resumen

En la era digital, la industria periodística se encuentra en un punto de inflexión donde la Inteligencia Artificial (IA) se erige como recurso invaluable para redefinir la forma en que se recopila, presenta y consume información. En este trabajo se explora la convergencia entre periodismo e IA, destacando cómo esta sinergia está transformando radicalmente la naturaleza del reportaje y la comunicación mediática. En un entorno social en el que la velocidad y la precisión son cruciales, la IA se presenta como herramienta poderosa que no solo automatiza tareas repetitivas, sino que potencia creatividad, eficiencia e interactividad en el proceso informativo

Abstract

In the digital era, the journalism industry is at a turning point where artificial intelligence (AI) emerges as an invaluable resource to redefine how information is collected, presented, and consumed. This article explores the convergence between journalism and AI, highlighting how this synergy is radically transforming the nature of reporting and media communication. In a social environment where speed and accuracy are crucial, AI emerges as a powerful tool that not only automates repetitive tasks but also enhances creativity, efficiency, and interactivity in the informational process.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, periodismo, educación, ética, innovación.

Artificial intelligence, journalism, education, ethics, innovation.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El periodismo, como disciplina profesional, ha sido testigo y participe de una transformación sin precedentes en la era digital, la misma que va desde los medios tradicionales impresos y electrónicos a la variedad de las plataformas digitales. Estas han marcado un cambio significativo en el proceso de recopilar, sintetizar, divulgar y consumir información y por supuesto este cambio ha sido potenciado de manera inimaginable por el advenimiento de la Inteligencia Artificial (IA). García-Avilés (2014) destaca que el periodismo computacional sigue siendo una asignatura pendiente en muchas redacciones, señalando la necesidad de mayor capacitación y adaptación tecnológica.

La teoría de la agenda-setting (McCombs & Shaw, 1972), que anteriormente se centraba en la influencia de los medios de comunicación sobre las audiencias, ha evolucionado y hoy en día es bidireccional, la IA influye en lo que se presenta a los públicos y por ende en lo que estos perciben como relevante y digno de atención e interés.

La incorporación de herramientas de IA en el periodismo por supuesto plantea asuntos éticos fundamentales y, por tanto, urge un mayor compromiso con la transparencia en la forma en que estas se utilizan para influir en la opinión pública.

Para el periodismo, esto representa una responsabilidad mayúscula en la tarea de establecer parámetros de control sobre la veracidad y la integridad de las noticias generadas por IA, por lo que un marco ético sólido se convierte en elemento crucial en la formación periodística. Los futuros profesionales del periodismo deben estar equipados para tomar decisiones éticas y responsables en la creación y distribución de contenido.

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación periodística por tanto no es simplemente una elección pedagógica; es más bien una necesidad imperativa en un mundo donde la tecnología redefine constantemente las dinámicas del trabajo periodístico, de ahí que surja la necesidad relevante y fundamental de involucrar a los estudiantes en experiencias de innovación que incorporen IA.

Y son múltiples las razones que fundamentan la afirmación anterior. En primer lugar, porque las tecnologías de IA son esenciales para su relevancia futura en la industria periodística. La capacidad para utilizar estas herramientas y entender cómo afectan la selección y presentación de noticias es ahora una habilidad esencial.

Por otro lado, es vital el desarrollo del Pensamiento ético y crítico ya que la IA en el periodismo plantea dilemas de necesario análisis sobre la veracidad y la transparencia, y al involucrar a los estudiantes en la creación y evaluación de contenido generado por IA, se les desafía a considerar estas cuestiones desde una perspectiva diferente.

Un elemento destacable de esta experiencia de innovación se concentra en la estimulación de la creatividad y la innovación puesto que la IA no solo automatiza tareas, también puede ser una fuente de inspiración para la creatividad periodística que haga surgir un periodismo más dinámico y atractivo para las audiencias modernas. En resumen, involucrar a los estudiantes de periodismo en experiencias de innovación con IA no solo es esencial para su preparación profesional, estas experiencias les enseñan a trabajar con tecnologías emergentes y les empoderan para liderar y transformar la industria periodística del mañana.

2. Metodología

La metodología detrás de nuestra experiencia de innovación educativa se fundamenta en un enfoque interdisciplinario que fusiona la teoría periodística con las aplicaciones prácticas de la Inteligencia Artificial (IA).

Esta metodología fue diseñada para ofrecer a los estudiantes de periodismo una comprensión holística de cómo la IA puede transformar la industria mediática y, al mismo tiempo, fortalecer sus habilidades prácticas y éticas. Aquí, explicamos las herramientas utilizadas y el trabajo detallado durante el proceso inicial de un semestre con estudiantes de las asignaturas de Periodismo Digital, Investigación Periodística, Diseño Periodístico y Periodismo de Datos.

Etapa 1. Herramientas Aplicadas: (Explorando el Poder de la Inteligencia Artificial). López-García y Pereira (2019) señalan que el periodismo de datos y el Big Data están transformando la manera en que los periodistas acceden y analizan grandes volúmenes de información en el ámbito hispano. En este sentido, para proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica y significativa, se utilizaron diversas herramientas de IA:

- **Procesamiento del Lenguaje Natural (NLP):** Los estudiantes se familiarizaron con algoritmos de NLP que les permitieron analizar y comprender grandes volúmenes de texto, una habilidad esencial para la verificación de hechos y la investigación periodística en el mundo digital.
- **Generación de Contenido Automatizado:** Se utilizaron herramientas que generan contenido de manera automatizada, desde resúmenes de noticias hasta artículos completos. Esto permitió a los estudiantes explorar cómo la IA puede amplificar la eficiencia en la producción de contenido periodístico.

- **Chatbots y Conversación Automatizada:** Los estudiantes trabajaron con plataformas de chatbots para entender cómo la IA puede ser implementada en la interacción con audiencias, mejorando la experiencia del usuario y proporcionando información precisa y relevante. Fernández y López-García (2020) analizan el estado de la cuestión y el uso de chatbots en medios españoles, subrayando su creciente importancia en el periodismo digital.

Etapa 2. Trabajo Desarrollado: (Experiencias Prácticas y Reflexión Ética). Los estudiantes participaron en talleres prácticos donde aplicaron estas herramientas en contextos periodísticos reales:

- **Fact-Checking Automatizado:** Apoyados en nuestra plataforma de verificación iVerify Honduras, se desarrollaron proyectos para verificar declaraciones políticas y afirmaciones públicas permitiendo a los estudiantes discernir rápidamente entre información precisa y desinformación.
- **Generación de Contenido Creativo:** Explorando la generación automatizada de contenido creativo, como titulares y descripciones de imágenes, audios y videos, lo que les permitió entender cómo la IA puede ampliar la creatividad en la presentación de noticias.
- **Debates Éticos y Reflexión:** Impulsamos discusiones profundas sobre las implicaciones éticas de utilizar la IA en el periodismo. Los estudiantes reflexionaron sobre temas como la imparcialidad, el sesgo y la privacidad, desarrollando una comprensión crítica de los desafíos éticos asociados con estas tecnologías.

Este trabajo no solo equipó a los estudiantes con habilidades técnicas, sino que también fomentó una profunda comprensión de los dilemas éticos relacionados con la IA en el periodismo.

3. Resultados

Los resultados de nuestra experiencia de innovación educativa revelaron un profundo impacto en la forma en que los estudiantes de la licenciatura en periodismo de CEUTEC se relacionan con la Inteligencia Artificial (IA) y cómo pueden aplicarla de manera efectiva en la práctica periodística. Aquí, exploramos los resultados clave y las discusiones que surgieron a raíz de estos hallazgos. Inicialmente se destaca un aumento del conocimiento en IA con relación a los datos que arrojaron los cuestionarios iniciales que indicaban que la mayoría de los estudiantes tenían un conocimiento básico.

En cuanto a las habilidades, la evaluación de los talleres prácticos mostró que los estudiantes adquirieron destrezas prácticas en el uso de herramientas de IA al grado de que fueron capaces de aplicar conceptos de análisis de datos y generación de contenido automatizado para mejorar la eficiencia en la recopilación y presentación de información periodística. En materia de creatividad e innovación, los proyectos colaborativos demostraron altos estándares en la producción de contenido periodístico, diseñando soluciones innovadoras que van desde la verificación automatizada de hechos hasta la generación de resúmenes de noticias personalizadas.

Los debates grupales liderados por docentes y estudiantes avanzados promovieron una comprensión más profunda de las implicaciones éticas de la IA en el periodismo coincidiendo en abogar por un uso responsable de la tecnología. Un tema recurrente en las discusiones fue el establecer un equilibrio necesario entre la creatividad y la ética en el uso de la IA en el periodismo, reconociendo la importancia de innovar con responsabilidad y mantener la integridad de la profesión periodística.

4. Discusión y conclusiones

Esta experiencia de innovación educativa resalta la eficacia de una educación interdisciplinaria que integra la IA en la formación periodística con la finalidad de preparar a los estudiantes para enfrentarse a los desafíos éticos y tecnológicos de la industria, por lo que con esta iniciativa no solo se busca mejorar las habilidades técnicas, sino también fomentar la responsabilidad ética y la innovación (Véase Tabla 2 de temas de discusión y reflexiones). Finalmente, este enfoque interdisciplinario es crucial para el futuro del periodismo, en donde la cola-

Herramientas Aplicadas	Trabajo Desarrollado
Procesamiento del Lenguaje Natural (PNL)	Fact-Checking Automatizado: Verificación de hechos y análisis de declaraciones políticas.
Generación de Contenido Automatizado	Generación de Contenido Creativo: Creación automatizada de titulares y descripciones de imágenes para mejorar la creatividad en la presentación de noticias.
Chatbots y Conversación Automatizada	Debates Éticos y Reflexión: Discusiones sobre implicaciones éticas de la IA en el periodismo, fomentando la reflexión crítica sobre temas como la imparcialidad algorítmica y el sesgo.

boración entre humanos y máquinas es esencial. Esta experiencia demuestra que la IA no solo es una herramienta, sino un nuevo paradigma que redefine la forma en que entendemos y practicamos el periodismo en el siglo XXI. *Consideraciones para replicar la Metodología.*

Esta metodología para la integración de Inteligencia Artificial (IA) en la educación periodística puede ser replicada con éxito por otros profesores e investigadores. Aquí se presenta una propuesta general que detalla el proceso, el tiempo estimado y el perfil de los estudiantes recomendado:

1. Diseño del Curso:

- Duración: Un semestre académico.
- Perfil del Estudiante: Estudiantes de periodismo en niveles avanzados (tercer y cuarto año).
- Contenidos: Introducción a la IA y sus aplicaciones en el periodismo; herramientas de IA: chatbots, generación de contenidos; análisis de datos, etc.
- Ética en el uso de la IA en el periodismo.
- Proyectos prácticos: generación de noticias, verificación de hechos, proyectos colaborativos.

2. Metodología de Aprendizaje:

- Clases Teóricas: Combinar teoría sobre IA y periodismo.
- Talleres Prácticos: Sesiones dedicadas a la aplicación de herramientas de IA.
- Proyectos Colaborativos: Fomentar la colaboración en la creación de contenidos.

3. Evaluación:

- Proyectos Individuales y Grupales: Evaluar la aplicación práctica de la IA en proyectos concretos mediante rúbrica.
- Participación en Clase: Valorar la comprensión teórica y la participación en discusiones éticas.
- Exámenes Escritos: Evaluar el conocimiento teórico adquirido.

4. Recursos Necesarios:

- Acceso a Plataformas de IA: Proporcionar acceso a herramientas como GPT-3, chatbots, etc.
- Materiales didácticos: Crear materiales de apoyo que combinen teoría y ejemplos prácticos ya adquiridos y procesados.

5. Perfil del Profesor:

- Experiencia en Periodismo y Tecnología: Conocimiento tanto en los principios del periodismo digital como en las aplicaciones prácticas de la IA.

Beneficios de la Metodología: Desarrollo de Habilidades Prácticas: Los estudiantes adquieren habilidades prácticas en el uso de herramientas de IA; Conciencia Ética: Reflexión sobre las implicaciones éticas del uso de la IA en el periodismo; y Preparación para la Industria: Los estudiantes se preparan para enfrentar los desafíos tecnológicos en la industria periodística.

Temas de Discusión	Reflexiones y Conclusiones
Equilibrio entre Creatividad y Ética	Los estudiantes reconocieron la importancia de innovar con responsabilidad y cuidar la integridad del periodismo con el uso de la IA.
Nuevas Posibilidades Narrativas	Se exploraron las formas en que la IA puede mejorar la narrativa periodística, desde la generación de contenido hasta la presentación de noticias.
El Papel del Periodista en la Era de la IA	Se reflexionó sobre la transformación del papel del periodista, pasando de creadores de contenido a curadores y verificadores de información en un entorno de IA.
Continua Evolución Tecnológica	Se reconoce la importancia de la adaptabilidad y la disposición a aprender continuamente en un entorno de tecnología en constante evolución.

Referencias

- Fernández, S., & López-García, X. (2020). Chatbots en el periodismo: Estado de la cuestión y análisis de los chatbots de los medios españoles. *El Profesional de la Información*, 29(5), e290518.
- García-Avilés, J.A. (2014). Periodismo computacional: una asignatura pendiente para las redacciones españolas. *El Profesional de la Información*, 23(3), 227-233.
- López-García, X., & Pereira, G. (2019). Periodismo de Datos y Big Data en el ámbito hispano: estado de la cuestión en España, Portugal y América Latina. *Palabra Clave*, 22(2), e2227.
- McCombs, M.E., & Shaw, D. L. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Inteligencia Artificial y algunos impactos éticos en la época contemporánea

Artificial Intelligence and some ethical impacts in contemporary times

Alexandre Le-Voci-Sayad
Zeitgeist, Brasil
alevoci@gmail.com

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en un pilar fundamental en el desarrollo tecnológico y científico de la época contemporánea, abarcando un espectro amplio de aplicaciones que van desde la mejora de dispositivos médicos hasta la personalización de experiencias en el ámbito digital. Sin embargo, el avance acelerado de esta tecnología plantea importantes cuestiones éticas que requieren una reflexión profunda y multidisciplinaria. La comunicación se propone explorar algunos de los impactos éticos significativos asociados con la IA, abordando desde la problemática del uso y la propiedad de los datos hasta las implicaciones de los sesgos algorítmicos y la transparencia de los sistemas autónomos. A través de un análisis crítico, se busca comprender no solo los beneficios que la IA puede aportar a la sociedad, sino también los desafíos que plantea en términos de equidad y privacidad.

Abstract

Artificial intelligence (AI) has become a fundamental pillar in the technological and scientific development of contemporary times, covering a wide spectrum of applications ranging from the improvement of medical devices to the personalization of experiences in the digital field. However, the accelerated advancement of this technology raises important ethical questions that require deep and multidisciplinary reflection. This communication aims to explore some of the significant ethical impacts associated with AI, addressing everything from the issues of data use and ownership to the implications of algorithmic biases and the transparency of autonomous systems. Through critical analysis, we seek to understand not only the benefits that AI can bring to society, but also the challenges it poses in terms of equity and privacy.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, ética, pensamiento crítico, Educación Mediática, tecnología digital.
Artificial Intelligence, ethics, critical thinking, Media Education, digital technology.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La colaboración multidisciplinaria entre expertos en tecnología, filósofos, sociólogos, legisladores y la sociedad en general es fundamental para forjar un camino ético en el desarrollo de la IA. Solo a través de un diálogo inclusivo y la consideración de diversas perspectivas podremos garantizar que la IA sirva al bien común, minimizando sus riesgos y maximizando sus beneficios. La IA tiene el potencial de ser una fuerza poderosa para el progreso humano, siempre y cuando su desarrollo esté guiado por una reflexión ética profunda y un compromiso con los valores fundamentales de la sociedad.

2. Antecedentes

Hay numerosas definiciones de Inteligencia Artificial. Según Kaufman (2019): La Inteligencia Artificial hace referencia a un campo del conocimiento vinculado al lenguaje y la inteligencia, el razonamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas. La IA proporciona simbiosis entre humanos y máquinas al acoplar sistemas de Inteligencia Artificial al cuerpo humano (prótesis cerebrales, brazos biónicos, células artificiales, rodillas inteligentes y similares) y la interacción entre hombres y máquinas con dos “especies” distintas conectadas (aplicaciones humanas, humanos, algoritmos de IA). Tema de investigación en varias áreas -Computación, Lingüística, Filosofía, Matemáticas, Neurociencia, entre otras-. La diversidad de subcampos y actividades, investigaciones y experimentos dificulta describir el estado actual del arte.

Entre las definiciones destaca una general, acuñada por John McCarthy en una entrevista en el sitio web de la Universidad de Stanford: “la Inteligencia Artificial es la ciencia y la ingeniería de fabricar máquinas inteligentes, especialmente programas informáticos inteligentes”. La idea de crear una máquina que pudiera aprender es mucho más antigua que los hitos iniciales de la IA. Aunque existen contradicciones en la literatura, los estudios y experimentos del científico británico Alan Turing a veces se consideran parte de la prehistoria de la IA, aunque el término “Inteligencia Artificial” aún no se había acuñado. Como “papá de la informática”, Turing plantea en su artículo “Maquinaria informática e inteligencia” la cuestión de la capacidad de las máquinas para pensar. En algunos extractos, el tema recurrente es que las máquinas pueden alcanzar la capacidad de la mente humana.

Como expliqué, el problema es principalmente de programación. También será necesario realizar avances en ingeniería, pero parece poco probable que no sean adecuados a las necesidades. Las estimaciones de la capacidad de almacenamiento del cerebro oscilan entre 10^{10} y 10^{15} dígitos binarios. Tiendo hacia los valores más bajos y creo que sólo una fracción muy pequeña se utiliza para los tipos de pensamiento superiores (Kaufman, 2019; 2020).

A pesar de los esfuerzos anteriores, el evento inaugural en el desarrollo de la IA -cuando se creó el término “Inteligencia Artificial”- fue la conferencia Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, celebrada en 1956 en los Estados Unidos. No se obtuvieron grandes resultados, pero el encuentro de investigadores generó interés y material para los años siguientes. Los primeros años de la IA estuvieron llenos de éxitos limitados, funciones de las computadoras y técnicas de programación primitivas.

3. Metodología

El camino metodológico se inició investigando cómo surge el concepto de pensamiento crítico, a partir de una revisión histórica. Se delimitó una línea temporal a partir de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, especialmente de los autores Theodor Adorno y Max Horkheimer. Se utilizó la investigación de John McPeck como forma de organizar las diversas aplicaciones del pensamiento crítico. Posteriormente, se presentó el concepto de Inteligencia Artificial, incluyendo autores como McCarthy, uno de los precursores del campo, Kaufman (2019) o Agrawal et al. (2018), entre otros. En la investigación era importante resaltar cómo el campo de la IA está presente en muchas áreas de la vida diaria, mediando las relaciones humanas en el entretenimiento, la investigación, la cultura y las relaciones interpersonales.

4. Resultados

La complejidad ligada a la ética de la IA, especialmente en lo que respecta a la técnica de las redes neuronales profundas, involucra muchos aspectos: la subjetividad humana (de desarrolladores, implementadores y usuarios intermedios), cantidad y calidad de las bases de datos, pero también los efectos de opacidad intrínsecos a la téc-

nica misma. Autores e investigadores del tema, como Kaufman y Villani, creen que la forma de mitigar las externalidades negativas es adoptar la idea de “ética por diseño”, es decir, incorporar la ética desde el inicio del diseño, proceso, elaboración y desarrollo de sistemas. Paralelamente, en cualquier etapa del proceso, asignar responsabilidad a los seres humanos mediante un procedimiento predeterminado. Kaufman sugiere, dado el carácter multidisciplinar de la Inteligencia Artificial, que los equipos de desarrolladores sean diversos, reuniendo a profesionales de las Ciencias Exactas y las Ciencias Humanas.

5. Discusión y conclusiones

El impacto ético más evidente que se ha apoderado de los debates sobre políticas de privacidad públicas en todo el mundo es la cuestión del uso de datos por parte de los sistemas de Inteligencia Artificial. La técnica de aprendizaje profundo no existiría sin la cantidad de datos digitalizados disponibles en Internet, ya que la eficiencia de los resultados depende de grandes conjuntos de datos de calidad. El mayor problema surge en el uso de datos personales. Cualquier interacción con dispositivos digitales y/o entornos en línea deja rastros, algunos voluntarios, como publicaciones en redes sociales -*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*- y otros involuntarios, como el acceso en línea a resultados de exámenes médicos. La pregunta central es ¿quién es el propietario de los datos generados por los usuarios? Las empresas pueden utilizarlos como deseen, con fines comerciales.

En la economía de datos, o economía impulsada por los datos, los usuarios pagan los servicios teóricamente gratuitos con sus datos. Las grandes empresas de tecnología, conocidas como big techs detienen ese gran volumen de datos. Las consecuencias de esta posesión son la concentración del poder que, según Pierre Lévy, crea una nueva forma de poder económico y político. que puede denominarse “Estado - plataforma”; otra consecuencia, ésta más evidente, es la capacidad de vigilancia a través de datos. La filósofa estadounidense Shoshana Zuboff acuñó el término “capitalismo de vigilancia” (una consecuencia de la economía basada en datos) y sugiere que la civilización será moldeada por este modelo económico. Al observar más de cerca cómo funcionan los algoritmos de IA no se pueden ignorar otros desafíos éticos. El uso de datos por parte de los sistemas de IA no tiene que ver sólo con la cantidad, sino también con su calidad. De esta manera, las bases de datos sesgadas pueden producir resultados y predicciones sesgadas.

Según Karen Hao (2019), pueden producirse resultados sesgados como resultado de la recopilación de datos en diferentes etapas durante el proceso de aprendizaje profundo. En un primer momento, la propia problematización del desarrollador del algoritmo, al crearlo, puede contener un sesgo. Por ejemplo, definir que, para evitar pérdidas, se dice que la compañía de tarjetas de crédito evita un determinado perfil de cliente. Y los parámetros éticos del desarrollador son un factor crítico aquí. Un segundo paso es la recopilación de datos por parte del algoritmo (los llamados “datos de entrenamiento”), que en sí mismos pueden estar sesgados o incluso prejuiciosos (como entrenar el algoritmo con imágenes principalmente de personas blancas). Finalmente, en la generación de atributos algorítmicos (que en los sistemas de IA también se denominan “pesos”), es decir, en la preparación de datos, se puede resaltar el sesgo (si no están bien estudiados, atributos como género, grupo de edad o la experiencia generan distorsiones).

En conclusión, la Inteligencia Artificial (IA) representa un avance tecnológico con el potencial de transformar radicalmente nuestra sociedad, economía y vida cotidiana. Sin embargo, este desarrollo trae consigo importantes desafíos éticos que deben ser abordados con urgencia y profundidad. Los dilemas sobre la privacidad, la propiedad de los datos, los sesgos algorítmicos y la falta de transparencia en los sistemas autónomos son solo la punta del iceberg en un mar de cuestiones éticas que emergen con la expansión de la IA. La necesidad de una “ética por diseño” se hace cada vez más evidente, donde los principios éticos deben integrarse desde las etapas iniciales del desarrollo de la IA, asegurando que la tecnología avance de manera que respete los derechos humanos, promueva la equidad y sea inclusiva.

Referencias

- Agrawal, A., Gans, J., & Goldfarb, A. (2018). *Máquinas predictivas: a simples economia da inteligência artificial*. Alta Books.
- Hao, K. (2019). *Máquinas inteligentes: así es como ocurre realmente el sesgo de la IA y por qué es tan difícil de solucionar*. MIT Technology Review. <https://bit.ly/3iO4U4A>
- Kaufman, D. (2019). *¿La Inteligencia Artificial suplantaré a la inteligencia humana?* Estação das Letras e Cores.
- Kaufman, D. (2020). Inteligencia Artificial: repensar la mediación. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 6(9).



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Inteligencia Artificial en la enseñanza de la programación: Experiencia en la Cátedra de Informática Educativa de la UNED (Costa Rica)

Artificial Intelligence in teaching programming: Experience in the Educational Informatics Department of UNED (Costa Rica)

Ana-Gabriela Bejarano-Salazar
UNED, Costa Rica
abejarano@uned.ac.cr

Kryscia Ramírez-Benavides
UNED, Costa Rica
kryscia.ramirez@ucr.ac.cr

Resumen

Este estudio examina el uso de Inteligencia Artificial en la enseñanza de programación en Informática Educativa. Se aplicó un cuestionario a 70 de 126 estudiantes del III cuatrimestre del 2023, logrando un 92% de confianza y un 8% de error. El Análisis Exploratorio de Datos reveló que grupos de 18-25 y 26-33 años tienen baja dispersión, mientras que los mayores de 50 muestran la menor variabilidad. Los cursos "Introducción a la lógica" y "Programación I" tienen alta dispersión, mientras que "Programación II" muestra menor variabilidad. El modelo estadístico general es significativo, respaldando la relevancia de IA en la enseñanza de programación.

Abstract

This study examines the use of Artificial Intelligence in teaching programming in Educational Informatics. A questionnaire was administered to 70 out of 126 students from the third term of 2023, achieving a 92% confidence level and an 8% error rate. Exploratory Data Analysis revealed that age groups of 18-25 and 26-33 years show low dispersion, while those aged 50 and above exhibit the lowest variability. The courses "Introduction to Logic" and "Programming I" have high dispersion, whereas "Programming II" shows lower variability. The overall statistical model is significant, supporting the relevance of AI in programming education.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, curso programado, informática educativa, experimento, investigación empírica.
Artificial Intelligence, programmed course, educational informatics, experiment, empirical research.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en el proceso educativo es un campo en expansión que requiere un enfoque multidisciplinario para integrar métricas en las plataformas de aprendizaje. Los algoritmos de IA pueden personalizar la enseñanza al evaluar tanto aspectos cuantitativos, como las notas, como aspectos cualitativos, proporcionando retroalimentación sobre los resultados del aprendizaje.

El Consenso de Beijing de la UNESCO (2019) destaca el uso de la IA para el aprendizaje adaptativo, evaluación de competencias y exámenes a gran escala. En la Universidad Estatal a Distancia, los programas de Educación incluyen resultados de aprendizaje basados en el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior (2018).

La integración de IA en la educación superior, como propuesto por Monge y Ávalos (2020) en educación a distancia (EaD), ofrece oportunidades para mejorar la retroalimentación. Una revisión de estudios primarios puede analizar qué técnicas de IA se utilizan en cursos de programación y áreas afines, así como cómo se emplean los datos de las plataformas virtuales de aprendizaje para brindar retroalimentación.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La revisión de literatura de Ouyang et al. (2023) es valiosa ya que analiza y compara la realimentación con IA para predecir el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, la revisión de Chiu et al. (2023) muestra que la incorporación de la IA en el acompañamiento de la población estudiantil y de sus resultados de aprendizaje, al recibir realimentación de forma expedita, fomentó el aprendizaje activo y esto incidió en el incremento de la motivación y compromiso.

Actualmente, existen varias experiencias en instituciones de educación superior, donde convergen la educación con la IA, como, por ejemplo, propuestas de software predictivo para mejorar el rendimiento académico (Thi Cam et al., 2022), de evaluación para analizar los factores que inciden en el aprendizaje (Huan, & Yang, 2023) y de metacognición (Beck et al., 2018) según las calificaciones obtenidas. Sin embargo, estas propuestas son hechas a la medida en cada universidad, utilizando diversos algoritmos de IA para el análisis, recolección y procesamiento de datos; y en el caso particular de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) se poseen herramientas tecnológicas para la mediación pedagógica pero que carecen del uso de la IA para la mediación docente y que brinden realimentación a la población estudiantil sobre el nivel de alcance de los resultados de aprendizaje esperados.

Por lo anterior, surge la pregunta de investigación ¿Los estudiantes de las asignaturas de programación de la cátedra de Informática Educativa emplean en el desarrollo de los proyectos, herramientas de Inteligencia Artificial? Esto con la finalidad de realizar un mapeo de las tendencias de uso de la IA en contextos educativos universitarios.

3. Metodología / planteamiento

Variable de respuesta: La variable de respuesta del experimento es el porcentaje de uso de herramientas de Inteligencia Artificial en los apartados del proyecto y se representa por un valor porcentual.

Factores: Se aplicó un instrumento a la población estudiantil de todas las asignaturas de programación del III cuatrimestre 2023 como parte de la definición de los factores del diseño del experimento. Dicho instrumento fue revisado y validado por dos doctores especialistas en el diseño de experimentos y expertos en educación y en tecnología, los cuales realizaron recomendaciones sobre la mejora de los factores y cómo presentar las preguntas y mostrar las opciones de respuesta a la población estudiantil.

Factores de diseño: Los factores de diseño refieren a las variables del sexo de las personas, su condición laboral para conocer si trabaja o no y la frecuencia de uso de la IA, con una escala de Likert que iba desde que no la utiliza hasta su uso muy frecuente.

Factores constantes: Referente a los factores constantes del experimento, se tomaron como base las tres partes que las personas estudiantes deben entregar en el proyecto y que refieren a la documentación, la programación y la exposición, donde se aplicaron escalas nominales con operatividades de los niveles básicos, intermedios y avanzados, según lo que deben entregar en cada sección.

Factores de bloqueo: Dentro de los factores de bloqueo se encuentra la edad de las personas estudiantes y el curso matriculado.

Unidad experimental: La unidad experimental es cada persona estudiante que estuvo matriculada en una asignatura de programación del III cuatrimestre 2023 y que conozcan o usen herramientas de Inteligencia Artificial.

Población: La población son todas las personas que cursaron las asignaturas de programación del III cuatrimestre 2023.

Muestra: Para una población de 126 personas estudiantes en total, hubo una revisión de las personas matriculadas en todos los entornos. De ese total de inscripciones, se tuvo que descartar 10 casos donde las personas estaban matriculadas en dos asignaturas de programación al mismo tiempo, porque corresponden a asignaturas que no se concatenan entre sí y que se ubican en diferentes niveles del plan de estudios y, además, se restaron los estudiantes que hicieron retiro de la materia, dejando un total de 125 personas. Para calcular la muestra se empleó la calculadora de QuestionPro® (<https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>) donde se obtuvo que con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% se requieren las respuestas de 90 personas. El instrumento fue contestado por 70 personas, por lo que el margen de error es aproximadamente de un 8% y el nivel de confianza del 92%.

3.1. Restricciones del experimento

Dentro del experimento, una restricción que se consideró es descartar las respuestas de aquellas personas que incluían una o las siguientes dos condiciones: no conocer sobre herramientas de IA o no haber usado herramientas de IA.

3.2. Hipótesis

Las hipótesis del experimento se muestran a continuación:

- H_0 : No hay diferencia significativa en el porcentaje de uso de la Inteligencia Artificial en alguna de las partes del proyecto.
- H_1 : Hay diferencia significativa en el porcentaje de uso de la Inteligencia Artificial en alguna de las partes del proyecto.

3.3. Recolección de datos

La recolección de datos se realizó por medio de la aplicación de un instrumento de Microsoft Forms® que fue configurado de manera anónima para garantizar la confidencialidad de las respuestas, el acceso al mismo se dio por medio del correo interno de la plataforma virtual de aprendizaje EducaU el cual fue enviado de manera exclusiva a todas las personas con perfil estudiante de cada entorno. Dicha recolección de datos se dio en el mes de octubre y noviembre del 2023.

3.4. Análisis de los datos

Para el análisis exploratorio de los datos, primero se procedió a verificar la información obtenida de las 70 personas que accedieron al instrumento, se eliminaron 28 registros de personas que no conocían o usaban herramientas de Inteligencia Artificial, por lo que se trabajó con 42 resultados. Todos los datos fueron analizados a través del *software IBM SPSS®*.

3.5. Análisis exploratorio de Datos

Datos demográficos. La cantidad de respuestas recopilada al 15 de noviembre es de 70 personas de las personas estudiantes de las asignaturas de programación del III cuatrimestre 2023. Referente a la cantidad de personas que reportaron nunca haber usado ni conocer sobre herramientas de Inteligencia Artificial, hubo un total de 28 estudiantes, por lo que estos fueron descartados de las respuestas a las siguientes consultas. Sobre el sexo de las personas, existe una predominancia de las personas mujeres que representan a un 74% (31 personas) y un 26% representan a los hombres (11 personas).

Las personas residen mayoritariamente en provincias fuera del Gran Área Metropolitana (GAM) con un total del 86% (36 personas) y en la GAM un total del 14% (6 personas).

Frecuencia de uso de la IA. Ante la consulta sobre el uso de herramientas de IA para el desarrollo de los proyectos un 21,42% de los sujetos identificó que sí se podía utilizar (de forma muy frecuente o medianamente frecuente) versus un 78,58% que lo indica de manera de forma poco frecuente o que no la usaría. En la escala de valoración "Muy frecuente", solo el 9,52% de las personas indican un uso de la Inteligencia Artificial en asignaturas de programación. En el nivel de uso "medianamente frecuente", el 11,90% de las personas están de acuerdo. El 21,43% de las personas estaría de acuerdo con "no usar" la IA en las asignaturas de programación, y en el nivel de uso "poco frecuente", hay una aceptación del 57,14% de las personas a favor del uso de la Inteligencia Artificial.

Prueba de normalidad Shapiro Wilk. Inicialmente, se realizó la prueba de Shapiro - Wilk para revisar la normalidad de los datos. Se toma como base la prueba de Shapiro Wild dado que se analizan menos de 50 datos. Se obtuvo que el p-valor (0,200) es mayor que 0,05. Esto indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Tanto en Kolmogorov -Smirnov como en Shapiro- Wilk se observa que las pruebas proporcionan resultados consistentes en que no hay suficiente evidencia estadística para concluir que la variable "Proyecto" no sigue una distribución normal. Los p-valores son mayores que el nivel de significancia (0,05), lo que sugiere que los datos pueden seguir una distribución normal.

Prueba de homogeneidad de varianza de Levene. Seguidamente, se procedió a realizar la prueba de Levene para verificar si las varianzas entre grupos son aproximadamente iguales. Dicha prueba se aplicó tanto para el curso como para la edad. De los datos anteriores, se observa que el grupo de 50 o más años, muestra una variabilidad mucho menor en las edades, indicada por la baja varianza y desviación estándar. Asimismo, este grupo tiene la menor varianza y desviación estándar, indicando menos dispersión en las edades. El grupo de 42 a 49 años tiene una distribución más asimétrica y colas más pesadas, como se indica por la asimetría y la curtosis negativa. El grupo de 26 a 33 años tiene la menor varianza después del grupo 50 o más, lo que sugiere menos variabilidad en las edades en comparación con otros grupos. También se observa una asimetría negativa pronunciada y colas pesadas. Además, este grupo tiene la asimetría más negativa, mientras que el grupo 42 a 49 tiene la asimetría más positiva. Los grupos de 18 a 25 años y de 26 a 33 años tienen varianzas relativamente bajas, indicando menor dispersión en las edades.

Modelo lineal univariado con varios factores. A pesar de que hay ciertos datos que no poseen igualdad de varianza según la prueba de normalidad de Levene en el total del proyecto, y de la programación, se aplicó el modelo lineal univariado donde se analizan los factores cualitativos de los niveles de: documentación, de programación y de exposición, que corresponden a: nulo, básico, intermedio y avanzado. El modelo general es estadísticamente significativo ($F=316.557$, $p<0.001$), lo que indica que al menos un predictor tiene un efecto significativo en la variable dependiente. La intersección también es altamente significativa ($F=16044.261$, $p<0.001$), lo que sugiere que hay un valor significativamente diferente de la variable dependiente cuando todos los predictores son cero. El modelo explica de manera significativa la variabilidad en la variable dependiente, con un R^2 ajustado de 0,994. Esto sugiere que el 99.4% de la variabilidad en "Total_Proj" se explica por los predictores incluidos en el modelo.

Prueba T de student entre hombres y mujeres para el Total del proyecto. La variable T se realizó en base a la variable de respuesta que es el proyecto total y las diferencias entre hombres y mujeres. A continuación, se muestra la Tabla de estos datos.

De los datos anteriores se tiene que la prueba de Levene no muestra evidencia significativa de diferencias en las varianzas entre los dos grupos (mujeres y hombres). Esto sugiere que, según la prueba de Levene, las varianzas son homogéneas. El valor p de la prueba t al asumir varianzas iguales es 0.146, lo que no es lo suficientemente bajo como para rechazar la hipótesis nula. No hay evidencia suficiente para afirmar que hay una diferencia significativa entre las medias de los grupos al asumir varianzas iguales. Incluso cuando no se asumen varianzas iguales, el valor p de la prueba t es 0.352, lo que sigue sin ser lo suficientemente bajo para rechazar la hipótesis nula. Esto indica que, bajo esta prueba, no hay evidencia de una diferencia significativa entre las medias de los grupos.

4. Resultados

En relación con la distribución de los rangos de edad de la población estudiantil en los diferentes grupos que completó el instrumento, se pueden tener las siguientes inferencias. Se observa una considerable diversidad en las edades, ya que los grupos presentan rangos amplios y variabilidad en las medidas de dispersión como la varianza y la desviación estándar.

A medida que se avanza en los grupos de edad, se evidencia una tendencia general a un aumento en la media de edad. Los grupos de 50 o más años muestran las medias más altas, sugiriendo una posible tendencia hacia un envejecimiento en la población estudiada. La asimetría y la curtosis revelan información sobre la forma de la distribución.

Los grupos de 26 a 33 y 42 a 49 años muestran asimetrías notables y colas pesadas, indicando que la distribución de edades en estos grupos no sigue una distribución normal simétrica.

La comparación entre los grupos sugiere que hay diferencias generacionales en las edades. Mientras que los grupos más jóvenes pueden tener una mayor dispersión y asimetría, los grupos de mayor edad tienden a mostrar distribuciones más estables y simétricas.

5. Discusión y conclusiones

A continuación, se muestran algunas de las conclusiones más significativas del estudio. Sobre los factores que componen el proyecto: “Word_Nivel,” “Progra_Nivel,” y “Expo_Nivel” tienen efectos significativos en la variable dependiente ($p < 0.001$).

Las interacciones entre estos factores no son significativas ($p > 0.05$), lo que indica que el efecto de cada factor no se ve afectado significativamente por la presencia de otros factores.

Sobre el modelo lineal univariado, los efectos principales de “Word_Nivel”, “Progra_Nivel”, y “Expo_Nivel” son significativos, sugiriendo que estos factores influyen de manera individual en la variable dependiente.

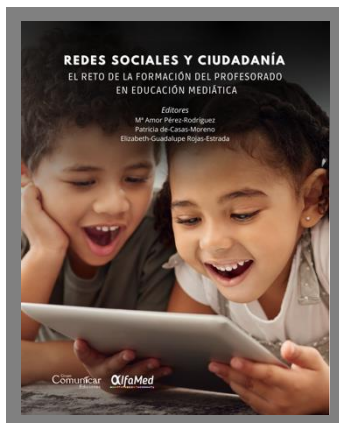
Las interacciones entre los factores no son significativas, lo que indica que los efectos de cada factor no se ven afectados significativamente por la presencia de otros factores.

El elevado R^2 ajustado sugiere que el modelo proporciona una explicación robusta de la variabilidad en la variable dependiente.

Por lo anterior, la hipótesis nula se rechaza, ya que el modelo lineal univariado mostró que las secciones del proyecto influyen de manera significativa e individual en la variable dependiente.

Referencias

- Beck, P.J., Jean Mohammadi-Aragh, M., Archibald, C., Jones, B.A., & Barton, A. (2018). Real-time Metacognition Feedback for Introductory Programming Using Machine Learning. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, San Jose, CA, USA (pp. 1-5). <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8658973>.
- Chiu, T.K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Huang, A.Y.Q., Lu, O.H.T., & Yang, S.J.H. (2023). Effects of artificial Intelligence-Enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers and Education*, 194, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684>
- Monge, L., & Avalos, C. (2020). BOT0210, una herramienta de apoyo a la docencia. Experiencia de la Cátedra Tecnologías de la Información de la UNED, Costa Rica. *En Innovaciones Educativas*, 22, 188-199. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3196>
- Ouyang, F., Wu, M., Zheng, L., Zhang, L., & Jiaoet, P. (2023). Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. *International Journal of Educational Technology in High Education*, 20(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00372-4>
- Thi Cam, H., Sarlan, A., Arshad, N., & Thi Thanh, V. (2022). Machine Learning Strategy for Enhancing Academic Achievement in Private University. *International Conference on Digital Transformation and Intelligence (ICDI)*, Kuching, Sarawak, Malaysia (pp. 01-04). <https://doi.org/10.1109/ICDI57181.2022.10007107>
- UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la educación*.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Utilización de *ChatGPT* como herramienta didáctica para el profesorado universitario

Using ChatGPT as a teaching tool for university faculty

Sonia-Esther González-Moreno

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
sgonzalezm@uach.mx

Jesús-Manuel Palma-Ruiz

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jmpalma@uach.mx

Herik-Germán Valles-Baca

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
hvalles@uach.mx

Resumen

El avance de la Inteligencia Artificial (IA) ha impactado diversas áreas de la sociedad, incluida la educación. Esta investigación tiene como objetivo analizar el nivel de conocimiento y percepción sobre la adopción de la tecnología que posee el profesorado de la Universidad Autónoma de Chihuahua respecto al uso de *ChatGPT* como herramienta didáctica. Se encuestó a 538 docentes y los datos se analizaron con *Microsoft PowerBI*, identificando elementos influyentes clave. A partir de los resultados, se propone un modelo de formación docente que les permita integrar eficazmente *ChatGPT* para mejorar sus clases.

Abstract

The rapid progression of artificial intelligence (AI) has profoundly influenced various societal realms, notably education. This study endeavors to meticulously examine the extent of knowledge and perception regarding the incorporation of ChatGPT as a didactic instrument among the faculty of Universidad Autónoma de Chihuahua. A total of 538 educators were surveyed, and data analysis was conducted utilizing Microsoft PowerBI, revealing pivotal influential factors. Based on the discerned outcomes, a comprehensive teacher training model is proposed to empower this cohort in the adept utilization of ChatGPT for augmenting pedagogical practices and instructional methodologies.

Palabras clave / Keywords

Formación docente, *ChatGPT*, innovación educativa, Inteligencia Artificial, PowerBI.

Teacher training, ChatGPT, educational innovation, Artificial Intelligence, PowerBI.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El avance de la Inteligencia Artificial (IA) ha generado un impacto significativo en diversas esferas de la sociedad, incluyendo el ámbito educativo (Bahrini et al., 2023; Zhai, 2022). En este contexto, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) se encuentra en la búsqueda de explorar el potencial del *ChatGPT* como una herramienta didáctica (Al Shloul et al., 2024). La presente investigación tiene como objetivo principal abordar la percepción y formación del cuerpo docente en relación con esta tecnología y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), indica que *ChatGPT* es un “modelo de lenguaje que permite a las personas interactuar con una computadora de forma más natural y conversacional”. La misma institución en el documento “*ChatGPT* e Inteligencia Artificial en la Educación Superior” indica que el modelo de lenguaje puede ser muy útil dentro de la educación superior; ya que puede coadyuvar en tareas de enseñanza-aprendizaje, investigación, administración y en el fortalecimiento de los lazos con la sociedad (Bahrini et al., 2023).

Si bien la adopción de tecnologías de IA en la educación posee un potencial transformador, es imperativo abordar la resistencia al cambio y garantizar una implementación efectiva (Al-Worafi et al., 2023; Anders, 2023). En este sentido, la investigación se centra en el cuerpo docente de la UACH, con el propósito de proveerles las herramientas y la capacitación necesarias para incorporar el *ChatGPT* de manera efectiva en el aula.

Es importante destacar que, en gran medida, el cuerpo docente de la UACH desconoce el uso y el potencial de herramientas de IA como el *ChatGPT* en el ámbito educativo. Por ende, se plantea la hipótesis de que, a través de un programa de formación docente adecuado, los profesores podrán integrar el *ChatGPT* como una herramienta didáctica, contribuyendo así a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Los avances en el procesamiento del lenguaje natural han permitido el desarrollo de herramientas de IA, como *ChatGPT*, que pueden generar texto coherente y relevante en respuesta a estímulos humanos. Varios estudios han explorado el uso de IA en la educación, mostrando su potencial para la personalización del aprendizaje y la mejora de la interacción estudiante-docente (Kumar et al., 2024; Sok & Heng, 2023).

El marco de referencia se basa en teorías de aprendizaje constructivista, centrado en el estudiante y cognición situada. Sin embargo, es pertinente abordar teorías de aprendizaje asistido por tecnología y ética en la educación. El estado del arte incluye investigaciones previas sobre el uso de IA en la educación y la percepción docente en los últimos 3-5 años.

- Teoría del Aprendizaje Constructivista: Explora cómo los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno y cómo los docentes pueden facilitar ese proceso. Puedes investigar cómo *ChatGPT* podría ser utilizado para fomentar la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.
- Teoría del Aprendizaje Centrado en el Estudiante: Esta teoría enfatiza la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. Puedes explorar cómo *ChatGPT* podría personalizar el aprendizaje y proporcionar retroalimentación individualizada.
- Teoría de la Cognición Situada: Examina cómo el aprendizaje está influenciado por el contexto y el entorno en el que se produce. Puedes investigar cómo la integración de *ChatGPT* en el aula podría crear contextos de aprendizaje más auténticos y relevantes.
- Teoría del Andamiaje: Esta teoría sugiere que los docentes deben proporcionar apoyo gradual a los estudiantes a medida que adquieren nuevas habilidades o conocimientos. Puedes explorar cómo *ChatGPT* podría servir como una herramienta de andamiaje para ayudar a los estudiantes a abordar problemas más complejos.
- Teoría de la Motivación Intrínseca: Examina cómo los factores internos, como la curiosidad y el interés, influyen en la motivación de los estudiantes para aprender. Puedes investigar cómo la interacción con *ChatGPT* podría despertar la curiosidad y la motivación intrínseca de los estudiantes.
- Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje: Explora cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades para controlar y gestionar su propio proceso de aprendizaje. Puedes investigar cómo *ChatGPT* podría ser utilizado para apoyar la autorregulación y el pensamiento crítico.

- Teorías del Aprendizaje Asistido por Tecnología: Examina cómo las tecnologías, incluidas las herramientas de Inteligencia Artificial, pueden mejorar y transformar la educación. Puedes explorar enfoques como el “Aprendizaje Aumentado” o el “Aprendizaje Adaptativo”.
- Ética y Tecnología en la Educación: Además de las teorías de aprendizaje, es importante abordar las consideraciones éticas y de privacidad asociadas con el uso de herramientas de IA en la educación. Explora teorías y enfoques que aborden la ética en la tecnología educativa.

3. Metodología / planteamiento

Se diseñó un cuestionario utilizando escalas previamente validadas en la literatura para medir el desarrollo de habilidades y la percepción sobre la adopción de la tecnología. El cuestionario se estructuró en Google Forms y se distribuyó entre la planta docente de la UACH a través de los medios de comunicación oficiales, incluyendo el correo electrónico institucional. No se realizó ninguna distinción entre las diferentes unidades académicas de la universidad (ej., artes, humanidades, negocios, políticas, cultura, física, químicas, ingeniería, medioambientales) por lo que todos los docentes por igual fueron invitados a responder.

Inicialmente, 570 personas iniciaron el cuestionario, sin embargo, se eliminaron aquellos cuestionarios incompletos, resultando en 538 respuestas útiles para el análisis.

La muestra obtenida incluyó a 286 hombres, 250 mujeres, 1 persona no binaria y 1 sin identificar género, lo que proporciona una representación diversa de la población docente de la UACH.

Para analizar los datos recopilados, se utilizó el software Microsoft PowerBI. Este software permitió realizar un análisis detallado de las respuestas e identificar los elementos influyentes que podrían tener un impacto significativo en la percepción y la disposición del profesorado hacia la adopción del *ChatGPT* como herramienta didáctica en el aula.

El uso de PowerBI facilitó la visualización de los datos a través de gráficos interactivos y Tablas dinámicas, lo que permitió identificar patrones y relaciones entre las variables estudiadas. Además, se llevaron a cabo análisis estadísticos para explorar la correlación entre diferentes variables y evaluar la significancia de las asociaciones encontradas.

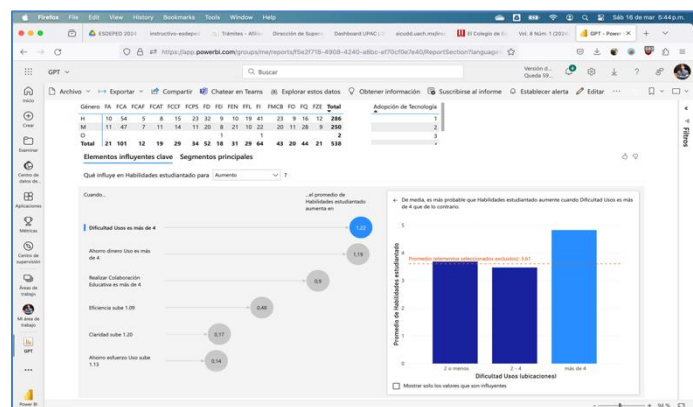
El enfoque metodológico adoptado proporcionó una base sólida para el análisis de los datos recopilados y permitió obtener insights valiosos sobre la percepción y disposición del cuerpo docente de la UACH hacia la integración del *ChatGPT* en sus prácticas educativas, mismas que se mencionan en la siguiente sección.

4. Resultados

Considerando como variable dependiente “*ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado” y realizando un análisis para toda la muestra se encontraron los siguientes resultados.

Los resultados del análisis revelaron patrones significativos en las respuestas de la muestra en relación con la percepción y disposición hacia el uso de *ChatGPT* en el ámbito educativo. Se observó que, en general, hay una tendencia clara hacia la aceptación y consideración positiva de esta tecnología por parte del cuerpo docente de la UACH. Se observó que a medida que aumenta la percepción de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado en una escala clave de percepción, también aumenta la probabilidad de considerar que *ChatGPT* sería un recurso difícil de utilizar en el ámbito educativo. Esto sugiere que existe cierta aprehensión o percepción de desafío en cuanto a la implementación de esta tecnología en el contexto educativo. Además, se identificó que a medida que aumenta la percepción de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado, también aumenta la probabilidad de considerar que el uso de *ChatGPT* podría ahorrar dinero. Este hallazgo indica que el aspecto económico podría ser un factor importante a

Figura 1. Dificultad Usos



tener en cuenta al evaluar la viabilidad de incorporar esta tecnología en las prácticas educativas. Asimismo, se observó una correlación significativa entre la percepción del uso de *ChatGPT* para realizar colaboraciones educativas y la disposición hacia su adopción. A medida que aumenta la percepción de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado, también aumenta la probabilidad de considerar que el uso de *ChatGPT* facilitaría colaboraciones educativas, lo que sugiere un interés en el potencial colaborativo de esta herramienta.

Otro hallazgo relevante fue que a medida que aumenta la percepción de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado, también aumenta la probabilidad de considerar que *ChatGPT* podría ayudar a ser más eficiente. Esto indica una percepción positiva en cuanto a la capacidad de esta tecnología para mejorar la eficiencia en las tareas educativas. Además, se encontró que a medida que aumenta la percepción de que *Chat-GPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado, también aumenta la probabilidad de considerar que el uso de *ChatGPT* sería claro y comprensible. Esto sugiere que, en general, se percibe que esta tecnología es accesible y fácil de entender, lo que puede contribuir a su aceptación y uso en el contexto educativo. En resumen, los resultados de la investigación sugieren que el cuerpo docente de la UACH muestra una disposición positiva hacia el uso de *ChatGPT* en el ámbito educativo, especialmente en términos de eficiencia, claridad y potencial para colaboraciones educativas. Sin embargo, persisten algunas preocupaciones y desafíos, como la percepción de dificultad en su implementación y la necesidad de consideraciones económicas. Estos hallazgos proporcionan información valiosa para el diseño e implementación de estrategias de capacitación y apoyo que promuevan una integración efectiva de *ChatGPT* en las prácticas educativas.

Por otro lado, considerando como variable dependiente “*ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado” y realizando un análisis por género se encontraron los siguientes resultados. Se evidencia una relación más robusta entre la percepción de facilidad en el uso de *ChatGPT* y la creencia de que esta herramienta podría contribuir al desarrollo de las habilidades del estudiantado, especialmente entre los docentes varones. Se destaca una conexión significativa entre la percepción de que el uso de *ChatGPT* facilitará colaboraciones educativas y la idea de que esta tecnología podría mejorar las habilidades del estudiantado, particularmente en el segmento masculino. Entre los hombres, se advierte una correlación destacada entre la percepción de que *ChatGPT* podría aumentar la eficiencia y la creencia en su capacidad para enriquecer las habilidades del estudiantado. Por otro lado, con respecto al género femenino, se observa un incremento en la percepción de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado entre las mujeres cuando aumenta la percepción de que *ChatGPT* será un recurso difícil de utilizar en el ámbito educativo. Se destaca un aumento en la creencia de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado entre las mujeres cuando aumenta la consideración de que utilizar *ChatGPT* será claro y comprensible. Entre las mujeres, se evidencia un incremento en la percepción de que *ChatGPT* podría contribuir a desarrollar mejor las habilidades del estudiantado cuando aumenta la percepción de que *ChatGPT* podría ayudarlas a ser más eficientes.

Figura 2. Habilidades estudiantado

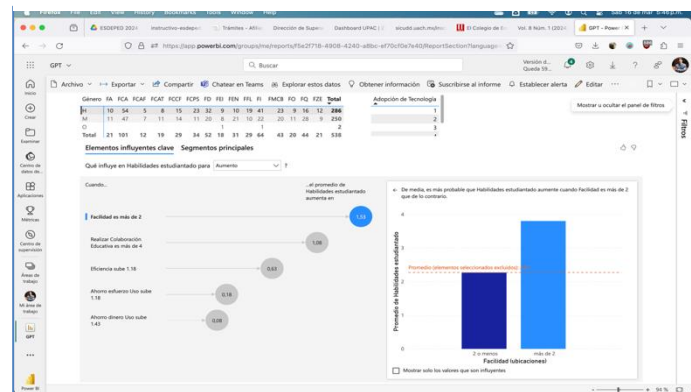
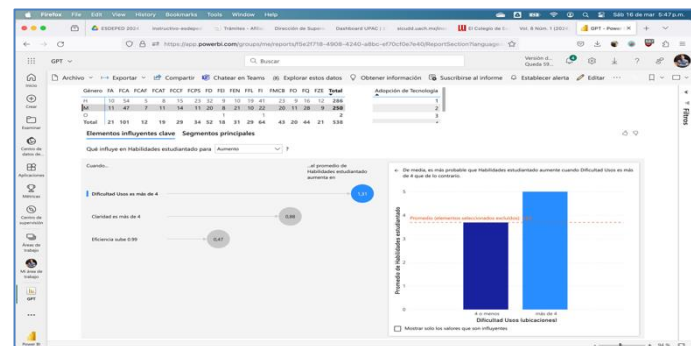


Figura 3. Habilidades estudiantado/ Dificultad usos



5. Discusión y conclusiones

Percepción del profesorado hacia *ChatGPT*: Se observó una disposición generalmente positiva del profesorado de la UACH hacia el uso de *ChatGPT* en el ámbito educativo, destacando su potencial para mejorar las habilidades del estudiantado y facilitar colaboraciones educativas.

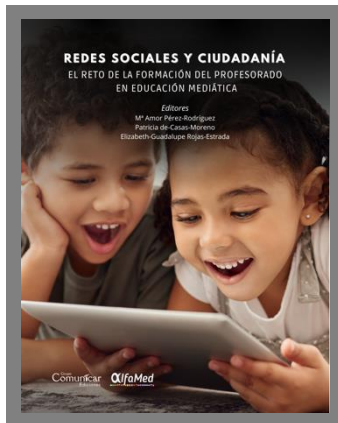
Desafíos percibidos: A pesar de la percepción positiva, se identificaron preocupaciones relacionadas con la dificultad en la utilización de *ChatGPT* y la necesidad de abordar la resistencia al cambio, así como la importancia de consideraciones económicas al evaluar su implementación.

Potencial económico y eficiencia: Se encontró que la percepción de que *ChatGPT* podría ahorrar dinero y mejorar la eficiencia fue un factor significativo en la disposición del profesorado hacia su adopción, lo que destaca la importancia de evaluar el retorno de inversión y los beneficios prácticos de esta tecnología.

Accesibilidad y comprensibilidad: Los resultados también sugieren que la percepción de que *ChatGPT* sería claro y comprensible fue un factor determinante en su aceptación, lo que enfatiza la importancia de la usabilidad y la accesibilidad en el diseño e implementación de herramientas tecnológicas en la educación.

Referencias

- Al Shloul, T., Mazhar, T., Abbas, Q., Iqbal, M., Ghadi, Y.Y., Shahzad, T., Mallek, F., & Hamam, H. (2024). Role of activity-based learning and *ChatGPT* on students' performance in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100219. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100219>
- Al-Worafi, Y.M., Hermansyah, A., Goh, K.W., & Ming, L. C. (2023). Artificial Intelligence Use in University: Should We Ban *ChatGPT*? *Preprints*, 2023020400. <https://doi.org/10.20944/preprints202302.0400.v1>
- Anders, B.A. (2023). Is using *ChatGPT* cheating, plagiarism, both, neither, or forward thinking? *Patterns*, 4(3), 100694. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100694>
- Bahrini, A., Khamoshifar, M., Abbasimehr, H., Riggs, R.J., Esmaeili, M., Majdabadkohne, R.M., & Pasehvar, M. (2023). *ChatGPT*: Applications, Opportunities, and Threats. *2023 Systems and Information Engineering Design Symposium (SIEDS)*, 274-279. <https://doi.org/10.1109/SIEDS58326.2023.10137850>
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of *ChatGPT* in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Kumar, S., Rao, P., Singhania, S., Verma, S., & Kheterpal, M. (2024). Will artificial intelligence drive the advancements in higher education? A tri-phased exploration. *Technological Forecasting and Social Change*, 201, 123258. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123258>
- Sok, S., & Heng, K. (2023). *ChatGPT* for Education and Research: A Review of Benefits and Risks. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4378735>
- Zhai, X. (2022). *ChatGPT* User Experience: Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4>



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Inteligencia Artificial y periodismo: Perspectivas desde la literatura actual en Ciencias Sociales

Artificial Intelligence and journalism: Perspectives from current Social Science literature

Juan-Fernando Muñoz-Uribe

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
juan.munoz@upb.edu.co

Luis-Fernando Gutiérrez-Cano

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
luisfe.gutierrez@upb.edu.co

Luis-Jorge Orcasitas-Pacheco

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
luis.orcasitas@upb.edu.co

Resumen

Corresponde a una investigación sobre publicaciones de los últimos 6 años alusiva a la aplicación de Inteligencia Artificial (IA) en periodismo. Se aplicó una revisión sistemática de la literatura exploratoria de 62 artículos en cuatro bases de datos científicas, desde la perspectiva de las ciencias sociales, bajo el protocolo PRISMA y según gestores bibliográficos. Se identificó el interés en la incorporación de IA, su integración en la industria, la necesidad de abordar consideraciones éticas, el desarrollo de herramientas antiplagio y la importancia de regular el uso de estas tecnologías inteligentes.

Abstract

It corresponds to research on publications of the last six years, alluding to the application of Artificial Intelligence (AI) in journalism. An exploratory systematic literature review of 62 articles in 4 scientific databases was applied under Prisma protocol and according to bibliographic managers. Interest in incorporating AI, its integration in the industry, the need to address ethical considerations, the development of anti-plagiarism tools, and the importance of regulating these intelligent technologies were identified.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, periodismo, automatización, desinformación, algoritmo.
Artificial intelligence, journalism, automation, disinformation, algorithm.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La Inteligencia Artificial (IA) es el asunto señalizador de la denominada Cuarta Revolución Industrial: experimenta un progresivo uso y adopción en el campo del periodismo (Parrat-Fernández et al., 2021) y ello marca una transformación radical en la forma como se recopila, analiza, almacena, distribuye y presenta la información. Este avance tecnológico está generando un impacto profundo en la industria periodística mundial tras la búsqueda de procesos eficientes en la producción de contenido, personalización de noticias, detección de tendencias y mejora en la experiencia del usuario (Túñez-López et al., 2021). La investigación en torno a la IA resulta necesaria para identificar los escenarios futuros asociados a su desarrollo.

En este trabajo se abordan aspectos relevantes de exploración de los fenómenos asociados a la Inteligencia Artificial (IA) en el contexto de su evolución durante el período 2019-2024. Son analizadas las contribuciones de diversos autores con relación a la aplicación de la IA en el periodismo, examinando el interés en su integración, implicaciones éticas, desarrollo de herramientas antiplagio y regulación. Se explora cómo la IA redefine la práctica periodística, plantea desafíos éticos, impacta la sociedad, fomenta la reflexión crítica y contribuye al avance del conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión literaria

La revisión bibliométrica realizada por Calvo-Rubio & Ufarte-Ruiz (2021) revela que la producción científica según el uso de la IA en el periodismo aumentó en los últimos años. En su estudio, se analizaron 209 documentos científicos publicados en las bases de datos Web of Science y Scopus entre enero de 2008 y diciembre de 2019. Los hallazgos indicaron que el aumento de la producción científica sobre la IA en periodismo se produjo en 2015, cuando se observó un crecimiento notable de estas publicaciones (a 61 en 2019). Asimismo, revelaron que la mayoría de las publicaciones relacionadas con este tema se concentran en los Estados Unidos, con una amplia gama de tópicos: producción informativa, análisis de macrodatos, aplicación en redes sociales y chequeo de información. La Inteligencia Artificial (IA) demuestra ser una herramienta eficaz para combatir la desinformación en el periodismo (López-López et al., 2021). Un estudio realizado por Paré et al. (2018) analizó el uso de la IA como herramienta para combatir la desinformación y fomentar la innovación abierta en el periodismo. Los hallazgos indicaron que la IA ayuda a los periodistas a identificar y verificar noticias falsas, en mejora de su eficiencia y calidad del trabajo.

La IA prueba ser una herramienta valiosa para la producción informativa. El bot Heliograf, creado por *The Washington Post* durante los Juegos Olímpicos de Río 2016 y Pyeongchang 2018 (Rojas Torrijos, 2019), implementó la automatización en coberturas deportivas y electorales, al utilizar algoritmos de IA para generar noticias automáticas. La IA también se utiliza en la creación de contenido personalizado y en la recomendación de contenido relevante para los usuarios.

Por otro lado, la IA impacta en el periodismo de datos y el análisis de macrodatos. La plataforma Quill, desarrollada por Narrative Science, utiliza algoritmos de IA para analizar grandes cantidades de datos y generar informes y análisis automáticos (Suárez & Cáceres Aguilar, 2019), y para la visualización de dichos datos (Lopezosa et al., 2023). La IA se utiliza en la creación de gráficos y diagramas interactivos, útiles para diversos medios informativos (Salvat, 2018). Además, la IA se utiliza en la monitorización y el análisis de redes sociales, entre otras funcionalidades (Moreno Espinosa et al., 2023).

El impacto de la IA en el periodismo en redes sociales es evidente: dispositivos analizan tendencias y temas de conversación. Es el caso de Reuters, que desarrolla sistemas de producción automatizada de noticias News Tracer, con aprendizaje automático para detectar y filtrar desinformación en X (antes *Twitter*) (López-García & Vizoso, 2021) y analiza más de 700 millones de tuits diarios y, tras un análisis inicial, los periodistas deciden la relevancia y veracidad de la información para su publicación.

3. Metodología / planteamiento

El propósito de esta investigación es examinar las publicaciones recientes (2019-2024) relacionadas con la implementación de la Inteligencia Artificial en el periodismo, en consonancia con Calvo Rubio & Ufarte Ruiz (2021). Se analizó la producción científica desde la perspectiva de las ciencias sociales para identificar los temas más tratados, enfoques e instrumentos de investigación utilizados por investigadores y principales resultados obtenidos en los estudios.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA

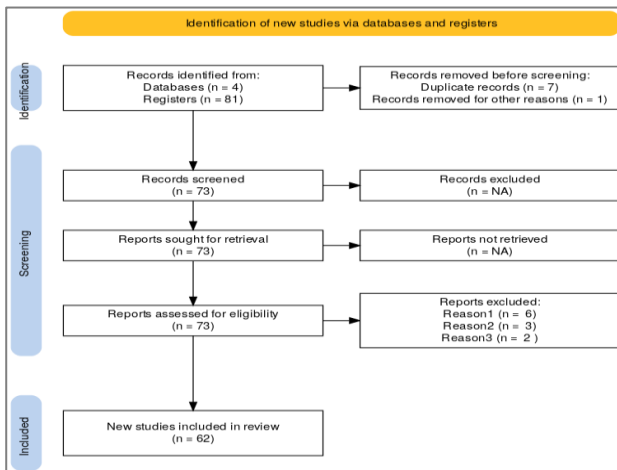


Figura 2. Zotero y Mendeley para la gestión de los estudios de revisión

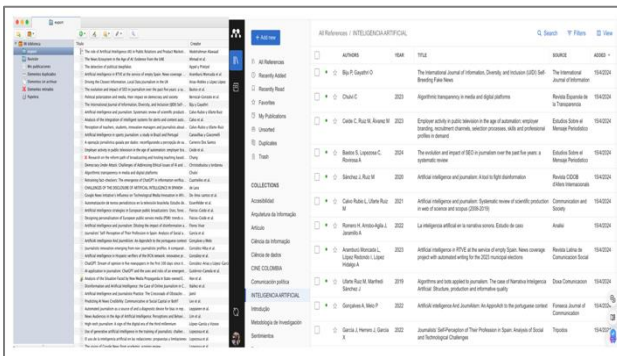


Figura 3. Inclusión y exclusión de referencias con el soporte de Rayyan

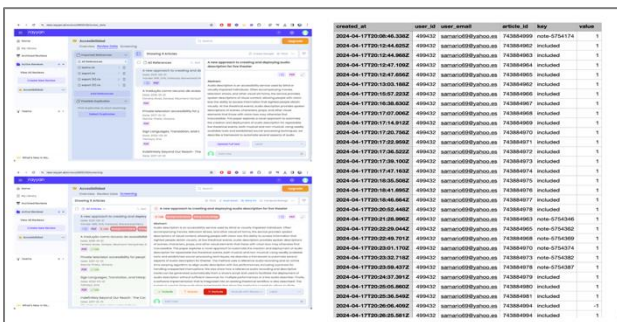
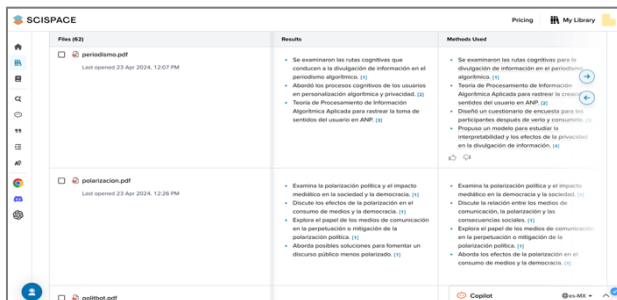


Figura 4. Revisión sistemática de documento con SciSpace



Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una revisión sistemática exploratoria de literatura (Paré et al., 2015), en la cual se examinaron 62 artículos publicados entre 2019 y 2024. Se utilizaron 4 bases de datos: ProQuest, EBSCO, Scopus y ScienceDirect para garantizar una amplia cobertura de las publicaciones relevantes en el campo. El análisis sistemático se llevó a cabo mediante el uso del protocolo PRISMA (Page et al., 2020) (Figura 1).

De igual modo, los gestores bibliográficos coadyuvaron al establecimiento de directrices para la identificación, selección y síntesis de la literatura relevante. Se emplearon los gestores bibliográficos Mendeley y Zotero con el propósito de organizar y clasificar la información recolectada (Figura 2).

La plataforma Rayyan (Figura 3) facilitó la gestión de los artículos seleccionados, la revisión, extracción de datos y toma de decisiones basadas en criterios predefinidos como los antecedentes del artículo, resultados, tipo de publicación incorrecta, diseño de estudio y duración del estudio incorrectos.

Se incorporó la plataforma SciSpace (Figura 4) que utiliza Inteligencia Artificial (IA) y machine learning (ML) para facilitar el proceso de revisión sistemática en investigaciones académicas.

Este método posibilitó la identificación, comprensión y aprendizaje de las publicaciones incluidas, debido a que es capaz de explicar y responder preguntas de trabajos de investigación, así como descubrir publicaciones relacionadas con el documento original.

También proporcionó datos e insights sobre búsquedas realizadas. Se filtraron elementos como resumen, enfoques metodológicos, instrumentos metodológicos, resultados, objetivos de los estudios, conclusiones y limitaciones de los estudios analizados.

Se establecieron criterios de selección para incluir únicamente artículos de revistas científicas del campo de las ciencias sociales que abordaran la relación entre Inteligencia Artificial y periodismo, para asegurar la pertinencia y relevancia de los estudios seleccionados.

El análisis de los datos extraídos de artículos seleccionados se produjo de forma sistemática por medio de la identificación de tendencias, patrones y áreas de interés en la conexión entre Inteligencia Artificial y diversos campos del periodismo.

Se realizaron validaciones cruzadas para verificar la precisión y fiabilidad de los resultados obtenidos, y se elaboraron conclusiones fundamentadas en el análisis riguroso de la literatura revisada, con la identificación de posibles implicaciones y áreas de investigación futuras.

Se establecieron tres preguntas de investigación (PI):

PI1: ¿Qué temas son los más analizados y estudiados?

PI2: ¿Cuáles son los enfoques e instrumentos de investigación más utilizados?

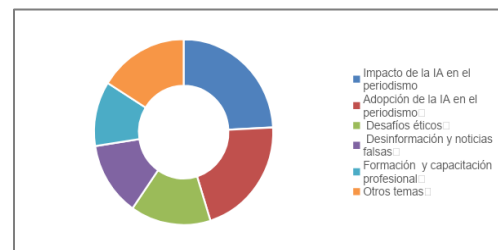
PI3: ¿Cuáles son los principales resultados de los estudios?

4. Resultados

4.1. Tópicos principales de los estudios

Los resultados revelan un marcado interés en la adopción de la Inteligencia Artificial en el periodismo, evidenciado por la frecuencia y relevancia del tema en estudios revisados. Este enfoque sugiere una creciente tendencia hacia la integración de tecnologías de IA en la industria periodística, respaldada por la atención otorgada al impacto de la IA en el periodismo y los desafíos éticos asociados. La preocupación por la desinformación y las noticias falsas es evidente en los estudios; resalta la importancia de utilizar herramientas de IA para detectar y contrarrestar la difusión de información engañosa en los medios de comunicación. Se destaca la necesidad de regulaciones y legislaciones que orienten el uso de la IA en el periodismo, al subrayar la importancia de establecer marcos éticos y legales para salvaguardar la integridad y calidad de la información producida mediante tecnologías inteligentes. Por otro lado, la presencia de temas relacionados con la formación profesional en periodismo y las tecnologías de IA indica la necesidad de capacitar a los profesionales del sector en optimización de las ventajas que ofrece la Inteligencia Artificial en su labor diaria (Figura 5).

Figura 5. Tópicos



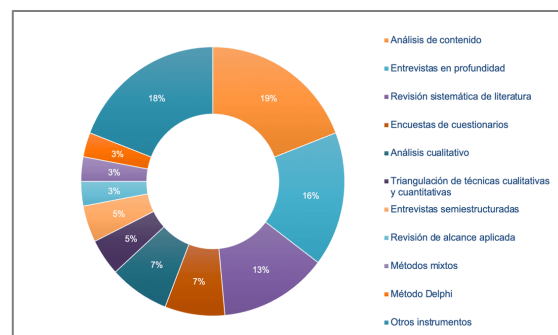
4.2. Enfoques de investigación

El análisis sistemático permitió identificar los principales enfoques de investigación y se calcularon los porcentajes relativos a su prevalencia en la literatura académica revisada. Los resultados revelan una propensión hacia enfoques cualitativos y mixtos, que representan el 80 % de los textos analizados. Estos enfoques están centrados en comprender percepciones, impacto y aplicaciones de la IA en el periodismo desde una perspectiva holística. Además, se observa un interés significativo en enfoques cuantitativos, que representan el 20 % de los textos revisados, especialmente en el análisis de audiencias y la credibilidad de las noticias generadas por IA. Se destaca la multidisciplinariedad de la investigación en este campo, que aborda no solo aspectos técnicos, sino también implicaciones éticas, sociales, educacionales y profesionales de la IA en el periodismo.

4.3. Instrumentos de investigación

Los métodos utilizados abarcaron análisis de contenido y revisión de medios digitales para examinar videos inmersivos, análisis de redes neuronales artificiales (ANN) y análisis de clase latente (ACL) para segmentar audiencias y predecir el compromiso del usuario. Se emplearon entrevistas en profundidad y análisis temático para comprender la adopción de la IA entre periodistas y explorar desafíos éticos. La recopilación de datos de encuestas y métodos estadísticos permitieron medir el uso de los medios y la credibilidad de las noticias de IA. Estos enfoques se complementaron con métodos experimentales y revisión sistemática de literatura para estudiar la interacción entre algoritmos y usuarios, así como el impacto de la IA en el periodismo (Figura 6). Se observa que el análisis de contenido es el instrumento de investigación más utilizado. Las entrevistas en profundidad y la revisión sistemática de literatura también son instrumentos comunes. Una variedad de otros instrumentos se utilizó, en menor medida, como encuestas de cuestionarios, métodos mixtos y análisis cualitativo. Esto indica una diversidad en métodos de investigación para abordar los temas relacionados con la Inteligencia

Figura 6. Porcentajes de instrumentos de investigación



Artificial y el periodismo, lo que refleja la complejidad del campo y la necesidad de enfoques metodológicos diversos para obtener una comprensión integral del apartado.

4.4. Principales resultados de los estudios

El análisis de los estudios revela una serie de incidencias transversales, desde la falta de estrategias narrativas inmersivas en medios digitales nativos hasta la ética y la polarización política en la era de la Inteligencia Artificial (IA). Existe una preocupación generalizada sobre el impacto de la IA en el empleo periodístico, así como por su influencia en la credibilidad y diversidad de opiniones en el ecosistema mediático.

Un hallazgo destacado es la percepción ambivalente de la IA, vista tanto como herramienta prometedora para mejorar la eficiencia y personalización en la producción de noticias como una fuente de preocupación en términos de transparencia, sesgo algorítmico y un ejercicio periodístico técnico. Se identifican diferencias significativas en las actitudes hacia la IA entre grupos de usuarios, lo que resalta la importancia de abordar las preocupaciones éticas y sociales asociadas con su implementación en el periodismo.

5. Discusión y conclusiones

Los estudios revisados en la literatura destacan la evolución e impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en el periodismo. Se evidencia un aumento significativo en la investigación y adopción de IA, como señalan Calvo-Rubio y Ufarte-Ruiz (2021), y coincide con una progresiva integración de tecnologías de IA en las prácticas periodísticas. Esto refleja un mayor reconocimiento de su potencial para mejorar la producción y gestión de contenido.

La IA es una herramienta útil para producir noticias, especialmente en contextos que requieren rapidez y precisión, como la cobertura de eventos deportivos y elecciones. También destaca su papel en la lucha contra la desinformación, mediante sistemas como News Tracer de Reuters, que utiliza aprendizaje automático para detectar y filtrar información falsa, mejorando la fiabilidad y credibilidad de las noticias.

La Inteligencia Artificial tiene impacto en el periodismo de datos y análisis de macrodatos al automatizar el análisis de grandes volúmenes de información para generar informes detallados de manera eficiente. Esto posibilita la interpretación y presentación eficaz de los datos de los periodistas.

Sin embargo, la adopción de IA plantea desafíos y preocupaciones éticas, como advierten Tandoc Jr. et al. (2018), Gómez-Diago (2022) y Suárez Montoya (2023), sobre posibles sesgos algorítmicos y falta de transparencia en sistemas de IA que pueden influir en la selección y presentación de noticias. Además, la automatización de tareas periodísticas suscita interrogantes sobre el futuro laboral en la industria de los medios.

Las universidades están interesadas en usar la Inteligencia Artificial en procesos de formación de periodistas. Esto ayudará a profesionales a mejorar habilidades y capacidades, sin comprometer los principios éticos del ejercicio periodístico.

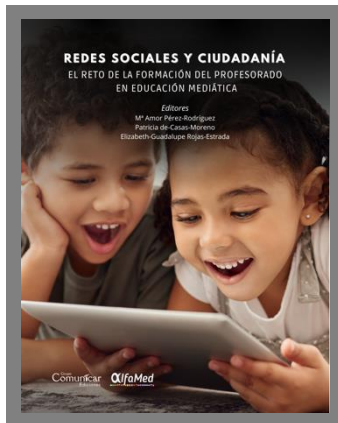
En síntesis, la adopción de Inteligencia Artificial en el periodismo es impulsada por la necesidad de adaptarse a un entorno digital cambiante. El análisis de tendencias muestra que la tecnología es clave en la estrategia y evolución de los medios. La IA no solo afecta los procesos y canales de difusión, sino también la creación y conceptualización de noticias. El periodismo computacional no compite con el tradicional, sino que es un aliado, liberando recursos de tareas repetitivas para dedicarlos al periodismo de investigación (Vállez & Codina, 2018).

En los siguientes años, se espera que la IA continúe desempeñando un papel cada vez mayor en la industria del periodismo, impulsando la innovación, el cambio en la forma en la que se informa al público y con innovadoras metodologías de formación para los futuros periodistas.

Referencias

- Calvo Rubio, L.M., & Ufarte Ruiz, M.J. (2021). Artificial intelligence and journalism: Systematic review of scientific production in Web of Science and Scopus (2008-2019). *Communication & Society*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.15581/003.34.2.159-176>.
- Gómez-Diago, G. (2022). Perspectivas para abordar la Inteligencia Artificial en la enseñanza de Periodismo. Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (80), 29-46. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542>.
- López-García, X., & Vizoso, Á. (2021). Periodismo de alta tecnología: signo de los tiempos digitales del tercer milenio. *El Profesional de la Información*, 30(3), e300301. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.01>.
- López-López, P.C., Díez, N.L., & Puentes-Rivera, I. (2022). La Inteligencia Artificial contra la desinformación: una visión desde la comunicación política. *Razón y Palabra*, 25(112), 5-11. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i112.1891>.
- Lopezosa, C., Pérez-Montoro, M., & Guallar, J. (2023) *Visualización de datos y medios de comunicación: Scoping review*. Universitat de Barcelona.
- Moreno Espinosa, P., Abdulsalam Alsarayreh, R.A., & Figuero Benítez, J.C. (2024). El Big Data y la Inteligencia Artificial como soluciones a la desinformación. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (38). <https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2029>

- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., & Alonso-Fernández, S. (2020). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>.
- Paré, G., Trudel, M., Jaana, M., & Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: A typology of literature reviews. *Inform Manage-Amster*, 52(2): 183-99. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.08.008>.
- Parratt-Fernández, S., Mayoral-Sánchez, J., & Mera-Fernández, M. (2021). The application of artificial intelligence to journalism: an analysis of academic production. *El profesional de la información*, 30(3), e300317. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.17>.
- Rojas Torrijos, J. (2019). La automatización en las coberturas deportivas. Estudio de caso del bot creado por The Washington Post durante los JJ. OO. de Río 2016 y Pyeongchang, 2018. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 1729-47. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1407>.
- Salvat, G. (2018). From the Infography to the Display of Data: Impact of Big Data in the design of information. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 5(1), 35-41. <https://doi.org/10.37467/gka-revvisual.v5.1822>.
- Suárez Montoya, L. (2023). Periodismo automatizado y Fake news: Del algoritmo a la infoética. En V. Caballero De la Torre (Ed.), *¿Quién dijo que no se puede enseñar filosofía? Apuntes sobre su didáctica* (pp. 219-230). Tirant Humanidades.
- Suárez, J. & Cáceres Aguilar, D. (2019). *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 13(1), 158-175. <https://bit.ly/4cas7oY>
- Tandoc Jr., E.C. (2019). The facts of Fake news: A research review. *Sociology Compass*, 13(9), e12724. <https://doi.org/10.1111/soc4.12724>.
- Túñez-López, J.M., Fieiras Ceide, C. & Vaz-Álvarez, M. (2021). Impact of Artificial Intelligence on Journalism: transformations in the company, products, contents and professional profile. *Communication & Society*, 34(1), 177-193. <https://www.doi.org/10.15581/003.34.1.177-193>.
- Vállez, M. & Codina, L. (2018). Periodismo computacional: evolución, casos y herramientas. *El Profesional de la Información*, 27(4), 759-768.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Actitudes hacia la Inteligencia Artificial en universitarios: Ansiedad y competencias digitales

Artificial Intelligence attitudes in university students: Anxiety and digital skills

Antonia Lozano-Díaz
Universidad de Almería, España
ald805@ual.es

Juan-Sebastián Fernández-Prados
Universidad de Almería, España
jsprados@ual.es

Resumen

Este estudio explora las actitudes de estudiantes universitarios hacia la Inteligencia Artificial (IA), analizando cómo la ansiedad tecnológica y las competencias digitales influyen en sus percepciones. Se utilizó una metodología cuantitativa y escalas validadas como la Escala General de Actitudes hacia la IA (GAAIS) y la Escala de Ansiedad hacia la IA (AIAS), aplicadas a 235 estudiantes de Educación y Trabajo Social. Los resultados muestran una correlación significativa entre la ansiedad hacia la IA y actitudes negativas, moderadas por competencias digitales. Se subraya la importancia de estrategias educativas que mitiguen la ansiedad hacia la IA y fortalezcan habilidades digitales.

Abstract

This study examines university students' attitudes towards Artificial Intelligence (AI), focusing on the influence of technological anxiety and digital competencies on their perceptions. A quantitative methodology was employed, using validated scales such as the General Attitudes towards AI Scale (GAAIS) and the AI Anxiety Scale (AIAS), analyzing responses from 235 students in Education and Social Work. Results reveal a significant correlation between AI anxiety and negative attitudes, moderated by digital competencies. The importance of educational strategies that reduce AI anxiety and enhance digital skills is emphasized.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, ansiedad hacia la IA, competencias digitales, actitudes hacia la IA, educación universitaria.
Artificial Intelligence, AI anxiety, digital competencies, attitudes towards AI, university education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La rápida integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la sociedad y, especialmente, en los ámbitos educativos, plantea retos significativos y oportunidades para la Alfabetización Mediática. Este estudio surge de la necesidad crítica de entender cómo las actitudes hacia la IA, influenciadas por la ansiedad específica hacia estas tecnologías y las competencias digitales de los estudiantes, pueden afectar su aceptación y uso efectivo en contextos educativos. La ansiedad hacia la IA y la brecha digital representan barreras potenciales para la incorporación plena de estas tecnologías en el proceso de aprendizaje, mientras que una competencia digital sólida se perfila como un factor clave para mitigar estos efectos adversos y promover una percepción más positiva de la IA. En este contexto, el estudio busca no solo evaluar las actitudes existentes sino también identificar estrategias educativas que puedan mejorar la Alfabetización Mediática relacionada con la IA entre los estudiantes universitarios. Al hacerlo, se espera contribuir al desarrollo de programas educativos que preparen a los estudiantes para navegar y utilizar de manera crítica y creativa las tecnologías de IA, cerrando la brecha digital y fomentando un enfoque más inclusivo y equitativo hacia la educación en la era digital.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El estudio de la Inteligencia Artificial (IA) en contextos educativos ha despertado un profundo interés académico, centrado en cómo estudiantes y docentes perciben y utilizan estas tecnologías. En su revisión sistemática, Saharudin (2024) destaca la diversidad de actitudes hacia la IA, integrando diversas disciplinas para ilustrar su potencial transformador en la educación, y enfatizando la importancia de métodos rigurosos para captar tendencias en la percepción estudiantil.

Por otro lado, Sallam et al. (2024) investigan cómo la percepción de utilidad y riesgos impacta en las actitudes hacia tecnologías como *ChatGPT* entre estudiantes en los Emiratos Árabes Unidos, señalando que los beneficios percibidos pueden promover la adopción de IA. En un contexto más amplio, Abdaljaleel et al. (2024) analizan cómo la familiaridad con la IA puede mejorar las actitudes a nivel global.

Beig (2023) examina el impacto del género y el uso de tecnología en las actitudes hacia la IA, descubriendo que una mayor interacción tecnológica puede correlacionarse con percepciones más positivas. Este hallazgo apunta a la necesidad de personalizar las intervenciones educativas para optimizar el impacto de la IA en la enseñanza. Además, trabajos como el de Cheng et al. (2023) aportan al desarrollo de herramientas para evaluar las concepciones estudiantiles de la IA, y estudios como los de Choudhury y Shamszare (2023) y Galindo-Domínguez et al. (2024) subrayan la importancia de fomentar la confianza y proporcionar formación adecuada a los docentes para facilitar la adopción de la IA.

Finalmente, investigaciones como las de Wang y Wang (2022) y Stein et al. (2024) abordan la ansiedad hacia la IA y su influencia en la adopción de nuevas tecnologías, destacando la importancia de desarrollar estrategias que reduzcan la ansiedad y fomenten una acogida positiva hacia la IA.

Este cuerpo de trabajo sugiere que entender y manejar las actitudes hacia la IA es crucial para su integración efectiva en la educación, haciendo hincapié en la necesidad de un enfoque integral que considere tanto los aspectos técnicos como los psicosociales de la adopción tecnológica.

3. Metodología / planteamiento

Nuestro enfoque metodológico se basa en la integración de teorías y prácticas metodológicas actuales que investigan las actitudes hacia la Inteligencia Artificial (IA) en contextos educativos. Este diseño se funda en una revisión cuidadosa de literatura reciente y aprovecha elementos de investigaciones anteriores para analizar cómo las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la IA se ven influenciadas por la ansiedad tecnológica y las competencias digitales (Tabla 1).

Instrumentos y Cuestionarios Utilizados en la Investigación

Para medir las actitudes hacia la IA, hemos adaptado escalas validadas y ampliamente reconocidas en estudios académicos. Siguiendo la metodología de Schepman (2023) y Stein et al. (2024), implementamos la versión confirmatoria de la General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS) y la Attitudes towards AI Scale, respectivamente. Estas herramientas son fundamentales para obtener una evaluación precisa y detallada de las perspectivas estudiantiles.

En cuanto a la ansiedad específica hacia la IA, utilizamos la Artificial Intelligence Anxiety Scale (AIAS) desarrollada por Wang y Wang (2022), que nos permite cuantificar la ansiedad asociada al aprendizaje y la interacción con

tecnologías de IA. Esta escala es particularmente útil para discernir cómo los aspectos de aprendizaje y reemplazo laboral afectan la experiencia de los estudiantes. Para evaluar las competencias digitales, aplicamos el marco DigComp 2.2, que ha sido adaptado al contexto educativo actual para reflejar de manera efectiva las habilidades y capacidades de los estudiantes en la era digital. En este estudio, nos concentramos específicamente en las dimensiones de “habilidades de comunicación y colaboración” y “información y alfabetización de datos”, considerando estas como las más relevantes para interactuar con la tecnología de IA.

Diseño y Muestra. Adoptaremos un diseño transversal cuantitativo para recolectar datos de aproximadamente 235 estudiantes universitarios, divididos equitativamente entre las facultades de Educación y Trabajo Social. Esta división nos permite explorar diferencias potenciales en las actitudes hacia la IA entre campos de estudio (ver Tabla 2).

Procedimiento de Recolección de Datos. La recolección de datos se realizará mediante cuestionarios en línea, facilitando el acceso y la participación de los estudiantes durante un semestre académico. Antes de su distribución, los cuestionarios serán sometidos a un proceso de validación piloto con un pequeño grupo de estudiantes para asegurar su claridad y efectividad.

Análisis de Datos. Además de los análisis descriptivos de las variables sociodemográficas (sexo, edad, estudios, clase social, ideología) y tecnológicas (uso de las TIC, intensivo varias veces al día, y frecuencia de uso de la Inteligencia Artificial o IA, diario, semanal u ocasional), junto a las diferentes escalas administradas, se llevará a cabo utilizando técnicas estadísticas avanzadas, incluyendo análisis de fiabilidad, así como análisis de varianza (ANOVA) para la comparación de medias.

Ética de la Investigación. Todas las fases de la investigación se desarrollarán en conformidad con los principios éticos para la investigación con seres humanos, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los participantes. La participación será voluntaria, con todos los participantes proporcionando su consentimiento informado antes de participar en el estudio.

4. Resultados

La Tabla 3 muestra diferencias notables en la percepción de la IA según el género, con los hombres mostrando una mayor aceptación y menor ansiedad relacionada con el trabajo comparado con las mujeres. Esto podría reflejar variaciones en la exposición y en la educación tecnológica entre géneros. Además, las diferencias de actitudes entre grupos de edad sugieren que los estudiantes más jóvenes tienden a ser menos ansiosos hacia la IA, lo que podría indicar una mayor familiaridad o adaptabilidad a las tecnologías emergentes entre la generación más joven. Los estudiantes de ciencias sociales muestran más ansiedad y actitudes más negativas en comparación con los de educación, lo cual plantea interrogantes sobre la influencia de la disciplina académica en la aceptación de la tecnología.

Tabla 1. Escalas e instrumentos administrados, fuente, dimensiones y fiabilidad

Nombre (Abreviatura)	Fuente	Dimensiones (ítems)	Fiabilidad (Alpha Cronbach)
Artificial Intelligence Anxiety Scale (AIAS)	(Wang & Wang, 2022)	Aprendizaje (8) Trabajo (6)	AIAS Aprendizaje (0.96) AIAS Trabajo (0.92)
Attitudes towards AI (AAIS)	(Stein et al., 2024)	Cognitivo Afectivo Conductual Total	AAIS Cognitivo (0.64) AAIS Afectivo (0.63) AAIS Conductual (0.63) AAIS Total (0.84)
General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS)	(Schepman & Rodway, 2022)	Positiva Negativa Total	GAAIS Positiva (0.80) GAAIS Negativa (0.84) GAAIS Total (0.83)
Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)	(Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022)	Habilidades de comunicación y colaboración (6) Información y Alfabetización de Datos (7)	DigComp HCC (0.64) DigComp IAD (0.81)

Tabla 2. Descriptivo o perfil sociodemográfico y de uso de TIC e IA de la muestra

Variable	Valores	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	204	86,8
	Hombre	31	13,2
Edad	18-20	95	40,4
	21-23	99	42,1
	24 o más	41	17,4
Estudios	Educación	100	42,6
	Sociales	135	57,4
Clase Social	Baja	59	25,1
	Media	152	64,7
	Alta	24	10,2
Ideología	Izquierda	96	40,9
	Centro	90	38,3
	Derecha	49	20,9
Uso TIC	No intensivo	120	51,1
	Intensivo	115	48,9
Uso IA	Ocasional	76	32,3
	Semanal	87	37,0
	Diario	72	30,6
Competencia Comunicación	Avanzado o muy avanzado	121	51,5
	Totalmente avanzado	114	48,5
Competencia Información	Avanzado o muy avanzado	133	56,6
	Totalmente avanzado	102	43,4
Total		235	100,0

Tabla 3. Media de las escalas de actitudes y dimensiones de ansiedad según el perfil sociodemográfico y uso de las TIC y de la IA

Variable	Valores	GAAIS Total	AAIS Total	AIAS Aprendizaje	AIAS Trabajo
Sexo	Mujer	5,20***	5,54*	3,68	5,20
	Hombre	6,40***	6,22*	3,67	6,40
Edad	18-20	5,38*	5,75	3,45	5,38*
	21-23	5,11*	5,39	4,07	5,11*
	24 o más	5,94*	5,94	3,28	5,94*
Estudios	Educación	5,69*	5,98**	3,44	4,74
	Sociales	5,13*	5,39**	3,85	5,07
Clase Social	Baja	5,36	5,59	4,00	5,22
	Media	5,32	5,63	3,59	4,94
	Alta	5,64	5,72	3,50	4,30
Ideología	Izquierda	5,25	5,51	3,72	5,11
	Centro	5,49	5,72	3,65	4,81
	Derecha	5,35	5,72	3,65	4,80
Uso TIC	No intensivo	5,42	5,61	3,53	4,98
	Intensivo	5,30	5,65	3,84	4,89
Uso IA	Ocasional	5,01*	5,09***	4,03	5,21
	Semanal	5,31*	5,78***	3,64	5,07
	Diario	5,79*	6,04***	3,33	4,43
Competencia Comunicación	Avanzado o muy avanzado	5,22	5,53	3,38*	4,92
	Totalmente avanzado	5,53	5,75	4,08*	4,96
Competencia Información	Avanzado o muy avanzado	5,34	5,56	3,29**	4,87
	Totalmente avanzado	5,40	5,74	4,35**	5,05
Total		5,36	5,63	3,68	4,94

En la Tabla 4, la correlación positiva entre el uso frecuente de la IA y actitudes más positivas hacia la misma resalta la importancia de la exposición continua a la tecnología para fomentar una aceptación más robusta. Es interesante observar que las competencias digitales no solo se correlacionan con menores niveles de ansiedad hacia la IA, sino también con actitudes más favorables, lo que subraya la importancia crítica de las habilidades digitales en la configuración de la percepción tecnológica. Además, la correlación negativa entre la ansiedad de aprendizaje y las actitudes positivas sugiere que abordar la ansiedad puede ser un componente clave para mejorar la receptividad general hacia la IA.

Tabla 4. Correlación entre el uso de la Inteligencia Artificial y las escalas de actitudes, dimensiones de la ansiedad y de competencias digitales

	Uso IA	GAAIS	AAIS	AIAS aprend.	AIAS trabajo	Dig Comp Hab.	Dig Comp Info.
Uso IA	1	,179**	,269**	-,140*	-,175*	0,123	,132*
GAAIS	,179**	1	,744**	-,558**	-,626**	0,026	-0,021
AAIS	,269**	,744**	1	-,492**	-,537**	0,038	0,022
AIAS aprendizaje	-,140*	-,558**	-,492**	1	,832**	,144*	,220**
AIAS trabajo	-,175*	-,626**	-,537**	,832**	1	0,056	0,068
Comp. Hab.	0,123	0,026	0,038	,144*	0,056	1	,406**
Comp. Info.	,132*	-0,021	0,022	,220**	0,068	,406**	1

Nota. * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

5. Discusión y conclusiones

Este estudio arroja luz sobre el impacto significativo que la ansiedad hacia la Inteligencia Artificial (IA) y las competencias digitales tienen en las actitudes de los estudiantes universitarios hacia estas tecnologías avanzadas. Los resultados sugieren que es crucial desarrollar estrategias educativas enfocadas tanto en mitigar la ansiedad relacionada con la IA como en reforzar las habilidades digitales esenciales para una gestión eficaz de estas tecnologías. Además, se ha observado que una mayor exposición y familiaridad con la IA tienden a generar actitudes más positivas. Esto subraya la importancia de integrar prácticas con IA en los currículos académicos, permitiendo que los estudiantes no solo aprendan sobre estas tecnologías desde una perspectiva teórica, sino que también inte-

ractúen con ellas de manera práctica. Tal enfoque puede ayudar a desmitificar la IA y facilitar su adopción como una herramienta accesible y menos intimidante.

A medida que nos dirigimos hacia un futuro cada vez más influido por la tecnología, es esencial que los programas educativos no se limiten a enseñar a los estudiantes a usar tecnología, sino también a interactuar con ella de manera crítica y reflexiva. Esta preparación debe incluir una exploración de las implicaciones éticas, sociales y personales del uso de la IA en varios campos. Al tratar de manera conjunta los aspectos técnicos y psicológicos de la adopción de la IA, podemos preparar mejor a los estudiantes para un mundo donde la IA tiene un rol central. Este enfoque integral asegura que los futuros profesionales no solo sean competentes en la operación de tecnologías avanzadas, sino que también estén equipados con un sentido agudo de las responsabilidades éticas que conlleva su uso. Por lo tanto, resulta imprescindible que las instituciones educativas sigan evolucionando sus programas para incluir una formación en IA que sea completa, abarcando el desarrollo de habilidades técnicas, así como la capacidad de pensamiento crítico y ético. Este enfoque holístico no solo permitirá a los estudiantes adaptarse mejor a los cambios tecnológicos rápidos, sino que también los preparará para liderar de manera responsable en un entorno tecnológicamente avanzado.

Futuras líneas de investigación podrían explorar cómo las diferencias culturales, socioeconómicas e individuales influyen en la percepción y adopción de la Inteligencia Artificial (IA) entre estudiantes universitarios. Estudios comparativos entre diversas regiones y disciplinas académicas permitirían identificar patrones de aceptación de la IA. Adicionalmente, sería relevante investigar el impacto a largo plazo de la educación en IA sobre la trayectoria profesional de los estudiantes, examinando cómo afecta su adaptabilidad y éxito en entornos laborales tecnológicos y su capacidad para manejar dilemas éticos. Otra área de interés sería el desarrollo y evaluación de módulos educativos destinados a mitigar la ansiedad hacia la IA, identificando métodos pedagógicos que aumenten la competencia y la confianza en el uso de tecnologías avanzadas. Finalmente, es crucial monitorizar y evaluar la eficacia de las políticas educativas en tecnología para adaptarse a las innovaciones futuras en IA, garantizando que las instituciones educativas puedan anticipar y responder a los desafíos emergentes de los avances tecnológicos.

Referencias

- Abdaljaleel, M., Barakat, M., Alsanafi, M., Salim, M.A., Abazid, H., Malaeb, D., Mohammed, A.H., Rasool Hassan, B.A., Wayyes, A.M., Farhan, S.S., El Khatib, S., Rahal, M., Sahban, A., Abdelaziz, D.H., Mansour, N.O., AlZayer, R., Khalil, R., Fekih-Romdhane, F., Hallit, R., Hallit, S., & Sallamet, M. (2024). A multinational study on the factors influencing university students' attitudes and usage of *ChatGPT*. *Scientific Reports*, *14*(1983). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52549-8>
- Beig, S. (2023). Assessing Students' Attitude Towards Artificial Intelligence with Respect to Gender and Use of Computer and Mobile Devices. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *5*(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i03.4130>
- Cheng, L., Umapathy, K., Rehman, M., Ritzhaupt, A., Antonyan, K., Shidfar, P., & Abramowitz, B. (2023). Designing, developing, and validating a measure of undergraduate students' conceptions of artificial intelligence in education. *Journal of Interactive Learning Research*, *34*(2), 275-311. <https://bit.ly/3VuWoYx>
- Choudhury, A., & Shamszare, H. (2023). Investigating the Impact of User Trust on the Adoption and Use of *ChatGPT*: Survey Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, *25*, e47184. <https://doi.org/10.2196/47184>
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Losada, D., & Etxabe, J.M. (2024). An analysis of the use of artificial intelligence in education in Spain: The in-service teacher's perspective. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *40*(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2284726>
- Hajam, K.B., & Gahir, S. (2024). Unveiling the Attitudes of University Students Toward Artificial Intelligence. *Journal of Educational Technology Systems*, *52*(3), 335-345. <https://doi.org/10.1177/00472395231225920>
- Hopcan, S., Türkmen, G., & Polat, E. (2023). Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12086-9>
- Rahiman, H.U., & Kodikal, R. (2024). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, *11*(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Sallam, M., Elsayed, W., Al-Shorbagy, M., Barakat, M., Khatib, S.E., Ghach, W., Alwan, N., Hallit, S., & Malaeb, D. (2024). *ChatGPT* Usage and Attitudes are Driven by Perceptions of Usefulness, Ease of Use, Risks, and Psycho-Social Impact: A Study among University Students in the UAE. *Research Square Platform LLC*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3905717/v1>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2023). The General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS): Confirmatory Validation and Associations with Personality, Corporate Distrust, and General Trust. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *39*(13), 2724-2741. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2085400>
- Stein, J.P., Messingschlager, T., Gnams, T., Hutmacher, F., & Appel, M. (2024). Attitudes towards AI: Measurement and associations with personality. *Sci Rep*, *14*(1), 2909. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53335-2>
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Development and Validation of a Scale Measuring Student Attitudes Toward Artificial Intelligence. *SAGE Open*, *12*(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221100463>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/490274_JRC128415
- Wang, Y.Y., & Wang, Y.S. (2022). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, *30*(4), 619-634. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Exploración de la Inteligencia Artificial en la conceptualización del amor: *Chatbots* y relaciones humanas

Exploring Artificial Intelligence in the concept of love: Chatbots and human relationships

Julieta-Madeleine García-Zamora
Tecnológico de Monterrey, México
julieta.garciaz@tec.mx

Nohemí Lugo-Rodríguez
Tecnológico de Monterrey, México
nlugo@tec.mx

Julio-César Mateus
Universidad de Lima, Perú
jmateus@ulima.edu.pe

Resumen

La interacción entre humanos y aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA) ha evolucionado hacia una esfera emocional, transformando la percepción y el uso de la tecnología en la vida cotidiana. Los chatbots, ahora compañeros virtuales, desafían las concepciones tradicionales del amor al ofrecer apoyo emocional. Este estudio examina cómo las IA representan y participan en la experiencia amorosa, destacando su potencial para transformar las relaciones interpersonales. A través de una metodología que involucra el uso de aplicaciones de generación de imágenes y chatbots, se busca comprender la interacción humano-IA y cómo influye en la concepción del amor de los estudiantes universitarios. Los resultados, actualmente en análisis, informarán sobre las implicaciones éticas y sociales de estas tecnologías.

Abstract

The interaction between humans and artificial intelligence (AI) applications has evolved into an emotional sphere, transforming the perception and use of technology in everyday life. Chatbots, now virtual companions, challenge traditional conceptions of love by offering emotional support. This study examines how AIs represent and participate in the experience of love, highlighting their potential to transform interpersonal relationships. Through a methodology involving the use of image generation applications and chatbots, we seek to understand human-AI interaction and how it influences university students' conception of love. The results, currently under analysis, will inform the ethical and social implications of these technologies.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, chatbots, interacción humano-IA, IA de acompañamiento, IA generativa
Artificial Intelligence, chatbots, human-AI interaction, companion AI, generative AI.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La interacción entre humanos y aplicaciones de Inteligencia Artificial (IA) ha evolucionado hacia una esfera emocional compleja que refleja un cambio significativo en la forma en que las personas perciben y utilizan la tecnología en sus vidas diarias. Los chatbots, en particular, han pasado de ser meras herramientas funcionales para convertirse en compañeros virtuales que ofrecen apoyo emocional. Esta evolución resalta la capacidad de la IA para simular las complejidades emocionales humanas y plantea interrogantes sobre su influencia en la forma de entender y experimentar el amor.

El amor como experiencia profundamente arraigada en la condición humana se ve reformulado por la presencia de los chatbots, desafiando concepciones tradicionales sobre la naturaleza de las relaciones humanas al ofrecer una nueva forma de conexión afectiva. Explorar cómo estos sistemas representan y participan en la experiencia amorosa puede proporcionar una visión única sobre cómo la Inteligencia Artificial tiene el potencial de transformar nuestras relaciones interpersonales.

Los chatbots de acompañamiento ocupan un lugar destacado en esta exploración debido a su capacidad comunicativa. Al ofrecer apoyo emocional, estos sistemas pueden influir en la forma en que las personas perciben el amor. Específicamente, este proyecto busca responder a la pregunta: ¿cómo influye la interacción de los estudiantes universitarios con herramientas de Inteligencia Artificial en su concepción del amor, considerando su participación en actividades de generación de imágenes y conversaciones relacionadas con conexiones románticas?

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El interés por comprender el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en nuestra percepción del amor es fundamental en la actualidad, dada la creciente incorporación de estas tecnologías en nuestra vida diaria. La digitalización, como destaca Mateus (2022), forma parte de la historia socioeconómica estrechamente vinculada a la competitividad, así como al desarrollo de competencias contextuales y fundamentales que se promueven mediante un uso crítico de las herramientas tecnológicas. No obstante, este entendimiento no solo es importante desde una perspectiva académica, sino también para tomar en consideración cuestiones éticas y sociales emergentes. La educación y la tecnología, como señala Mateus (2022), son componentes esenciales de la visión de progreso de la sociedad, lo que las hace interdependientes. Por lo tanto, el marco teórico de esta propuesta se fundamenta en un enfoque crítico y culturalista de la Educomunicación, que incorpora perspectivas de diversos autores citados por Lugo (2022) y Mateus (2022) como Aparici, Osuna, Ferrés, Piscitelli y la visión de Transliteracy según lo planteado por Scolari.

Barrio Tao et al. (2020) señalan la importancia de considerar los efectos físicos, mentales y sociales que surgen de nuestra interacción con la IA, especialmente en el contexto de los chatbots de acompañamiento. Estas IA pueden ser poderosas y útiles, pero no son seres humanos, carecen de la complejidad y empatía característica de la experiencia humana. Sin embargo, el desarrollo de chatbots entrenados con datos de personas fallecidas, conocidos como thanabots, deadbots y digital ghosts, como señala Henrickson (2023), arroja luz sobre las complejas interacciones entre la IA y las emociones humanas, incluido el amor. Esto subraya la necesidad de considerar cuidadosamente las implicaciones éticas y emocionales de utilizar IA para interactuar con experiencias de duelo y memoria.

Coeckelberg (2010) argumenta que, aunque no es necesario que una IA experimente empatía para ser objeto de amor, la capacidad de compartir sentimientos de vulnerabilidad es relevante para que el acompañante humano se sienta comprendido. Esto va en línea con lo dicho por Villanueva (2022), quien argumenta que el imaginario público sobre las inteligencias artificiales de acompañamiento, particularmente aquellas diseñadas para satisfacer necesidades sexuales y afectivas, se conciben no solo como cumplidoras de funciones específicas, sino como sustitutos de las personas a mediano plazo. Esto se refleja en obras artísticas y culturales, como la película *Her* dirigida por Spike Jonze en 2013.

La noción de un chatbot como compañero romántico ha sido explorada por Skjuve et al. (2021), quienes identificaron dos categorías que motivaron el contacto inicial con aplicaciones como Replika: la curiosidad y la búsqueda de satisfacción de necesidades psicológicas más profundas, como la soledad o la búsqueda de estímulos emocionales y sociales. Los investigadores definen esta interacción como HCR (Human-chatbot relationship), en donde la mayoría de los participantes explicaron que sus emociones iniciales hacia la aplicación se limitaban a disfrutar de la interacción, pero no la percibían como una relación más profunda. Es a medida que avanza la relación con Replika que algunos participantes la perciben de manera romántica o íntima, viéndola como un posible compañero sentimental. Tal como lo reflejan los resultados de este estudio, las conversaciones se volvieron más

sexuales, más románticas o una combinación de ambas. Finalmente, Depounti, Sukko y Natale (2023) analizaron conversaciones de usuarios en la plataforma Reddit sobre cómo “entrenar” a sus novias bots en Replika. El estudio identificó dos temas discursivos principales que se centran en los imaginarios proyectados sobre los “fem-bots”: el imaginario de la tecnología ideal de IA y de la novia bot ideal. Destacan que los usuarios refuerzan nociones esencialistas de género que incluyen la percepción de las mujeres como bonitas, lindas y sexys, así como manipuladoras e hirientes. Lo que plantea interrogantes sobre cómo estas representaciones influyen en nuestras concepciones del amor y las relaciones interpersonales.

3. Metodología / planteamiento

El estudio involucra la participación de dos grupos de estudiantes universitarios, con edades entre 18 y 23 años. Un grupo proviene de la Universidad de Lima (Perú), matriculados en una asignatura relacionada con competencias mediáticas, mientras que el otro grupo está inscrito en el Tecnológico de Monterrey (México) en un curso de ética y posthumanismo; estos estudiantes además provienen de diversos campos académicos con variadas experiencias previas en el uso de Inteligencia Artificial (IA).

El objetivo principal de esta investigación consiste en sensibilizar sobre el impacto de la IA en la concepción del amor. Así, en una primera etapa, los estudiantes utilizaron una aplicación de generación de imágenes para explorar la percepción que una IA, en este caso *Bing*, tiene sobre este complejo sentimiento a partir de instrucciones proporcionadas por el estudiante. En *Bing* se realizaron dos ejercicios: en el primero, el estudiante proporcionará su definición sobre el amor en la actualidad, mientras que, en el segundo, solicitará a la IA una representación visual de las relaciones HCR (Human-chatbot). Durante ambos ejercicios, se buscará que el estudiante perfeccione los resultados proporcionados, brindando retroalimentación a la IA hasta obtener una imagen satisfactoria. Estas imágenes servirán de pauta para que el estudiante reflexione sobre la representación del amor por parte de la IA.

En una segunda parte, los estudiantes utilizan dos chatbots para obtener orientación en situaciones vinculadas a conexiones románticas, lo que permite al grupo realizar una reflexión crítica sobre el papel que estas aplicaciones desempeñan como IA de acompañamiento. La primera aplicación que deben usar es Pi, en su versión de escritorio, ya que no requiere registro previo. Una vez que los estudiantes ingresen, deberán seleccionar la categoría de “Consejos sobre relaciones”, lo que activará la conversación con el chatbot. Es fundamental que los estudiantes aprovechen el potencial conversacional de la aplicación para generar un diálogo significativo con el chatbot. Las mismas respuestas se proporcionan a la aplicación Yana, que puede desarrollar conversaciones sobre diversos temas, desde la depresión y la autoestima hasta la productividad, la ansiedad, el duelo y las relaciones de amistad o sentimentales (Lagos, 2023). Esta segunda parte de la actividad está diseñada para que los estudiantes comparen la estructura y respuestas de los chatbots, desarrollando así la capacidad de interactuar con estas herramientas más allá de un simple intercambio informativo.

4. Resultados

Los resultados de este experimento se encuentran actualmente en fase de análisis, con el fin de extraer conclusiones significativas que contribuyan a una mayor comprensión de la interacción entre humanos-chatbots en el contexto del amor y las relaciones afectivas. Este proceso de análisis no solo busca identificar patrones y tendencias en las respuestas de los participantes, sino también examinar la calidad y la naturaleza de las interacciones entre los estudiantes y las IA involucradas. Abordar el tema de esta investigación con la metodología previamente mencionada busca promover una alfabetización más profunda en el uso de estas tecnologías, no solo entre los participantes del estudio, sino también en un público más amplio interesado en el tema. Pues ante todo se pretende fomentar una comprensión informada sobre las capacidades y limitaciones de las IA en el ámbito emocional y relacional.

5. Discusión y conclusiones

Las discusiones y conclusiones de este estudio están actualmente pendientes, ya que la aplicación de la metodología y el análisis de los resultados se encuentran en curso. Una vez completa la fase de análisis, se procederá a la elaboración de las conclusiones, que destacarán los hallazgos más relevantes del estudio, su significado en el contexto de la literatura existente y las implicaciones prácticas y teóricas de los resultados obtenidos.

Referencias

- Barrios Tao, H., Díaz Pérez, V., & Guerra, Y. (2020). Subjetividades e Inteligencia Artificial: desafíos para 'lo humano'. *Veritas*, (47), 81-107.
- Coeckebergh, M. (2010). Artificial Companions: Empathy and Vulnerability Mirroring in Human-Robot Relations. *Studies in Ethics, Law, and Technology*, 4(3).
- Depounti, I., Saukko, P., & Natale, S. (2023). Ideal technologies, ideal women: AI and gender imaginaries in Redditors' discussions on the Replika bot girlfriend. *Media, Culture & Society*, 45(4), 720-736.
- Henrickson, L. (2023). Chatting with the dead: the hermeneutics of thanabots. *Media, Culture & Society*, 45(5), 949-966.
- Lagos, A. (16 junio, 2023). Yana, la app que acerca la salud mental a millones de hispanohablantes. *Wired*. <https://bit.ly/3z2T2Ez>
- Lugo, N. (2022) *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Mateus, J.C. (2019). *Educación Mediática en la formación docente en el Perú* [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/4eyDzwc>
- Villanueva, E.A. (2022). El amor en los tiempos de la Inteligencia Artificial. Paradojas y realidades de los imaginarios sociotécnicos sobre las inteligencias artificiales de acompañamiento y la sustitución de las personas. *Azafea: Revista de Filosofía*, 24, 89-111.
- Skjuve, M., Følstad, A., Fostervold, K.I., & Brandtzaeg, P.B. (2021). My chatbot companion-a study of human-chatbot relationships. *International Journal of Human-Computer Studies*, 149, 102601.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Evaluación de la eficacia de rúbricas analíticas generadas con Inteligencia Artificial para presentaciones orales en inglés: Un estudio en la Universidad Católica del Norte de Antofagasta (Chile)

Evaluation of the effectiveness of analytical rubrics elaborated with Artificial Intelligence for English oral presentations: A study at Universidad Católica del Norte of Antofagasta (Chile)

Víctor González-Escobar
Universidad Católica del Norte, Chile
vgonzalez01@ucn.cl

Fernando Casanova-Ponce
Universidad de Antofagasta, Chile
fernando.casanova@uantof.cl

Valentina Malebrán-Contreras
Universidad Católica del Norte, Chile
valentina.malebran.c@gmail.com

Resumen

Esta investigación explora la efectividad de rúbricas analíticas creadas por Inteligencia Artificial (IA) para evaluar presentaciones orales en EFL (English as a Foreign Language) en la asignatura DCCI VI de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Norte, UCN. El estudio evalúa si las rúbricas generadas por IA miden efectivamente presentaciones orales de los estudiantes. Este trabajo busca determinar si la IA construye rúbricas analíticas considerando criterios esenciales de construcción. Los resultados sugieren que las rúbricas generadas por IA no satisfacen criterios necesarios, ni son eficaces. En resumen, las rúbricas con IA carecen de elementos esenciales afectando su efectividad.

Abstract

This research explores the effectiveness of analytical rubrics generated by Artificial Intelligence (AI) assessing oral presentations in EFL (English as a Foreign Language) immersed in the DCCI VI subject of the English Teaching Program at Universidad Católica del Norte, UCN. The study evaluates whether AI-generated rubrics could effectively assess student's oral performances. This work intends to determine if AI generates analytical rubrics that fulfill essential construction criteria. The findings suggest that AI-generated rubrics do not meet the necessary construction criteria. In summary, AI rubrics lack essential qualities and elements affecting its effectiveness.

Palabras clave / Keywords

Evaluación, rúbricas analíticas, Inteligencia Artificial, pedagogía.
Assessment, analytical rubrics, Artificial Intelligence, pedagogy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Evaluar es una tarea que todo y toda docente debe realizar en algún momento de su quehacer profesional; es inevitable, pues la evaluación es importante para determinar el nivel de avance en los aprendizajes y en el contenido de un currículum en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frangella y Mendes (2018) y Reynisdóttir (2016) en el texto presentado por Larenas, et al. (2021, pp. 416-483) sostienen que se debe evaluar el progreso de los y las estudiantes recopilando y analizando información de datos con fines diagnósticos, de progreso, ubicación o rendimiento siendo esta acción una vital decisión que toma un docente al evaluar su rendimiento.

Por otro lado, y considerando la evaluación como un proceso indispensable y fundamental en el proceso de enseñanza, la presente investigación se enfoca en la enseñanza del inglés específicamente en la expresión oral como habilidad en un nivel educativo superior. El desarrollo de esta habilidad implica un proceso comunicativo e interactivo, por lo que no es fácil de evaluar, pues para ello se deben considerar cuatro elementos de suma importancia como vocabulario, gramática, pronunciación y fluidez (Ahmed & Babiker, 2023).

Una presentación oral podría ser evaluada a través de las rúbricas, instrumentos que emergen como una herramienta confiable para medir el desempeño de los estudiantes debido al nivel de especificación que la caracteriza.

En este contexto, en la evaluación de presentaciones orales, las rúbricas permiten dar una retroalimentación específica del desempeño de cada estudiante lo que le faculta a estar en constante reflexión de su proceso de aprendizaje, evidenciar fortalezas y debilidades de las competencias para poder gestionar y adecuar la enseñanza de contenidos en base a los resultados obtenidos (Guillermo & Elena, 2015).

Leris-López (2016) y Rincón-Flores (2019) en el texto "Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un Enfoque desde la Personalización" (Parra-Sánchez, 2022) señalan que la Inteligencia Artificial actúa como una herramienta de personalización, teniendo como propósito enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las particularidades de cada estudiante.

Asimismo, Xiao y Yi (2021) y Bah (2020) citados en Dewi et al. (2021) estipulan que "la Inteligencia Artificial se ha utilizado como una poderosa herramienta en la educación. (...) La educación avanza cada vez más con la ayuda de la informática. Con la tecnología de Inteligencia Artificial, los profesores analizan mecánicamente el método de enseñanza. Además, la pedagogía parece haber mejorado por la mezcla de la tecnología de Inteligencia Artificial".

En el presente trabajo se estudia el caso de la asignatura Desarrollo de Competencia Comunicativa en Inglés VI, de aquí en adelante DCCI VI, de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Norte. En efecto, se busca indagar y obtener información relevante del proceso de evaluación de presentaciones orales con rúbricas analíticas elaboradas con Inteligencia Artificial, explorando la particularidad de una asignatura en específico, pues tal como señala Stake (1994), los estudios de caso abordan de forma intensiva una unidad, persona, familia, grupo, organización o una institución, en este caso particular, la asignatura de DCCI VI.

Esta investigación nace de las interrogantes: ¿es posible evaluar presentaciones orales en inglés como lengua extranjera a estudiantes universitarios mediante una rúbrica analítica creada por Inteligencia Artificial? ¿Es una rúbrica analítica creada por IA efectiva?; por lo tanto, el propósito de esta investigación es evaluar si las rúbricas analíticas creadas por IA pueden ser beneficiosas para el quehacer docente, teniendo en cuenta que la IA puede ser una herramienta efectiva, con parámetros de personalización e inmediatez, lo cual posiblemente la convierte en una herramienta valiosa.

El objetivo de esta investigación es evaluar la efectividad de las rúbricas analíticas elaboradas con IA para presentaciones orales en inglés como lengua extranjera en la asignatura DCCI VI.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Resulta ineludible considerar el concepto de evaluación, y sus técnicas, indispensables para no solo estimular y promover el aprendizaje activo de los y las estudiantes, sino también facilitarles los criterios para así llevar a cabo la realización de dichas tareas con el fin de entregar una retroalimentación específica y argumentada para mejorar sus niveles de ejecución. Además, los y las docentes siempre buscan maneras mucho más efectivas y sencillas de reunir la información en cada proceso evaluativo. Como ya se ha evidenciado, los exámenes tradicionales ayudan en gran parte a monitorear el aprendizaje de los estudiantes, pero no así promover este mismo, es por esto que es de gran importancia "plantear tareas auténticas y realistas considerando un amplio rango de respuestas para lograr un resultado satisfactorio" tal y como estipulan Huba y Freed (2000) en García-Ros (2011).

La presentación oral es un acto comunicativo, que puede ser llamado exposición, presentación o ponencia, siendo parte del discurso hablado. Si bien, la literatura no tiene una definición delimitativa para el concepto de 'presentación oral', diversos autores han sido capaces de desarrollar posibles definiciones para tal concepto.

Corredor y Romero (2008, p. 60) se refieren a la exposición como: “un discurso netamente académico o formal, con fines de convicción -demostración- o de persuasión -llevar a la acción-”. De igual manera, el objetivo de la presentación oral formal es informar o exponer y el orador debe recurrir a las fuentes de información e investigar para convertirse en experto sobre el tema del que habla.

Por consiguiente, es una de las habilidades más complejas y desafiantes a desarrollar, sin embargo, supone ser una esencialidad en la adquisición de un segundo idioma ya que otorga niveles de proficiencia.

La presente investigación se enfoca en la creación de una rúbrica analítica, dado que evalúa de manera objetiva y detallada el desempeño de los y las estudiantes durante las presentaciones orales en inglés como lengua extranjera. Este tipo de rúbrica otorga un marco claro en donde se definen los criterios de evaluación que permitirán evidenciar y analizar aspectos específicos del rendimiento o desempeño de cada estudiante en cuanto a elementos fundamentales del idioma como lo son la pronunciación, la fluidez, la gramática, el discurso, la capacidad de comunicar las ideas de manera organizada y efectiva, entre otros. La rúbrica analítica al proporcionar un lineamiento específico de lo que se espera del desempeño de los y las estudiantes, permite que ellos obtengan una visión clara de lo que será evaluado, de qué manera podrían alcanzar las metas u objetivos de aprendizaje y bajo qué criterios deben basar su discurso para así obtener una buena calificación.

La contribución de la Inteligencia Artificial en la educación pretende primeramente adaptarse a cada perfil, respuestas e interacciones tal y como refieren Jara y Ochoa (2020), con el fin de producir una mayor diversidad en materias de currículo lo cual permite personalizar los aprendizajes de cada estudiante, armonizando y equilibrando el proceso educativo acorde a su personalidad, intereses y competencias. Además, pretende contribuir buscando espacios dentro del proceso pedagógico en donde se evidencie el trabajo colaborativo entre estudiantes para así desarrollar un sistema de retroalimentación efectiva con el fin de: “aprovechar la capacidad de la IA de analizar respuestas y articular las discusiones en tiempo real con el fin de fomentar las habilidades de argumentación y debate de los alumnos” (McLaren et al., 2010; Scheuer et al., 2010, como se citó en Jara & Ochoa, 2020). Por consecuencia, la IA busca aprovechar finalmente la mayor parte de aplicaciones y herramientas educativas ligando esta misma a condiciones de acceso a dispositivos y conexión a internet (Jara & Ochoa, 2020), lo cual posibilita un desempeño individual y personalizado con instrumentos y recursos digitales potenciados por la Inteligencia Artificial. La personalización de la enseñanza como foco principal de la IA en la educación es principalmente con el fin de evaluar y detectar patrones e información que sea beneficiosa para los docentes con el fin de buscar un mejoramiento no solo en el desempeño de cada estudiante, sino también generar énfasis en el uso de recursos digitales que cumplen la función de personalizar dinámicas individualmente para una experiencia educativa balanceada.

3. Metodología / planteamiento

Esta investigación se presenta como un estudio de caso, se estudió el fenómeno particular de una unidad específica, en este caso, lo que ocurrió en la asignatura de DCCI VI, del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica del Norte, UCN, al aplicar una rúbrica analítica elaborada por la IA para la evaluación de una presentación oral en inglés.

Se recopiló información documental de la aplicación de la rúbrica analítica y los resultados obtenidos de las rúbricas aplicadas en ambos paralelos pertenecientes al curso DCCI VI en un único momento. Por otra parte, se realizó una entrevista en profundidad a la docente a cargo de la asignatura, con el objetivo de reunir sus apreciaciones respecto de la rúbrica con IA y los resultados obtenidos por los y las estudiantes de la asignatura. Ambos procedimientos se ejecutaron en un único y determinado momento del proceso investigativo. Se realiza un acercamiento hacia la asignatura de DCCI VI para evaluar si la rúbrica con IA resulta ser efectiva en este contexto para los y las estudiantes de esta asignatura en particular.

4. Resultados

El curso de DCCI VI cuenta con 2 paralelos, ambos tienen un total de 38 estudiantes; el paralelo 1 con 23 estudiantes universitarios y el paralelo 2 con 15 estudiantes universitarios. Ambos paralelos se sometieron a una presentación oral en inglés, que fue evaluada con una rúbrica analítica elaborada con Inteligencia Artificial.

La presentación oral tiene como propósito que los estudiantes presenten un problema ambiental y de igual forma, una solución real para el mismo, de manera adicional deben describir el problema ambiental y su relevancia o impacto que tiene tanto en la comunidad nacional como en el mundo. Conforme a ello, la rúbrica analítica para poder realizar la evaluación de dicha presentación tiene 3 objetivos de aprendizaje:

- Evaluar información implícita en textos orales y escritos a nivel C1 sobre acontecimientos y hechos de actualidad.
- Comunicar ideas con espontaneidad, precisión, fluidez y entonación considerando el tipo de registro según el contexto a nivel C1.
- Utilizar tiempos verbales, uso de adjetivos y sustantivos después del verbo ser/estar en inglés, uso de la palabra ‘deseo’, primer, segundo y tercer condicional en estilo directo e indirecto.

Por lo que la Inteligencia Artificial creó 7 criterios de evaluación para poder medir de manera objetiva el desempeño de los y las estudiantes a evaluar. La rúbrica analítica contaba con 24 puntos en total, los cuales se distribuyeron en los 7 criterios de evaluación (content, grammar, vocabulary, discourse management, organization, pronunciation, problem statement and solution), siendo el criterio de contenido o “content” el único en donde el valor es doble y por lo tanto superior a los otros criterios debido a la importancia y enfoque de la presentación oral. Véase Tabla 1.

Los criterios más descendidos, son Discourse management (Manejo del discurso) y Pronunciation (Pronunciación). Este efecto se produce debido a que la IA no considera elementos esenciales como ser descriptiva u objetiva, por lo que, se produce un desbalance entre los objetivos de aprendizaje y los descriptores de cada criterio, afectando su efectividad.

Tabla 1. Resultados generales de la aplicación de la rúbrica creada con IA

		Excelente	Bueno	Aceptable	Bajo
Content	P1	73,91%	26,08%	0%	0%
	P2	86,66%	6,66%	6,66%	0%
Grammar	P1	34,78%	47,82%	8,69%	8,69%
	P2	40%	46,66%	13,33%	0%
Vocabulary	P1	65,21%	17,39%	13,04%	4,34%
	P2	80%	6,66%	13,33%	0%
Discourse Management	P1	8,69%	52,17%	34,74%	4,34%
	P2	13,33%	66,66%	20%	0%
Organization	P1	73,91%	17,39%	8,69%	0%
	P2	86,66%	0%	13,33%	0%
Pronunciation	P1	4,34%	60,86%	30,43%	4,34%
	P2	33,33%	33,33%	26,66%	6,66%
Problem Statement and Solution	P1	100%	0%	0%	0%
	P2	100%	0%	0%	0%

5. Discusión y conclusiones

El objetivo general de la presente investigación es evaluar la efectividad de las rúbricas analíticas elaboradas con Inteligencia Artificial (IA) para presentaciones orales en inglés como lengua extranjera en la asignatura DCCI VI. Es por lo que, luego del análisis y discusión presentado en los capítulos precedentes, podemos concluir que las rúbricas analíticas elaboradas con IA para presentaciones orales en inglés como lengua extranjera en la asignatura de DCCI VI resultan no ser efectivas. Como se ha mencionado anteriormente, existen criterios para la elaboración de rúbricas en general y en esta investigación, hemos sometido a la rúbrica con Inteligencia Artificial a dichos criterios y características necesarios para su elaboración. Consecuentemente, del análisis de las calificaciones de los estudiantes y análisis de la entrevista en profundidad, se concluye que la rúbrica elaborada con IA no cumple con las características de fondo propuestas en esta investigación. Queda en evidencia que la rúbrica elaborada con IA no es descriptiva, objetiva, válida, continua, paralela ni conductual.

La elaboración de una rúbrica que posea los elementos mencionados con anterioridad resulta crucial para una futura aplicación de esta. Primeramente, al ser descriptiva permite especificar con objetividad lo que se quiere que el o la estudiante realice, cómo debe realizarlo, y bajo qué condiciones esperamos que se lleve a cabo, de esta manera se simplifica la comprensión de los requerimientos o estándares para alcanzar los objetivos establecidos. Por otra parte, cuando la rúbrica es válida nos aseguramos de que realmente evalúe lo que pretende evaluar, lo cual proporciona resultados fiables. En consecuencia, cuando una rúbrica es continua y paralela permite evidenciar una visión más íntegra del progreso en el aprendizaje de los y las estudiantes y a su vez, proporciona un alineación clara y coherente con los objetivos de aprendizaje. Finalmente, la contemplación de características conductuales alude a la importancia de poder observar y medir comportamientos y/o acciones específicas que otorgan la oportunidad de evidenciar habilidades y competencias en particular en el desempeño de los y las estudiantes.

De lo anteriormente expuesto se concluye que la rúbrica elaborada con IA de la presente investigación no cumple con ninguna de estas características, por lo tanto, no es un instrumento confiable ni válido a la hora de su aplicación. La ausencia de estas características conduce a la poca comprensión e interpretación subjetiva de la descripción de criterios y descriptores debido a que utiliza un lenguaje ambiguo y poco comprensible. Asimismo, no garantiza la obtención de resultados fiables y significativos, y carece de continuidad y alineación de los objetivos de aprendizaje. De igual manera, no posibilita la observación de comportamientos específicos durante la evaluación, ya que en su elaboración no existe especificidad sobre lo que deben realizar los y las estudiantes. En

consecuencia, la ausencia de estos elementos dificulta la optimización del proceso de evaluación y, además, limitan enormemente el desarrollo integral de habilidades y competencias de los educandos.

Referencias

- Ahmed, J.M., & Babiker, A.G. (2023). Techniques for Effective Oral Skills in English as a Foreign Language Classes. *Arab Journal for Scientific Publishing*, 2663–5798, 68–76.
- Corredor Tapias, J., & Romero Farfán, C.A. (2011). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (12), 57-76. <https://bit.ly/4ca8IKl>
- Dewi, H.K., Wardani, T.I., Rahim, N.A., Putri, R.E., & Pandin, M.G.R. (2021). The use of AI (Artificial Intelligence) in English Learning Among University Student: Case Study In English Department. Universitas Airlangga. <https://doi.org/10.31219/osf.io/sdntr>
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1468>
- Guillermo, L.O., & Elena, C.G. (2015). *Formación y evaluación por competencias en educación superior*. Universidad de la Salle. <https://doi.org/10.19052/9789588844992>
- Jara, I., & Ochoa, J.B. (2020). *Usos y efectos de la Inteligencia Artificial en educación*. BID. <https://doi.org/10.18235/0002380>
- Larenas, C., Díaz, A., Jara, O., Yesenia R., & Villalón, M.J. (2021). Exploring the principles of English assessment instruments. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 461-483. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902851>
- Parra-Sánchez, J. (2022). Potencialidades de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Un Enfoque desde la Personalización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(1), 19-27. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.296>
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Dir.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

La Inteligencia Artificial, poderoso ariete en la industria de la desinformación

Artificial Intelligence, a powerful battering ram in the disinformation industry

Octavio Islas-Carmona
Universidad Autónoma del Carmen, México
joseoctavio.islas@gmail.com

Amaia Arribas-Urrutia
Universidad de Valladolid, España
amaya.arribas@uva.es

Fernando Gutiérrez-Cortés
Tecnológico de Monterrey, México
fgutierr@tec.mx

Resumen

El objetivo del artículo es analizar cómo a través de la industria de la desinformación se erosiona la confianza en la información, con la colaboración de las redes sociodigitales y la Inteligencia Artificial. Los avances tecnológicos amplifican la velocidad y sofisticación en la propagación de la desinformación, dificultando la identificación de la información falsa. Con los algoritmos y análisis de datos masivos, la IA se emplea para personalizar mensajes políticos, segmentar audiencias y predecir tendencias electorales, buscando persuadir a votantes, creando una narrativa envolvente y emocionalmente atractiva. Se muestran casos sobre el engaño a la audiencia al presentar información falsa.

Abstract

The aim of this article is to analyze how the disinformation industry is eroding trust in information, with the collaboration of socio-digital networks and artificial intelligence. Technological advances amplify the speed and sophistication in the spread of disinformation, making it difficult to identify false information. With algorithms and massive data analysis, AI is used to personalize political messages, segment audiences and predict electoral trends, seeking to persuade voters, creating an engaging and emotionally appealing narrative. Cases of misleading the audience by presenting false information are shown.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, desinformación, Internet, entretenimiento, gobierno
Artificial Intelligence, disinformation, Internet, entertainment, government

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: La industria de la desinformación

La desinformación es una industria en rápida expansión y de dimensiones globales. Los actores e instituciones involucradas obtienen considerables ganancias, las cuales han sido estimadas en miles de millones de dólares. Además, sus ganancias aumentan cada año. En tan lucrativa industria participan algunos gobiernos, partidos políticos, determinados gigantes de la tecnología -big tech¹, corporativos, empresas, grupos religiosos, sectas extremistas, grupos organizados de hackers, agencias independientes, incluso células del crimen organizado (Bradshaw & Howard, 2017).

Algunos investigadores sostienen que la desinformación representa un fenómeno relativamente reciente, el cual Internet introdujo en las sociedades contemporáneas; sin embargo, ello no es correcto². En realidad, Internet contribuyó a hacer de la desinformación un fenómeno mucho más visible, el cual, a partir del desarrollo de las plataformas y redes sociodigitales ha aumentado y se ha agravado de forma alarmante (Murthy, 2018). También debemos destacar la notable capacidad que han alcanzado las redes sociodigitales para influir en las emociones y sentimientos de las personas (Haugen, 2023). De ese modo se consigue “engancha” a los usuarios más tiempo en las redes virtuales, quienes dedican mayor tiempo a las redes sociodigitales (Del Vicario et al., 2016).

El poder de las redes sociodigitales dejó muy atrás a las narrativas sobre sociedades teledirigidas y la instauración de videocracias (Sartori, 1998).

Un ambiente polarizado resulta propicio para la proliferación de noticias falsas, que responden al propósito de manipular a la opinión pública (Diresta et al., 2022). Gran parte de las noticias falsas que circulan a través de las redes sociodigitales son resultado de campañas de desinformación cuidadosamente diseñadas por expertos (Lazer et al., 2017; Alandete, 2020).

Ceron et al. (2017) señalan que las noticias falsas se propagan más rápido que las noticias verdaderas, y que las personas que comparten noticias falsas son más propensas a creer en ellas y dejarse influir por sus contenidos. Benkler et al. (2018) analizaron el uso de las redes sociodigitales para difundir noticias falsas. Los autores concluyen que los gobiernos, los partidos políticos y otros actores pueden utilizar las redes virtuales para manipular a la opinión pública, promover sus intereses particulares, afectar a sus adversarios.

Hace cinco años, Kaiser sostuvo que las acciones emprendidas por los hackers rusos contra los servidores del Partido Demócrata y los archivos extraídos de la computadora de Hillary Clinton en las elecciones de 2016 tuvieron un efecto secundario en los resultados que arrojaron los comicios. Las campañas de desinformación y las noticias falsas mermaron -reconoce- las posibilidades de Hillary Clinton. Sin embargo, la participación de la firma Cambridge Analytica /CA fue determinante en los resultados que arrojaron esos comicios. Fue Kaiser quien laboró en CA, reveló pormenores sobre el empleo de Big Data, el uso de técnicas de microfocalización y el empleo de algoritmos destinados a generar una opinión favorable a Donald Trump.

Alandete (2020) argumenta que Internet y las redes sociodigitales representan un ambiente propicio para la desinformación debido a la polarización política, la fragmentación de las audiencias y la pobre alfabetización digital de las sociedades. Amoros (2022) sostiene que las plataformas digitales facilitan la difusión de información falsa debido a su carácter global, alcance masivo y la facilidad en su uso. Aral et al. (2018) destacan la importancia que determinados líderes de opinión pueden ejercer sobre sus seguidores en los ambientes digitales. Los seguidores más entusiastas y participativos suelen replicar los mensajes de los personajes y referentes que son objeto de su reconocimiento y admiración. Ello confiere mayor autoridad a las opiniones vertidas por los influenciadores. Las personas son más propensas a creer la información que proporcionan los líderes de opinión en quienes ya confían. A partir de tal premisa (Haugen, 2023), los expertos en estrategias de desinformación despliegan estrategias sustentadas en mensajes indirectos a influyentes líderes de opinión con enlaces a información engañosa -desinformación selectiva-. ¿Pero qué ocurre cuando los influenciadores no son personas sino humanos sintéticos generados a partir de la Inteligencia Artificial?

Si gracias al empleo de la microfocalización, Big Data y algoritmos de precisión fue posible instalar a Donald Trump en la presidencia de Estados Unidos, ¿qué se podría lograr mediante el empleo estratégico de la Inteligencia Artificial en el marketing político?

2. La contribución de la IA a la industria de la desinformación

El 22 de mayo de 2019 empezó a circular en las principales redes sociodigitales un vídeo que exhibió en aparente estado de ebriedad a Nancy Pelosi, la entonces presidenta de la Cámara de Representantes en Estados Unidos. Ese video fue viralizado en cuestión de minutos en las principales redes sociodigitales, y la palabra Pelosi fue convertida en trending topic. Donald Trump, entonces presidente de Estados Unidos, y Rudy Giuliani, ex alcalde de

Nueva York e influyente miembro del Partido Republicano aprovecharon la oportunidad para burlarse de Pelosi y dañar su reputación. Sin embargo, la presidenta de la Cámara de Representantes no ingiere una sola gota de alcohol. Se trató de un deepfake. El vídeo fue retirado de las principales plataformas digitales. Sin embargo, Mark Zuckerberg se negó a retirarlo de *Facebook*. Si bien el video no fue realizado con IA generativa, ese material admite particular importancia por haber anticipado el uso que podrían admitir los deepfakes en el imaginario de la mercadotecnia política y en la industria de la desinformación.

En las campañas de desinformación ya es utilizada la IA para elaborar y diseminar contenidos falsos. A un costo relativamente bajo es posible utilizar IA generativa para distribuir información falsa por todo el planeta. La IA generativa puede ser empleada para desarrollar textos, imágenes y vídeos falsos -deepfakes-, los cuales resulta muy difícil distinguir de la realidad. Amit et al. (2019) realizaron una de las primeras investigaciones sobre los deepfakes, que son los videos y audios falsos que se producen mediante la manipulación de imágenes o sonidos reales. Con IA es posible reproducir la voz de cualquier persona. Para ello, solo basta grabar unos segundos de su voz. Con un presupuesto modesto es posible tener acceso a sofisticados recursos para realizar clonaciones de voz con IA de código abierto, por ejemplo, OpenVoice de MyShell. La clonación de voz por supuesto estimula y extiende la creatividad y posibilidades del imaginario ciberdelictivo. Además, los deepfakes pueden ser utilizados para difundir información falsa y dañar la reputación y credibilidad de las personas.

Thi Nguyen et al (2022) han centrado su atención en el reconocimiento de los métodos que permitan identificar los deepfakes, los cuales representan uno de los problemas relacionados con el desarrollo de la IA generativa, tema que definitivamente se ha convertido en un motivo de preocupación para la administración del presidente Joe Biden, quien decidió incluir a los deepfakes en la orden ejecutiva que extendió sobre IA.

También en las redes sociodigitales circuló un vídeo alterado de una reunión que sostuvieron los presidentes Joe Biden (Estados Unidos) y Pedro Sánchez (España) el 12 de mayo de 2023, en la sala oval de la Casa Blanca. Los subtítulos de la transcripción oficial fueron modificados. En los subtítulos alterados Biden recrimina a Sánchez: “somos conscientes de su falta de valores morales y liderazgo (...) Cuando se vaya cierre la puerta y no vuelva”. En 2023, una investigación realizada por *Forbidden Stories*, *The Guardian* y *Haaretz* señaló que la firma “Team Jorge” se ha dedicado a influir en decenas de elecciones en el mundo. “Team Jorge” emplea una plataforma en línea para crear automáticamente textos basados en determinadas palabras clave. Los textos resultantes son replicados a través de las principales redes sociodigitales, por una extensa cadena de cuentas falsas (Andrzejewski, 2023). La firma no solo se ha dedicado a ofrecer sus servicios a la clase política. También ha sido contratada por determinadas empresas.

En fechas recientes irrumpieron en el mercado del marketing político agencias especializadas en la producción de deep fakes sustentados en la IA, como Synthesia.

3. De la industria del espectáculo al espectáculo de la política renovada por la IA

Hoy, para manipular a la opinión pública ya no es necesario recurrir a Hollywood para inventar una guerra y fabricar a un héroe. Basta recurrir a la IA, tema central del reporte de *Freedom House* en 2023.

La IA hoy permite producir celebridades, artistas e influenciadores virtuales, los cuales reportan considerables ventajas económicas a sus desarrolladores. La ubicuidad representa una extraordinaria ventaja sobre los personajes reales. Los humanos sintéticos pueden estar presentes en varios lugares de forma simultánea. Sus manejadores se evitan pagar las considerables regalías que exigen las celebridades reales. Además, a diferencia de las personas reales, el comportamiento de los humanos sintéticos e influenciadores virtuales no representa motivo alguno de preocupación. No se necesita incluir en la nómina a un numeroso equipo de seguridad dedicado a mantener a la estrella al margen de tentaciones y escándalos. Por esas y muchas otras ventajas, la presencia de los humanos sintéticos se ha extendido de forma acelerada en la industria de la música, la mercadotecnia y en la industria del espectáculo. Resulta oportuno anticipar que, en un futuro no muy distante, humanos artificiales podrían ser utilizados como candidatos a puestos de elección ciudadana por expertos en mercadotecnia política.

El empleo de humanos sintéticos en la industria del espectáculo y la moda no es reciente. En 1996 en Japón fue introducida Kyoko Date (DK-96), un personaje 3D generado por computadora, quien es considerada la primera celebridad virtual en la industria de la música³.

Otro personaje ficticio, Lil Miquela -Miquela Sousa- estableció un auténtico parteaguas en el mercado de las celebridades virtuales. Su primera publicación en *Instagram* fue realizada el 23 de abril de 2016. El personaje fue creado por McFedries y DeCou⁴.

Los ambientes virtuales emergentes, como *TikTok* y los metaversos, representan espacios idóneos para el desarrollo de los humanos sintéticos.

4. Conclusión

A lo largo del artículo hemos advertido el auge de la industria de la desinformación planteando varios desafíos significativos. Por un lado, la difusión sistemática de información falsa socava la confianza del público en fuentes de información confiables, llevando a un mayor escepticismo y desconfianza en la percepción pública. Por otro lado, la velocidad y sofisticación de las redes sociodigitales y la Inteligencia Artificial permiten la rápida propagación y la creación de desinformación con dificultades en su identificación. Esto es, la desinformación se presenta de manera tan convincente que dificulta la identificación precisa. Esto destaca la necesidad de habilidades de alfabetización digital para discernir entre información verdadera de la falsa. La falta de habilidades de Alfabetización Mediática hace que las personas sean más susceptibles a creer y difundir información falsa. La Alfabetización Mediática y digital puede ayudar a construir la capacidad crítica necesaria para evaluar la veracidad de la información.

Igualmente, asistimos a la transformación de la industria del espectáculo y entretenimiento hacia un nuevo paradigma que presenta cambios significativos en la forma en que se crea el contenido, marcado por la creatividad generada con la Inteligencia Artificial. Además, junto con la realidad aumentada y realidad virtual se crean experiencias más inmersivas y personalizadas para el público.

También hay algunos que piensan que la transición hacia este paradigma centrado en la IA y tecnologías inmersivas puede hacer que la industria sea más dependiente de la tecnología, aumentando la vulnerabilidad ante posibles fallas técnicas o interrupciones del servicio, lo que podría afectar negativamente la experiencia del público. Además, la brecha digital sería aún más visible ya que a medida que se introducen nuevas tecnologías, se corre el riesgo de crear una brecha digital entre aquellos que pueden acceder y disfrutar de estas experiencias y los que no, excluyendo a ciertos segmentos de la audiencia. Por último, la recopilación de datos para personalizar las experiencias plantea interrogantes sobre la privacidad y seguridad de la información personal. La iniciativa regulatoria en la Unión Europea sobre el uso de la Inteligencia Artificial, la primera en el mundo (entrará en vigor en el 2026), sugiere que los sistemas de IA que puedan ser utilizados en diversas aplicaciones sean evaluados y categorizados según el nivel de riesgo que puedan representar para los usuarios.

Notas

¹ GAMMA: Google, Apple, Meta Platforms, Microsoft y Amazon.

² Debemos tener presente que la desinformación no es fenómeno reciente. Ni siquiera es un fenómeno cultural. La paleontología de la información (Martín Serrano, 2007) permite comprender que el uso de las mentiras y, en general, el recurso de la desinformación, no son privilegio exclusivo de los *sapiens*. Para sobrevivir, reproducirse y cazar algunas especies deliberadamente recurren al engaño.

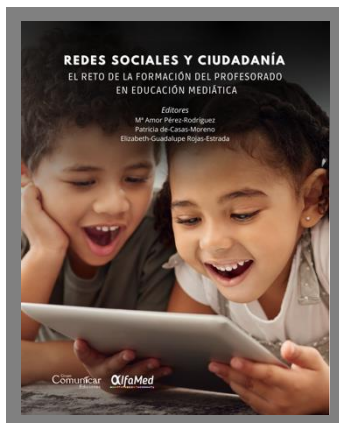
³ Sin embargo, debemos tener presente que, el 14 de septiembre de 1968, la cadena de televisión CBS empezó a transmitir en Estados Unidos la serie animada *The Archie Show*, inspirada en la tira cómica *Archie*, que Bob Montana producía en 1941. En la serie de caricaturas en televisión fue incluida una banda ficticia -los Archies-, en la cual participaban los protagonistas de la serie animada -Archie Andrews, Jughead Jones, Reggie Mantle, Betty Cooper y Veronica Lodge-. Las melodías que ejecutaban los Archies en realidad eran interpretadas por reconocidos músicos de estudio. En el otoño de 1969, el sencillo "*Sugar, Sugar*" -azúcar, azúcar-, escrito por Jeff Barry y Andy Kim encabezó durante cuatro semanas el Billboard 100, así como la lista de sencillos en el Reino Unido durante 8 semanas. "*Sugar, Sugar*" es el sencillo "pop chicle" de mayor éxito en todos los tiempos. Por supuesto se han generado algunos covers de ese tema. Uno de los más infames fue el realizado para el grupo Magneto.

⁴ Lil Miquela: <https://www.Instagram.com/lilmiquela/>

Referencias

- Alandete, D. (2020). *Fake news: La Nueva Arma de la Destrucción Masiva*. Ediciones Deusto.
- Amit Roy, C., Hany F., & Philip, H. (2019). Deepfakes: A Looming Challenge for Society. *Journal of Cybersecurity*, 5(1), 1-12.
- Amoros, M. (2022). *Fake news: La verdad de las noticias falsas*. Ediciones Deusto.
- Andzejewski, C. (February 15, 2023). *Team Jorge: In the heart of a Global Desinformation Machine*. Forbidden Stories. <https://bit.ly/4ck8ZVo>
- Aral, S., Muchnik, L., & Sundararajan, A. (2018). The spread of mistruths online. *Science*, 363(6425), 363-366.
- Benkler, Y., Faris, R., Roberts, H., & Etzioni, O. (2018). *Network propaganda: Manipulation, disinformation, and radicalization in American politics*. Oxford University Press.
- Bradshaw, S., & Howard, P.N. (2017). *The global disinformation order: Mapping the spread of misinformation and the battle for control of the online world*. Oxford Internet Institute.
- Ceron, A., Ferrara, E., & Yang, K.C. (2017). The spread of *Fake news* online: Evidence from *Twitter*. *PLoS One*, 12(8).
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., & Quattrociocchi, W. (2016). Echo chambers: Emotional contagion and selective exposure on *Facebook*. *PLoS One*, 11(8). <https://doi.org/10.1038/srep37825>
- Diresta, R. Bradshaw, S., & Howard, P. (2022). *The Desinformation Ecosystem 2022: Mapping the Landscape of Fake news and Misinformation*. Data & Society Research Institute.
- Freedom House. Freedom the net 2023. *The Repressive Power of Artificial Intelligence*. <https://bit.ly/3z7RE3N>
- Haugen, F. (2023). *La verdad sobre Facebook*. Deusto.
- Lazer, D.M., Baum, M.A., Benkler, Y., Berinsky, A.J., Greenhill, K.M., Menczer, F., & Watts, D.J. (2017). The science of *Fake news*. *Science*, 359(6380), 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>

- Martín Serrano, M. (2007). *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida, la sociedad*. McGraw Hill.
- Murthy, D. (2018). The spread of misinformation on social media: A review of the evidence. *Policy & Internet*, 10(3).
- Thi Nguyen, T., Viet Hung Nguyenb, Q., Tien Nguyena, D., Thanh Nguyena, D., Tien Huynh-Thec.T., Nahavandid, S., Tam Nguyene, T., Viet Phamf, Q., & Nguyen., C., (2022). *Deep Learning for Deepfakes Creation and Detection: A Survey*. *arXiv*, 909.11573v5. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1909.11573>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

La Inteligencia Artificial como objeto de conocimiento en la academia de Periodismo

Artificial Intelligence as a study tool in journalism school

Arleen Labañino-Carrazana
Universidad de Oriente, Cuba
arleenca@icloud.com

Thaimí González-Pérez
Universidad de Oriente, Cuba
thaimigonzaalez17@gmail.com

Resumen

En el nuevo periodismo es necesaria la capacitación mediática e informacional para el manejo de las herramientas de Inteligencia Artificial. Este presupuesto se extiende a la formación académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y docentes en la Universidad de Oriente, quienes incursionan en prácticas educativas sin el respaldo de una estrategia AMI que avale la actualización del modelo de estudio. El presente trabajo tiene el objetivo de demostrar la necesidad de consolidar una estrategia AMI para la utilización de las herramientas de Inteligencia Artificial con fines académicos en la carrera de periodismo de la Universidad de Oriente.

Abstract

In new journalism, media and informational training is necessary for the use of Artificial Intelligence tools. This budget extends to the academic training and the teaching-learning process of students and teachers at the Oriente University, who venture into educational practices without the support of an MIL¹ strategy that supports the updating of the study model. The objective of this work is to demonstrate the need to consolidate an MIL strategy for the use of Artificial Intelligence tools for academic purposes in the journalism career at the Oriente University.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, periodismo, estrategia AMI, enseñanza-aprendizaje, Plan E.
Artificial Intelligence, journalism, MIL strategy, teaching-learning, E study Plan.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La Inteligencia Artificial en las universidades cubanas se aborda como objeto de estudio, fundamentalmente desde las ciencias de la computación (Coca & Llivina, 2021) pero no como objeto de conocimiento o herramienta de aprendizaje en los restantes currículos de la educación superior.

La encuesta global 2023 de JournalismAI (Beckett & Yaseen, 2023) mostraba la opinión de los profesionales del gremio sobre la necesidad de que las escuelas de periodismo contribuyeran a la adopción de la IA en las redacciones mediante investigaciones de desarrollo; sin embargo, esta misma encuesta revelaba el desnivel académico provocado por el abismo tecnológico entre el Norte y un Sur, donde las universidades aun afrontan precarios avances de sus sistemas educativos respecto a la digitalización y el periodismo de datos (incluida Cuba).

La salida al mundo del programa *ChatGPT* y otras aplicaciones de IA constituyeron un hito para la educación. Las ventajas y desventajas de estas prácticas han sido definidas por la UNESCO, lo que no ha incapacitado su uso docente. En la academia de periodismo de la Universidad de Oriente (UO), estudiantes y profesores emplean estas herramientas desde la segunda mitad del 2023, bajo un control empírico, sin el respaldo de una estrategia AMI; que no garantiza la formación de un profesional de perfil amplio según el Plan de Estudios E (MES, 2017a)², el cual no incluye la categoría "Inteligencia Artificial".

El objetivo de esta investigación cualitativa es demostrar la necesidad de consolidar una estrategia AMI para la utilización de las herramientas de IA con fines académicos en la carrera de periodismo de la Universidad de Oriente.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Las investigaciones promovidas desde la UNESCO sobre la necesidad de una nueva educación, especialmente en los nuevos procesos de digitalización que incluyen la IA, recalcan el ineficiente modelo de memorización, descripción y resumen que hasta el momento se potenciaba en las actividades escolares (Morduchwicz, 2023). En el nuevo modelo de aprendizaje debe primar el reconocimiento y la evaluación de las deficiencias y sesgos de las herramientas de IA generativa, para luego fomentar los ejercicios de interpretación, crítica y creatividad.

Sobre esta misma disonancia entre la factibilidad o no de los métodos de aprendizaje automático han argumentado las investigaciones sobre IA para la docencia en el campo de la medicina, las cuales explican la pertinencia de estos modelos desde sus opciones de compartimento y organización esquemático de la información, modelación virtual de estudios de caso, y la capacidad inductiva y predictiva de los diagnósticos (De-la-Cruz et al., 2018; Vidal et al., 2019).

Autores como Troncoso et al. (2023) fundamentan que estos mismos sistemas de deep learning y minería de datos, empleados para los procesos administrativos e instructivos como la tutoría y la orientación científica y vocacional, posibilitan al docente la personalización y el dominio de los entornos educativos, fundamentalmente en estos tiempos de proliferación de la educación en línea y la posibilidad de acceder a diversos modelos educativos sin la interferencia de las barreras idiomáticas.

El Plan de Estudios E para la carrera de periodismo, aprobado en 2017, se vincula con el proceso de actualización del modelo económico y social del país, en el cual la IA representa un objeto de interés desde su desarrollo al interno de las universidades cubanas (Coca & Llivina, 2021; CITMA, 2023). Las nuevas dinámicas mediáticas en el mundo exigen profesionales capacitados en el dominio de las nuevas herramientas TIC para responder a "los desiguales niveles de alfabetización infocomunicativa por parte de los ciudadanos" (MES, 2017b)³.

En febrero del presente 2024 fue publicado, con el respaldo del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, el libro "De GPT a LLaMA: Una breve guía práctica sobre Inteligencia Artificial Generativa para Cuba". Como su título indica, los autores además de definir los conceptos básicos alrededor de los más importantes programas de IA en el mundo se refieren a las imposibilidades y obstáculos técnicos presentes en Cuba para acceder a estas tecnologías. A su vez los autores identifican dos consecuencias desfavorables de esta brecha tecnológica para los estudiantes y profesionales cubanos: la incidencia en la productividad y rapidez en las labores de gestión de datos e información; y la dificultad inminente en el manejo y aprendizaje de estas tecnologías (López et al., 2024). Lo que nos remite a la necesidad de Alfabetización Mediática e Informativa en todos los sectores educativos, intelectuales y productivos de Cuba, no solo en la comunicación.

En enero del 2021 se publica el modelo de Programa de AMI elaborado por la Facultad de Comunicación (FCOM) de la Universidad de La Habana (Izquierdo et al., 2021) para los estudiantes de pregrado de las carreras de comunicación. El programa presentado por el centro rector de la enseñanza del periodismo del país consiste en tres etapas de desarrollo: diseño del programa a partir de los resultados reflejados en la aplicación de cuestionarios a estudiantes; la evaluación y apreciación del programa, donde se sostiene la necesidad de actualización

periódica del mismo; y la capacitación a los recursos humanos. Según los autores el tiempo establecido para su aplicación es por curso y por año académico para los cuales se pre-elaboran diferentes módulos de contenidos. De forma general, en el contexto educativo universitario enfocado en los preceptos de la AMI, la IA colabora en los ejercicios de retroalimentación instantánea con los materiales de conocimiento y la corrección de errores, con el objetivo de capacitar en “habilidades más avanzadas y específicas para navegar con la gran cantidad de información disponible en línea” (Guzmán, 2023, p. 7845.)

3. Metodología / planteamiento

La presente investigación está definida como un estudio de caso de alcance descriptivo que parte de un proceso de observación participante en la rutina académica de los estudiantes y profesores de periodismo en la Universidad de Oriente desde la segunda mitad del pasado año 2023, momento en que tanto docentes como alumnos comenzaron a emplear las herramientas de Inteligencia Artificial con fines académicos dentro de las aulas.

Con el objetivo de conformar valoraciones sobre la factibilidad de estas nuevas herramientas en las prácticas educativas se llevó a cabo un proceso de recolección de datos mediante encuestas a estudiantes de los actuales cuatro años académicos⁴, obteniendo una muestra de 50 estudiantes del total de 138 que conforman la matrícula de los mencionados años del actual curso 2024. Para el análisis de esta encuesta se privilegiaron los métodos análisis-síntesis e inducción deducción.

Para esta investigación se escogió la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información a una muestra ínfima. Fueron entrevistados tres profesores principales del claustro docente encargados directamente de confeccionar, orientar e inspeccionar el proyecto educativo del curso académico de la carrera de periodismo en la Universidad de Oriente: la Dr. C. Giselle Méndez Hernández, Jefa de Carrera; el Ms .C. Eduardo Pinto Sánchez; y la Dr. C. Yamile Haber Guerra, Profesora Titular de la asignatura Periodismo Impreso, y promotora del proceso de adopción de estrategias AMI, no solo en la carrera de Periodismo, sino en toda la Universidad de Oriente.

Se realizó además una revisión sistemática de tesis de diploma de estudiantes de pregrado y docentes; cuyos aportes y metodologías respondan a las anteriores estrategias AMI para el proceso enseñanza-aprendizaje del periodismo, desde el contexto local y nacional, como fundamentación de una necesidad práctica de la academia de sumar las incipientes prácticas descritas en el objeto de estudio de esta investigación.

4. Resultados

El resultado de la encuesta a los estudiantes corroboró que la fecha de inicio para la utilización de la IA con fines académicos fue a partir de la segunda mitad del 2023, momento que coincidió con el inicio del segundo semestre escolar. Los resultados demostraron además que alrededor del 90% de los estudiantes encuestados comenzaron a usar las herramientas de IA, de forma general en este período (solo 5 estudiantes habían interactuado con estas herramientas anteriormente).

Las herramientas más utilizadas por los estudiantes son *ChatGPT* (tanto en bots de Telegram, como desde la propia apk) y el programa de generación de imágenes de Microsoft, Bing Creator; y en una ínfima porción fue escogido el programa Canva (véase Figura 1). Son totalmente desconocidos otras aplicaciones tanto de búsqueda de información como Claude, o de generación de imágenes como Wonder, o las aplicaciones de generación de audio como Murf.

Al preguntar por las asignaturas donde utilizan con mayor regularidad estas herramientas, fueron mencionadas dos vertientes: la primera es la disciplina de Comunicación Hipermedia (24 estudiantes, 34.3%), y la segunda se concentra en asignaturas de contenido denso, que privilegian la reproductividad automática a la generación y comprensión, como son Arte y Cultura, Comunicación y Sociedad, Economía Política, Filosofía y Teoría de la Comunicación (27 estudiantes, 38.6%). Lo que nos devuelve a reflexionar en la necesidad de una nueva educación planteada por Morduchwicz (2023).

Al contrastar los resultados de los usos más frecuentes de las herramientas, y las asignaturas donde se emplean de forma más frecuente, inferimos que en las asignaturas de la disciplina Comunicación Hipermedia se prioriza la generación de imágenes, el diseño de presentaciones, y los restantes usos prácticos, mientras que en las

restantes asignaturas los estudiantes emplean las bondades de la recolección, organización y redacción de información. Es importante destacar que con respecto a la disciplina de Metodología de la Investigación solo fue requerido el uso concerniente a la referenciación y citación en Norma APA 7ma.

Con respecto al tratamiento de los profesores ante las herramientas de IA, el 78% de los estudiantes alega que sus profesores permiten la utilización de las herramientas hasta un límite establecido; mientras que el 12.2% asegura que sus profesores recomiendan el uso de estas herramientas; y el 9.8% respondió que sus profesores prohíben el uso de la IA.

La entrevista con los profesores corrobora que la flexibilidad del vigente Plan de Estudios E con respecto a la confección de sus programas académicos anuales permite aplicar dinámicas innovadoras o realizar configuraciones al contexto interno.

Los profesores alcanzaron un consenso sobre el inicio, desde el primer año académico, de la gestión de estudio con la inserción de herramientas de IA, a través de asignaturas transversales en un comienzo, como la disciplina Comunicación, Tecnología y Sociedad. El consenso se extendió también en la pertinencia de abordar la IA tanto como contenido de estudio a herramienta de estudio en todas las disciplinas y asignaturas del currículo, sin necesidad de abrir una nueva asignatura (básica u optativa).

Respecto a la forma de evaluación de los contenidos, ante la inminente utilización de las herramientas de IA se establecieron dos consideraciones:

- Los obstáculos tecnológicos en el acceso a aplicaciones y plataformas universales para el filtrado y detección del uso de herramientas de IA, imposibilita la eficacia en el ejercicio docente de evaluación de las fuentes de estudio y la detección del “copia y pega” y el plagio.
- La necesidad de capacitación de profesores AMI, extrapolar sus posibles conocimiento teórico-prácticos certificados en búsqueda de alcanzar profesorado certificado en educación y no solo en ciencias.
- El claustro entrevistado estuvo de acuerdo en la pertinencia de gestionar ejercicios de culminación de estudios en respuesta al intrínseco deber AMI de los periodistas con las audiencias, como punto culminante de la estrategia analizada en esta investigación; con las herramientas de IA como objeto de estudio y como objeto de conocimiento.

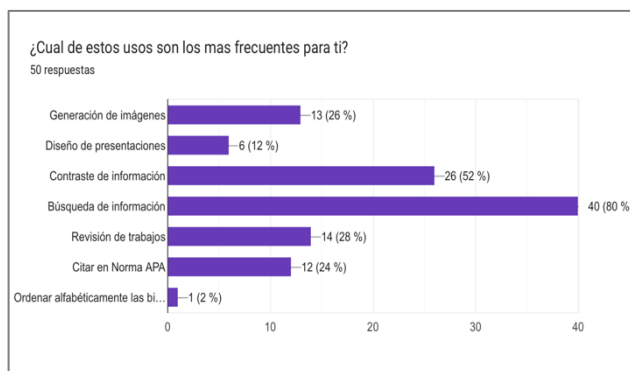
Los resultados de la revisión sistemática indican que los estudios de la carrera de periodismo de la Universidad de Oriente sobre AMI se sitúan inmediato al 2011, fecha cuando la UNESCO declara “las competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz” (Wilson, 2012, p. 16).

Se tiene como referencia temprana la Tesis de Maestría del Licenciado en Periodismo José Roberto Loo-Vázquez, “Del Gatekeeper al Content Curator: cambiar algo para que no cambie nada”. Esta investigación actualizó la perspectiva funcional de los postulados de la teoría del gatekeeper en el marco de la consolidación de Internet como nuevo ecosistema mediático; fue un estudio en el que convergieron los principios inamovibles de las Teorías de la Comunicación con el entorno digital cambiante (Loo-Vázquez et al., 2015). En este camino aparece más adelante la Tesis Doctoral del actual Profesor Asistente Enrique Pérez Fumero, con el título “Un modelo periodístico. Interrelación teórica del Nuevo Periodismo Electrónico y la plataforma *Twitter* en el escenario mediático latinoamericano”; el periodista propone con esta investigación un modelo para las relaciones comunicacionales en medios institucionales, nuevos medios sociales y las audiencias (Pérez-Fumero et al., 2017).

En el 2018, Elizabeth Reyes Cánova presentó su Tesis de Licenciatura “El movimiento *YouTuber* como fenómeno emergente de la comunicación en Cuba”. Esta Tesis de Diploma fue pionera en el análisis de un fenómeno comunicativo tradicionalmente aprobado en el plan de estudio de la carrera Comunicación Social, desde el enfoque periodístico (Cánova, 2018).

En el 2021, el Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente abre formalmente la Línea 1 de Investigación en el Pregrado: Alfabetización Mediática Informativa por gestión de la Dr. C. Yamile Haber Guerra. En este contexto, se publican los ejercicios de Maestría, de la actual Profesora Instructora Milagros Alonso Pérez, “Conversaciones sobre brigadas médicas cubanas en contexto de COVID-19 desde el ambiente infocomunicativo de *Twitter*” (Méndez et al., 2021); y del actual Profesor Asistente y Coordinador de Carrera Eduardo Pinto Sánchez, “El meme como discurso multimodal de resistencia en el ciberespacio” (Pinto et al., 2021).

Figura 1. Usos frecuentes de las herramientas por los estudiantes



De la más reciente producción en 2023, aparecen las Tesis de Licenciatura de Meylan Nancy Martínez Rivero, “Periodismo de verificación en las plataformas digitales de chequeo cubanas”; y de Olga María Despaigne Feraud, “Las Redes Sociales Digitales como fuentes de información para los medios de prensa cubanos”.

5. Discusión y conclusiones

La estrategia AMI para el uso académico de las herramientas IA debe estar concebida según las dificultades de la brecha digital que afectan las universidades cubanas, de las cuales la Universidad de Oriente no es excepción. Para conseguir procesos educativos integrales según las definiciones de la UNESCO y otros organismos internacionales del periodismo es necesaria primeramente la integración de un claustro docente AMI, que encuentre en las herramientas de IA tanto un estímulo de estudio como un examen de renovación de los sistemas educativos. El proceso docente-investigativo refiere dos esquemas de estudio principales, reproductivo y creativo, a los cuales debe subscribirse un modelo de pensamiento crítico que contraste, o al menos que cuestione las redes neuronales generativas sobre las que trabajan los servicios de IA.

Una estrategia AMI eficiente debe priorizar además los conceptos deontológicos redefinidos en la nueva era inteligente, que garanticen el ejercicio del periodismo, no como simple traducción de los hechos de la realidad en nuevas plataformas y con nuevas habilidades; sino que sean estas plataformas y habilidades la solución a la crisis de credibilidad del periodismo mundial, en la interpretación del mundo circundante.

Notas

¹MIL (Media and Information Literacy)

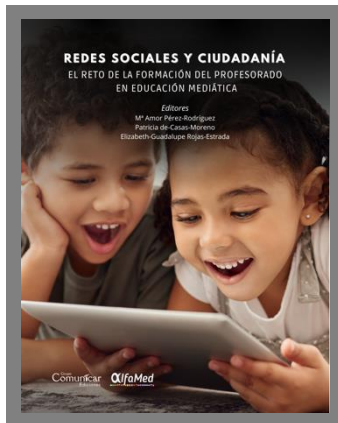
²MES (2017a). Plan de Estudio E.

³MES (2017b). Plan de Estudios E Carrera Periodismo.

⁴En el vigente Plan de Estudios E, la carrera de Periodismo se cursa en cuatro años escolares.

Referencias

- Beckett, C., & Yaseen, M. (2023). Generando el cambio: Un informe global sobre qué están haciendo los medios con IA. *JournalismAI*. <https://bit.ly/3zltcvy>
- Coca, Y., & Livina, M. (2021). *Desarrollo y Retos de la Inteligencia Artificial*. Editorial Educación Cubana.
- Cánova, E. (2018). *El movimiento YouTuber como fenómeno emergente de la comunicación en Cuba*. [Tesis de Diploma]. Universidad de Oriente. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28232.14086>
- De la Cruz, F., Fernández, R., & González, M.A. (2018). Hacia herramientas de Inteligencia Artificial en la enseñanza médica. Enfoque preliminar. *Revista Cubana de Informática Médica*, 10(1) <https://bit.ly/4c5or8f>
- Guzmán, D.A. (2023). La Alfabetización Informacional y el Impacto de la Inteligencia Artificial en la Educación Peruana. *Ciencia Latina Internacional*, 7(5), 7842-7852. <https://bit.ly/3Xwo95H>
- Izquierdo, Y., Del Río, Y., & Silva, N. (2021). Programa de Alfabetización Mediática e Informacional para estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. *Alcance*, 9(24). <https://bit.ly/4etG82K>
- Loo-Vázquez, J.R., Gámez-Paz, D., Lamarque-Vega, E., Domínguez-Quevedo, L., & Haber-Guerra, Y. (2016). Del Gatekeeper al Content Curator: cambiar algo para que no cambie nada. *Razón Y Palabra*, 20(1_92), 1149-1171. <https://bit.ly/3KPpGfj>
- López, H., Chang, D.L., & O'Connor, M.C. (2024). De GPT a LLaMA: *Una breve guía práctica sobre Inteligencia Artificial Generativa para Cuba*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Méndez, G.M., Fonseca, R., & Alonso, M. (2021). Conversaciones sobre brigadas médicas cubanas en contexto de COVID-19 desde el ambiente info-comunicativo de Twitter. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(5). <https://bit.ly/3RDqWqY>
- Morduchowicz, R. (2023). *La Inteligencia Artificial. ¿Necesitamos una nueva Educación?* UNESCO
- Pérez-Fumero, E., Haber-Guerra, Y; Díaz-López, J.R., & Zamora-Matamoros, L. (2017). Un modelo periodístico. Interrelación teórica del Nuevo Periodismo Electrónico y la Plataforma Twitter, en el escenario mediático latinoamericano. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1), 157-186. <https://bit.ly/4cqFOAO>
- Pinto, E., Causse, M. & Haber, Y. (2021). El insumo hijo de internet. El meme como discurso multimodal de resistencia en el ciberespacio. *Revista Mexicana de Comunicación*, 148.
- Troncoso, M., Dueñas, Y., & Verdecia, E. (2023). Inteligencia Artificial y Educación: nuevas relaciones en un mundo interconectado. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 11(2), 312-328. <https://bit.ly/4euKhDC>
- Vidal, M.J., Madruga, A., & Valdés, D. (2019). Inteligencia Artificial en la docencia médica. *Educación Médica Superior*, 33(3). <https://bit.ly/4cp55Vg>
- Wilson, C. (2012). Alfabetización Mediática e Informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 20(39), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Inteligencia Artificial y nuevas narrativas: Contando historias de femicidios

Artificial Intelligence and new narratives: Telling stories of femicides

Jorge Largo-Loayza

Universidad de Huelva, España
jorgearturo.largo@uhu.es

Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva, España
ignacio@aguaded.es

Abel Suing

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
arsuing@utpl.edu.ec

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) se encuentra en un proceso de masificación, siendo cada vez más utilizada por la sociedad, y los comunicadores sociales han sabido explotarla en múltiples ámbitos, entre ellos, las nuevas narrativas. El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la aplicación de la IA en las nuevas narrativas para contar historias de femicidios. Para analizar sobre este tema, se realizó una investigación documental, con metodología cualitativa, aplicando los métodos analítico, deductivo y sintético. Como resultados principales se obtuvo que, a través de la IA, se pueden contar historias de femicidios con adaptación de las historias a múltiples formatos, adecuados para la población, respetando la intimidad de las víctimas y concienciando sobre estos lamentables sucesos sociales.

Abstract

Artificial intelligence (AI) is in a massification process, being increasingly used by society, and social communicators have been able to exploit it in multiple areas, including new narratives. The objective of this work is to reflect on the application of AI in new narratives to tell stories of femicides. To analyze this topic, a documentary investigation was carried out, with qualitative methodology, applying analytical, deductive and synthetic methods. The main results obtained show that, through AI, stories of femicides can be told with adaptation of the stories to multiple formats, suitable for the population, respecting the privacy of the victims and raising awareness about these unfortunate social events.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, nuevas narrativas, femicidios, convergencia mediática, conciencia social.
Artificial Intelligence, new narratives, femicides, media convergence, social awareness.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La inserción de la tecnología en la sociedad es un proceso que se ha extendido durante toda la historia humana, alcanzando, en los últimos 100 años, un desarrollo superlativo. Así, la actual irrupción de la IA, comprendida como “una disciplina de la informática que tiene por objetivo elaborar máquinas y sistemas que puedan desempeñar tareas que requieren una inteligencia humana” (Estupiñán Ricardo et al., 2021, p. 363), se presenta como la posibilidad de realizar un aprovechamiento de la tecnología, y relacionado con la comunicación social, se muestra en pro de la mejora de los procesos de producción, difusión y retroalimentación entre los comunicadores y el público. En este sentido, la comunicación social, tomando los avances tecnológicos, ha podido desarrollar una mejor y más amplia actividad investigativa, conjugando esto, por ejemplo, con las nuevas narrativas. Estas nuevas narrativas, entendidas como “una fórmula de comunicación multimedia e hipertextual basada en la transmisión de un contenido, una historia o pieza periodística a través de diferentes medios (imagen, audio, vídeo)” (Irala Hortal, 2014, p. 147), dan paso a la posibilidad de articularse con la IA y, abordar a través de estas, múltiples temáticas.

En este sentido, esta articulación antes mencionada da lugar a investigaciones varias, entre ellas, abordar el femicidio desde un enfoque social y comunicativo, mismo que permite a los comunicadores y otros investigadores utilizar estas herramientas de cara a obtener contenidos personalizados y la generación de materiales automatizados, contemplando que el público se sienta cercano a las víctimas de femicidio y sus familias, se aprecien las desigualdades existentes en los planos sociales, culturales, económicos y otros (Luna Robalino, 2020), con relatos y narrativas especializadas y personalizadas.

En este sentido, se justifica la reflexión realizada en este trabajo, a partir de la necesidad de profundizar en el estudio de la IA como un mecanismo tecnológico que permita aunar la tecnología y la comunicación social, partiendo de la base donde la IA puede diseñar y adaptar nuevas narrativas, centradas según el público, contando historias sobre femicidios, que lejos de buscar una revictimización, pretende generar conciencia sobre estas prácticas sociales aberrantes y propender a su eliminación.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El estado del arte respecto de las nuevas narrativas y la IA es el caldo de cultivo perfecto para insertar diversas variables. En este mismo sentido, Cetinic y She (2022) determinan que la aparición de los programas de IA en el ámbito de la comunicación digital ha operado modificaciones en los procesos de producción, la investigación en comunicación, así como en el consumo de los contenidos audiovisuales. Estos contenidos audiovisuales, llevados a múltiples plataformas a través de la divergencia mediática, generan el espacio adecuado para la socialización de la información, así como también un aumento de la interactividad (García Avilés, 2009).

De este modo, la amplitud de la IA y la gran cantidad de tareas que se pueden realizar y optimizar a través de ella permiten su uso extendido, que alcanza a conjugar la IA con las nuevas narrativas para hacer llegar al público numerosas temáticas: deportes, entretenimiento, cultura, información política, etc. En este marco de análisis, los elementos sociales también son potencialmente transmisibles a través de las nuevas narrativas, tomando en consideración que como determinaba Habermas (1999), el paradigma comunicativo tiene como propósito abordar los hechos sociales y la teoría de la acción comunicativa. En esta mixtura, que combina la comunicación (social) con los aconteceres sociales, las nuevas narrativas y el periodismo literario, elementos que aportan en la misión de profundizar “en la fenomenología del acontecer social, pues se muestra como una expresión detallada de la sociedad” (Gonzales Medina, 2023, p. 30). Como no todo lo que gira en torno a la IA y las nuevas narrativas está plenamente aceptado, se reflexiona que la utilización de la IA y estas nuevas narrativas en el marco de la difusión de información e historias relacionadas con el femicidio debe ser prudente, protegiendo así los datos y derechos de las personas víctimas y sus familias. Para que así, con un tratamiento adecuado de dicha información, no se vulneren derechos, ni se genere un rechazo o reprobación por parte de la ciudadanía, sino que se acoja a la IA y a las nuevas narrativas como un medio o camino idóneo para la visibilización del femicidio, el tratamiento y la discusión de este tema que es de vital importancia en la sociedad contemporánea.

3. Metodología / planteamiento

El objetivo de la presente comunicación surgió con el afán de reflexionar sobre la aplicación de la IA en las nuevas narrativas, para contar historias de femicidios, toda vez que, en el ámbito comunicacional, no es ajena la utilización de la IA, pero que, en el caso estricto de la comunicación de los femicidios, los elementos propios del trata-

miento de la información y de la necesidad de generar conciencia sobre estos lamentables sucesos sociales lleva a una reflexión particular.

Para concretar dicho objetivo se utilizó la técnica documental, comprendida como la búsqueda y clasificación de todo aquel documento, “que contenga información fidedigna; sin ninguna alteración o distorsionada para algunos fines específicos” (Gómez Bastar, 2012, p. 13).

Al ejecutar la búsqueda digital documental, se accedió a los siguientes gestores bibliográficos y motores de búsquedas: Google Scholar, Dialnet y Scielo, con el propósito de recabar artículos publicados e indexados en revistas especializadas en comunicación, IA y nuevas narrativas, y para la búsqueda de noticias, se ocupó Google News. Como parte de estas fuentes en formatos digitales, se utilizaron libros, artículos científicos, tesis de grado, máster y doctorales, con enfoque en nuevas narrativas, IA, femicidios y comunicación social. Estos elementos informativos se analizaron a través del prisma de los métodos analítico, deductivo y sintético:

- Método analítico: aplicado para disgregar el objeto de estudio en partes, identificando las distintas variables: IA, nuevas narrativas y femicidios, y una vez separados, proceder a conceptualizarlas y desarrollar su análisis.
- Método deductivo: ejecutado para analizar, desde lo general a lo particular, los objetos de estudio y deducir inferencias sobre la aplicación de la IA a través de las nuevas narrativas como canal para la comunicación de elementos relacionados a los femicidios.
- Método sintético: es el desenlace de la actividad metodológica, y nace de los aportes e inferencias antes mencionados. Aplicando este método se sintetizan y resumen los hallazgos fundamentales en los resultados y las conclusiones, justificando la necesidad de las reflexiones realizadas y dejando sentadas las bases para posteriores estudios.

4. Resultados

Una vez aplicados los métodos antes descritos, se arriba a los resultados que se explican en el presente apartado. Así, la IA se aprecia como un elemento articulador en materia tecnológica, toda vez que la amplia gama de usos de dicha IA les permite a los comunicadores sociales incluir modificaciones en su forma de hacer periodismo, con el auxilio de la IA como una herramienta de simplificación de tareas, pero que está condicionada, lógicamente, puesto que el correcto uso de dicha herramienta dependerá de los grados de capacitación que posean los comunicadores, situación que en algunas universidades y medios de comunicación es aún un área poco explorada.

En el mismo sentido, se destaca que la IA ha impactado al periodismo en tres aspectos fundamentales: “en la empresa, en los contenidos y formatos, y en el perfil profesional” (Túñez-López et al., 2021, p. 181). Por ello, es lógico que al momento en el cual el periodista pretende modificar la forma en la que recaba y transmite las noticias, encuentre en la IA la posibilidad de generar contenidos más atractivos, gestionando su tiempo y permitiéndole enriquecer el contenido informativo, operando también con técnicas actuales de redacción, como son las nuevas narrativas que se abordarán a continuación.

Con respecto a las nuevas narrativas, los resultados de esta investigación muestran que son compatibles con la IA, donde se puede, por una parte, aplicar la IA para la mejora de la redacción de las historias, cambiando datos personales, agregando detalles, así como creando personajes y espacios virtuales que ayuden a los receptores a comprender de mejor modo la historia. La articulación entre tecnología, IA y nuevas narrativas propende a que las comunidades de interés puedan crear identidad y se impulse a través de esto, un cambio social, como un modelo de comunicación para el cambio social (Arce Málaga, 2020).

Así, las nuevas narrativas, aplicadas en el periodismo, aportan de gran modo en la investigación y socialización de fenómenos, su estudio y muestra a la comunidad, para a partir de ello, reflexionar. Por ello, Osuna y Castro Vásquez (2022, p. 135), al citar el trabajo de autoficción, géneros literarios y periodísticos de Almada, titulado “Chicas Muertas” identifican que este trabajo permitió hacer:

De los casos comunes de feminicidio una historia cercana, tangible y entrañable cuando la escritora se incluye como protagonista y narradora del texto. En segundo, logra que el yo de la autora autoficcionalizada se oculte y le dé identidad a las chicas muertas; y en tercer lugar, al hacer uso del juego entre ficción y realidad provoca e interpela al lector para que este reaccione ante el horror de los femicidios.

Almanza Albarracín (2022) concibe que la información, con énfasis en el periodismo de investigación y los femicidios, debe ser manejada de modo ético, evitando generar espacios de revictimización. Sobre esto, es pertinente señalar que la visibilización del femicidio y su necesidad de erradicación no puede llevar a la exposición de las víctimas ni de sus familias, porque ello sería contraproducente. El alcance de los medios de comunicación en la actualidad, sumado al uso correcto de la IA y de las nuevas narrativas, debe ser tomado como una herramienta

a favor de la socialización, debate y erradicación de las prácticas sociales negativas, dentro de las cuales se encuentra el femicidio.

No en vano, a partir de la Ciencia del Lenguaje, se ha estudiado que el contexto es condicionado por el lenguaje y los textos, como prácticas de socialización de la información que “siguen (re)construyendo imaginarios estigmatizadores de las víctimas de femicidio” (Pidoto & Cabrera, 2019, p. 1) y a las formas de pensar, de modo tal que plantearse cómo se comunican las noticias es igual de importante que la noticia en sí.

Así, queda manifiesto que el periodista, tiene en su poder la transformación del discurso clásico de la violencia de género, migrando desde el caduco “crimen pasional”, hacia el femicidio, como evidencia de la muerte de la mujer por su condición de serlo, por los modelos y roles opresores que tanto daño han generado a la comunidad entera, porque si bien la mujer es la víctima central de estos delitos, no queda duda que la sociedad en su conjunto pierde seres humanos valiosísimos cada vez que se perpetra un femicidio. Esta debería ser la razón principal por la cual el periodista contemporáneo busque en la IA y las nuevas narrativas un medio conmovedor, reflexivo, introspectivo y directo para mostrar a la sociedad lo dañoso del femicidio y su necesidad de eliminación.

5. Discusión y conclusiones

La conclusión inicial de la presente comunicación se centra en la confirmación de la posibilidad de aplicación de la IA en las nuevas narrativas para contar historias de femicidio, donde la IA aporta con el diseño de historias personalizadas para cada receptor, así como accesibles en diversos dispositivos y formatos, traducidos a diferentes idiomas para asegurar una mayor socialización de estos materiales. Un aspecto interesante es la posibilidad de interacción entre usuarios, compartiendo sensaciones y sentimientos sobre los casos analizados y expuestos, situaciones que llevan a una toma de conciencia sobre los hechos, así como la necesidad de generar cambios sociales que eliminen la violencia contra la mujer y el femicidio.

En concordancia con lo analizado a lo largo de esta comunicación, se puede extender la reflexión más allá de la comunicación mediante nuevas narrativas e IA, y se refiere a la necesidad de articular espacios digitales amigables a todas las generaciones, diseñados especialmente para su comprensión e interacción, con espacios que motiven la empatía con las víctimas y sus familias, educando a los receptores, para transmitirles situaciones sociales y vivencias que requieren de un compromiso concreto de la ciudadanía, para su visibilización, discusión y tratamiento, con un enfoque crítico.

Un aspecto interesante de estos proyectos que aúnan elementos tecnológicos (IA y nuevas narrativas) con problemáticas sociales, es la posibilidad de empoderar a las víctimas, en este caso, de la violencia de género, sin esperar a que las situaciones deriven en un aumento de la violencia y terminen con la vida de la mujer. Por ello, a más del elemento comunicacional, se recomienda que estos proyectos incluyan un canal de comunicación (con autoridades policiales, profesionales de la salud física y mental, entre otras vías de ayuda y protección), de llamado a la acción social para apoyar a las víctimas y sus núcleos familiares, acercando a la comunidad.

La conclusión central, y valorativa, conmina a que los periodistas y medios de comunicación se interpeleen en la forma en que se comunican y transmiten las noticias de femicidios, de cara a que, a través de las nuevas narrativas y la IA, se pueda llegar con discursos transparentes, analizando al femicidio no como una práctica aislada, sino como un fenómeno social que es responsabilidad de todos condenar y trabajar para su eliminación, algo que puede ser posible con la empatía que se genera a través de las nuevas narrativas.

Referencias

- Alamanza-Albarracín, C. (2022). *Periodismo para la memoria: nuevas narrativas sobre supervivientes* [Tesis de Grado]. Pontificia Universidad Javierana.
- Arce-Málaga, M. (2020). Ciberactivismo y nuevas formas de comunicación política. En D. Barredo (Coord.), *ALAIC 2020, Desafíos y Paradojas de la Comunicación en América Latina: las ciudadanías y el poder* (pp. 171-193). Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.
- Cetinic, E., & She, J. (2022). Understanding and creating art with AI: review and outlook. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communications, and Applications*, 18(2), 1-22.
- Estupiñán Ricardo, J., Leyva Vázquez, M.Y., Peñafiel Palacios, A.J., & El Assafiri Ojeda, Y. (2021). Inteligencia Artificial y propiedad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S3), 362-368.
- García-Avilés, J. (2009). La comunicación ante la convergencia digital: algunas fortalezas y debilidades. *Signo y Pensamiento*, XXVIII(54), 102-113.
- Gómez-Bastar, S. (2012). *Metodología de la Investigación*. Red Tercer Milenio.
- Gonzales-Medina, A. (2023). *Recursos del periodismo narrativo para escribir sobre conflictos sociales en el Perú a través de las crónicas de Marco Avilés y Joseph Zárate* [Tesis de Grado]. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Ediciones Santillana.
- Irala-Hortal, P. (2014). Nuevas narrativas en el periodismo actual. El periodismo transmediático. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(1), 147158.
- Luna-Robalino, M. (2020). *El femicidio. Dogmática y aplicación judicial* [Tesis de Maestría] Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

- Osuna-Osuna, G., & Castro-Vásquez, A. (2022). La autoficción entre los géneros literarios y periodísticos: representación de la violencia en Chicas Muertas de Selva-Almada. *Mitologías hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos*, 26, 128-140.
- Pidoto, A., & Cabrera, M. (2019). *Entre femicidio y homicidio: las vicisitudes y tensiones de la palabra periodística*. XXIº Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo "Comunicación, poder y saberes. Agendas pendientes en el sur global". En homenaje al Dr. Víctor-Hugo Arancibia. Universidad Nacional de Salta, 16, 17 y 18 de octubre de 2019.
- Túñez-López, J.M., Fieiras-Ceide, C., & Vaz-Álvarez, M. (2021). Impacto de la Inteligencia Artificial en el Periodismo: transformaciones en la empresa, los productos, los contenidos y el perfil profesional. *Communication & Society*, 34(1), 177-193.
<https://doi.org/10.15581/003.34.1.177-193>



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Propuesta de visualización de la Inteligencia Artificial en el nuevo edificio de la información

Proposed visualization of Artificial Intelligence in the new information building

Jorge Manrique-Grisales

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, Colombia
jorgeperiodista@gmail.com

Resumen

El uso cada vez mayor de la Inteligencia Artificial en el ecosistema mediático sigue impactando las rutinas informativas, tanto desde la producción como desde el consumo, lo que plantea nuevas discusiones en torno a la forma como hoy se configura el edificio de la información, conceptualizado desde mediados del siglo XX con la emergencia de las teorías y los modelos de comunicación. Se presenta una propuesta de visualización de este nuevo actor en la comunicación con el fin de poder desarrollar a futuro metodologías para su estudio en múltiples dimensiones de la Educomunicación .

Abstract

The increasing use of Artificial Intelligence in the media ecosystem continues to impact informative routines, both from production and consumption, which raises new discussions about the way the information building is configured today, conceptualized since the mid-twentieth century with the emergence of communication theories and models. A proposal for the visualization of this new actor in communication is presented in order to be able to develop methodologies for its study in multiple dimensions of Educommunication in the future.

Palabras clave / Keywords

Medios de comunicación, Alfabetización Mediática, Inteligencia Artificial, discurso, prosumidor.

Media, Media Literacy, Artificial Intelligence, discourse, prosumer.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En todos los tiempos, los relatos de los medios han acompañado los sucesos que han servido de referencia para describir momentos importantes en la vida de las sociedades. El discurso de la información ofrece la posibilidad de organizar las visiones y los segmentos de realidad recogidos por los medios. Con fenómenos como la Inteligencia Artificial (en adelante IA) se impactan las instancias de enunciación y recepción en un ecosistema mediático dinámico y cambiante. A comienzos del siglo XXI, Charaudeau (2003) planteó la información como una “máquina mediática” que obedece a lógicas mercantiles, haciendo que los mensajes no puedan considerarse como algo neutral o “inocente”. Consideró que “la información es esencialmente una cuestión de lenguaje, y el lenguaje no es transparente; presenta su propia opacidad mediante la cual se construye una visión y un sentido particular del mundo” (p. 15). Sin embargo, la proliferación de aplicaciones basadas en IA, ha inundado tanto las rutinas de producción de contenidos como el espacio de las audiencias al punto que hoy es difícil distinguir en nuestra dieta mediática lo que es hecho por el hombre y qué por un algoritmo o un bot en un entorno en el que, gracias a la tecnología, se genera un nuevo relacionamiento con el espacio-tiempo que afecta las formas de acceso a la información, los contenidos informativos y las posibilidades de conocer lo que sucede en la actualidad (Soengas-Pérez et al., 2019).

En la presente propuesta se trabajan dos conceptos básicos: un plano de ubicación de la IA en el ecosistema mediático y el papel que esta cumple en el edificio de la información, plagado de nuevas narrativas y discursos donde convive y se adapta con algoritmos que la convierten, si se quiere, en una especie anfibia que respira y procesa datos en todos los ambientes.

Se concluye que la visualización de la IA en el ecosistema mediático abre posibilidades metodológicas para estudiar, entre otras cosas, la construcción de dimensiones, indicadores y ámbitos (Ferrés-i-Prats & Piscitelli, 2012) que permitan su incorporación al concepto de Competencia Mediática.

2. Antecedentes: La información y las competencias en el siglo XXI

La IA es un nuevo actor en el ecosistema mediático, así sus desarrollos hayan sido evidentes con la creación de agentes inteligentes desde mediados del siglo XX. Son muchas las preguntas que se hacen los investigadores acerca de los efectos de la IA en la comunicación y la educación teniendo en cuenta que las respuestas al uso de algoritmos y aplicaciones basadas en esta tecnología son aún inciertas y plantean grandes retos para los próximos años (García-Orosa et al., 2023).

En la cotidianidad, los algoritmos son transversales a las actividades humanas (trabajo, diversión, negocios, entretenimiento) interviniendo en el perfilamiento y toma de decisiones en lo social, lo político, lo económico y lo cultural. Cada vez que se califica un servicio en línea, se realiza una compra o se escoge una serie en una plataforma streaming se está alimentando el algoritmo que le da certeza a quienes quieren vendernos algo, en medio de una guerra a escala mundial por los datos de millones de usuarios incautos. La comunicación y el periodismo han sido impactados por la IA convirtiendo a las plataformas digitales en actores de primer orden en un ambiente caracterizado por el uso intensivo del big data, el consumo acrítico de contenidos y la búsqueda intensiva del engagement con las audiencias (García-Orosa et al., 2023). No obstante, Scolari (2022), citando a van Dijck et al. (2018), precisa aún más el concepto de plataforma posterior a la etapa de la web colaborativa o Web 2.0 al indicar que una “plataforma es [hoy] una ‘arquitectura digital programable’ diseñada para ‘organizar interacciones entre usuarios’ (no solo usuarios finales, también entidades corporativas e instituciones públicas) y orientada a la ‘recolección sistemática, procesamiento algorítmico, circulación y monetización de los datos’” (p. 86). Puntualiza Scolari de acuerdo con este concepto que “ahora, lo importante son las interacciones y los datos que se generan” (p. 86).

3. La propuesta

3.1. El plano

La propuesta de visualización de la IA en el nuevo edificio de la información plantea dos cuestiones. La primera un plano de ubicación que permite a cada quien ubicarse en su producción y consumos mediáticos en dos ejes (Figura 1). El eje transversal plantea una ubicación entre lo físico y lo digital abarcando procesos de mediación y desarrollo de Competencias Mediáticas (Manrique-Grisales et al., 2020). El eje vertical va de lo natural a lo artificial pasando por las competencias básicas en comunicación (hablar, escuchar, leer, escribir) (Fuentes Navarro,

2008), procesamiento de información, consumo y producción de contenidos para avanzar a la dimensión de los datos, los algoritmos, el big data y las aplicaciones basadas en IA (García-Orosa et al., 2023). En cualquiera de los sentidos que se recorra la representación cartesiana (de menos a más en los dos ejes) habrá cruces que marcan intersecciones en las instancias de enunciación y recepción.

3.2. El edificio

Una vez elaborado el plano, se procede a la ubicación de la IA entre las especies mediáticas que conviven en el ecosistema comunicativo empleando para ello la metáfora de un edificio por el que circula la información que se produce y se consume. En este punto no hablamos de tipologías informativas (noticias, entrevistas, columnas de opinión, etc.) sino de intenciones discursivas (Manrique-Grisales, 2023; Gutiérrez Galindo, 2021) que hacen que los mensajes que hoy circulan sean un producto híbrido más relacionado con el efecto retórico de los mensajes (Manrique-Grisales, 2011; Benítez Figari, 2000). En la metáfora empleada en la presente propuesta, el edificio cuenta con un ascensor en el que viaja la Inteligencia Artificial que tiene la posibilidad de moverse en cada uno de los pisos catalogados desde las intencionalidades discursivas de la información, la interpretación, la opinión y la profundización donde conviven todas las formas de mediatización conocidas ya sea medios escritos, orales, visuales o interactivos (Scolari, 2022) (Figura 2). En este modelo, la información se ubica en el piso del social media por donde circulan mensajes de todo tipo (*WhatsApp, Facebook, X (antes Twiter), Instagram, Tik Tok, YouTube*) generados en medios tradicionales, corporaciones públicas y privadas, influencers, *TikTokers, Instagramers, YouTubers* y en general los usuarios que tienen la intención de dar a conocer algo.

En el segundo piso la interpretación es la forma como se trabaja la realidad social para que la gente pueda entenderla, adaptarse a ella y modificarla. La interpretación “permite descifrar y comprender por medio del lenguaje la realidad de las cosas que han sucedido en el mundo” (Gomis, 1991, p. 36). Derivada de su condición de conocimiento, se ha estimado conveniente agregar a este nivel la visión del experto que cuenta con elementos de juicio suficientes para orientar a las audiencias sobre distintas materias que hacen parte del universo informativo actual. Aquí se conjugan no solo los datos y el contexto, sino también la mirada de quien conoce los temas y profundiza en los mismos.

En el tercer piso aparece la valoración en la que el discurso pasa de lo informativo a la opinión. Es lo que Marín (2006) llama “la importancia del enjuiciamiento periodístico” y que puede revelar en el comentarista (opinador) la capacidad, por ejemplo, para “prever y prevenir acontecimientos” (p. 321). Aquí también convive la postura asumida por el medio y que en la tradición de la prensa se aproxima a lo que se conoce como “editorial”. Es la forma como se cataloga la realidad y se toma partido en favor o en contra de determinado objeto de información. El último piso (el pent-house) está reservado a la profundización como la forma mediante la cual la investigación y el conocimiento profundo de la realidad tienen un papel transformador en la producción y el consumo crítico de información. Se espera que allí se conviva con un nivel avanzado de Competencias Mediáticas y un manejo apropiado del discurso para generar impactos considerables en las audiencias. Este nivel parte del hecho de comprender bien el lugar de todas las especies mediáticas en el ecosistema comunicativo.

Como se dijo anteriormente, la IA funciona como un ascensor que tiene acceso a todos los pisos y prácticamente permea, compila, procesa y se alimenta con datos de todo el edificio. Es casi como el “Gran hermano” que lo ve todo y tiene la capacidad de leer, interpretar con sus algoritmos y generar nuevo contenido de acuerdo con la instrucción (prompt) que se cargue al sistema.

El estudio de las Competencias Mediáticas ha venido evolucionando especialmente desde 2012 cuando Ferrés y Piscitelli reformularon el concepto y propusieron seis dimensiones y 55 indicadores repartidos en dos ámbitos:

Figura 1. Plano cartesiano de producción / consumo en el nuevo ecosistema mediático

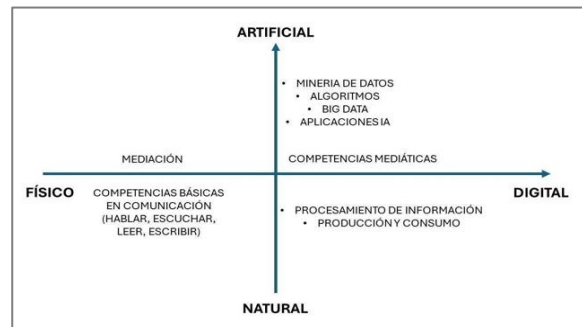


Figura 2. Representación del edificio de la información y la IA



el de análisis y el de expresión (Ferrés-i-Prats & Piscitelli, 2012). Con la presente propuesta se pretende crearle un lugar a la IA entre las posibilidades metodológicas que puedan incorporarla a la dinámica de las Competencias Mediáticas. Para eso es necesario un mapa de ubicación que oriente, entre otras cosas, la disposición hacia un uso crítico de esta nueva tecnología.

4. Discusión y conclusiones

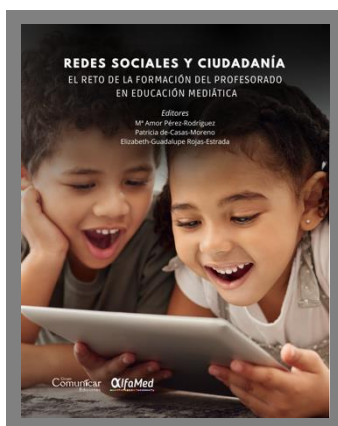
La transversalidad de la IA en el ecosistema mediático plantea nuevos retos en materia de formación y desarrollo de competencias. Desde el lanzamiento del chat GPT[®] por OpenAI el 30 de noviembre de 2022, se ha generado en el mundo un nuevo ecosistema de aplicaciones basado en esta tecnología, con lo que se abre para los investigadores un nuevo capítulo lleno de desafíos conceptuales y metodológicos para estudiar el fenómeno. Sin embargo, hasta ahora, el mapa metodológico para el abordaje de la IA en el universo de la Comunicación y la Educación es apenas un dibujo preliminar en el que se dan algunas discusiones teórico-conceptuales, se perciben algunos actores y se tienen datos obtenidos de las plataformas (García-Orosa et al., 2023).

Se nota un afán por desentrañar el papel de la IA en temas como el periodismo y la democracia, habida cuenta de experiencias que predicen un mayor protagonismo de los algoritmos en la elección de gobiernos en países como Estados Unidos, teniendo en cuenta prácticas como el robo de datos de millones de usuarios como sucedió con Facebook y Cambridge Analytica en 2018. Entre los retos, planteamos algunos de los expuestos por García-Orosa et al. (2023): Buscar métodos analíticos que ayuden a comprender la complejidad de una realidad cambiante en materia de IA; potenciar investigaciones multidisciplinares sobre el tema; profundizar más en el conocimiento de los efectos del uso de algoritmos en diferentes escenarios y realizar análisis comparativos entre distintos países.

Es por esto que es importante darle un lugar a la IA en el contexto de las Competencias Mediáticas en el propósito de seguir fortaleciendo las actitudes críticas en el consumo y producción de información para la formación de mejores ciudadanos. En este sentido, la presente propuesta no tiene un propósito distinto al de abrir la discusión en cuanto al diseño de nuevos mapas que permitan explorar el territorio de la IA en el ecosistema comunicativo.

Referencias

- Benítez-Figari, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*, 33(48), 49-67. <https://doi.org/10.4067/S0718-0934200004800005>
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social (The discourse of information. The construction of the social mirror)*. Gedisa.
- Ferrés-i-Prats, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fuentes-Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva sociocultural*. Iteso.
- García-Orosa, B., Canavilhas, J., & Vázquez-Herrero, J. (2023). Algorithms and communication: A systematized literature review. *Comunicar*, 31(74), 9-21. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-01>
- Gomis, L. (1991). *Teoría del periodismo. Como se forma el presente*. Paidós.
- Gutiérrez Galindo, M.A. (2021). Intencionalidad comunicativa y dialogismo virtual: Notas para un análisis integrado del discurso. *Bulletin Hispanique*, 1232(2), 281-296. <https://doi.org/10.4000/BULLETINHISPANIQUE.14210>
- Manrique-Grisales, J. (2011). Del messenger a la escritura argumental: un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona próxima*, 14, 54-73. <https://bit.ly/4esFNGL>
- Manrique-Grisales, J. (2023). El Método Histórico Discursivo como herramienta para el estudio la prensa. *Comunicación*, 49, 14-32. <https://doi.org/10.18566/comunica.n49.a02>
- Manrique-Grisales, J., Sandoval-Romero, Y., Arenas Fernández, A., & Aguaded, I. (2020). Jóvenes y Competencias Mediáticas: un estudio de caso con una mirada integradora. En M.A. Alvarez Moreno & C.A. Galvis Ortiz (Eds.), *Pensar la Comunicación* (pp. 17-41). Universidad de Medellín.
- Marín, C. (2006). *Manual de Periodismo*. Random House Mondadori.
- Scolari, C.A. (2022). *La guerra de las plataformas*. Anagrama.
- Soengas-Pérez, X., López-Cepeda, A M., & Sixto-García, J. (2019). Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1056-1070. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1371-54>
- van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The Platform Society*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.000>



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

La Inteligencia Artificial como herramienta de Educomunicación en Bibliotecología en la UNED (Costa Rica)

Artificial Intelligence as a tool for Educommunication in Librarianship at the UNED (Costa Rica)

Luis A. Monge-Mata
UNED, Costa Rica
lumonge@uned.ac.cr

Resumen

La bibliotecología y la Educomunicación tienen en común el fomento del aprendizaje significativo y la gestión de la información, para esto se pueden aplicar herramientas de Inteligencia Artificial que faciliten este proceso. El objetivo de este trabajo es analizar el uso de la IA en las carreras de bibliotecología de la UNED como herramienta para la Educomunicación. La metodología consistió en un diseño cuantitativo y para la recopilación de la información se utilizó un cuestionario. Los resultados demostraron que el profesorado y el estudiantado consideran que la IA es clave para la Educomunicación. A la vez, se concluyó que el uso de estas herramientas fomenta el aprendizaje significativo.

Abstract

The provided text discusses the use of artificial intelligence (AI) in library science and educommunication. The objective of the work is to analyze the application of AI in UNED library science courses as a tool for educommunication. The methodology employed a quantitative design and utilized a questionnaire to collect data. The results indicated that both faculty and students view AI as crucial for educommunication, and the use of these tools fosters meaningful learning.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, Educomunicación, bibliotecología, aprendizaje, tecnología.
Artificial intelligence, Educommunication, library science, learning, technology.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La bibliotecología se centra en el estudio de los servicios de información, la gestión de la información y las bibliotecas, pero para ello han debido adaptarse al uso de las nuevas tendencias tecnológicas para el acceso de la información (Parada, 2022). El objetivo principal de los servicios bibliotecológicos es la organización, preservación y recuperación de la información. Funes Neira (2017) indica que este objetivo ha presentado algunos problemas en cuanto el acceso a las tecnologías se propaga de manera global, en donde un usuario ya no necesariamente se debe trasladar a un centro de documentación para obtener la información que necesita. Es por ello por lo que las carreras de bibliotecología se han adaptado a estos cambios, incorporando en sus planes de estudio el uso de estas tecnologías, Crespo (2003) con un enfoque ya visionario indicó que los profesionales de la información deberían de estar capacitados para el uso de las nuevas herramientas tecnológicas y su aplicación en su desempeño profesional.

Desde este punto de vista, la bibliotecología ha incursionado en el uso de aquellas tecnologías que sean una herramienta que permita el acceso libre de la información y es acá en donde las nuevas herramientas de Inteligencia Artificial juegan un papel preponderante (Temesio-Vizoso, 2022) ya que al aplicarlo a los servicios de las bibliotecas se asegura una democratización del conocimiento en nuevos campos de acción. Al estar estas herramientas en línea, permite que el usuario acceda a la información de una manera rápida, segura y eficaz.

La Educomunicación es un campo de estudio que se desenvuelve en varios aspectos del conocimiento, pero en especial cuando, desde un punto disciplinar, la comunicación y la educación se amalgaman para así ser parte de la función educativa (Barbas, 2012), pero como esta se puede integrar en los estudios de una carrera en bibliotecología; al enfocarse la Educomunicación en el utilizar diferentes estrategias de comunicación efectiva con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la calidad de la educación con el único propósito de que los docentes puedan mejorar sus habilidades cognitivas y estas a la vez les faciliten la adquisición del conocimiento, esto lo resalta Hernández (2010) cuando indica que la unión entre educación, comunicación y sociedad constituye un entramado de interacciones que propician el analizar los alcances de los accesos a la información y el medio por el cual se accede.

Cuando el propósito es la gestión de la información y el fomentar un aprendizaje significativo en el estudiantado, la bibliotecología y la Educomunicación comparten ese enfoque, ya que estas disciplinas pueden unirse y así crear un trabajo en conjunto en donde la meta sea el promover la alfabetización informacional y una mejora en los servicios de información.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

En la Cátedra de Tecnologías de la Información, la cual pertenece a la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), la cual da servicios con sus asignaturas a las carreras de Bibliotecología, se ha implementado el uso de herramientas de Inteligencia Artificial como una manera de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el estudiantado (Avalos & Monge, 2020), para ello se utilizó una herramienta de Inteligencia Artificial denominada "ChatBot", la cual permitía una interacción con el estudiantado, en donde por medio de una serie de preguntas y respuestas anidadas, existía una interacción que permitía obtener respuestas acerca de las situaciones administrativas o académicas que eran de índole de las asignaturas que el estudiantado cursaba.

Desde esta experiencia, se han ido implementado el uso de aplicaciones de Inteligencia Artificial de uso libre y gratuito en las asignaturas de la Cátedra, las cuales se enfocan en las competencias informacionales que deben tener los profesionales de bibliotecología para su uso en su desempeño profesional, con este perfil se trabaja la Alfabetización Mediática como un recurso para la promoción del acceso a la información, Santos et al., (2023) mencionan que la Educomunicación tiene una intencionalidad educativa, al promover la búsqueda de la interacción entre la educación y la comunicación, influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje al garantizar la comunicación mediática en los procesos docentes.

La Educomunicación aplica estrategias de comunicación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la formación del docente para que este pueda compartir, comprender y gestionar el espacio del aula, sea virtual o presencial desde sus fundamentos donde el espacio del aula puede observarse como un campo de interacciones entre los actores del proceso educativo orientado a la organización de los procesos de enseñanza (Narváez & Castellanos, 2018).

Algunas de las características de la Educomunicación que se han integrado en las asignaturas de la Cátedra de Tecnologías de la Información de la UNED, han sido el uso de herramientas y medios de comunicación, como lo

son el uso de redes sociales o medio audiovisuales para promover la transmisión de la información y la participación del estudiantado, a la vez, un trabajo colaborativo entre el discente y los docentes por medio de medios de comunicación bidireccionales para fomentar un aprendizaje participativo e interactivo (Beghini-Domínguez et al., 2022).

Para Aparici y Osuna (2021) el desarrollo de las habilidades comunicativas por parte del estudiantado es el desarrollar habilidades de comunicación que vayan más allá de solo transmitir conocimientos, esto requiere que los profesionales en bibliotecología adquieran habilidades de lecto-escritura, escucha activa, resolución de problemas y pensamiento crítico; ya que el adaptar este tipo de habilidades en la diversidad de estilos de aprendizaje permite satisfacer las necesidades individuales de los discentes por medio de estrategias de comunicación.

Al utilizar herramientas informáticas que incluyan componentes de Inteligencia Artificial como parte del componente curricular de las asignaturas de la Cátedra de Tecnologías de la Información de la UNED, se está ante la posibilidad de mejorar, por medio de procesos innovadores el campo de la Educomunicación (García-Peñalvo et al., 2024) se logra una mejora en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como la adquisición de competencias de Alfabetización Mediática y en procesos de investigación.

Para Román Acosta (2023) la aplicación de tecnologías de Inteligencia Artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden mejorar el desempeño académico de los discentes, por ejemplo: se puede analizar los datos del estudiantado, desde sus intereses hasta su récord académico y generar un aprendizaje personalizado a sus necesidades curriculares tomando en cuenta su proceso de aprendizaje, con ello se puede realizar un enfoque didáctico para así alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

A la vez, la Inteligencia Artificial puede crear sistemas de aprendizaje adaptativo, los cuales pueden llegar a ajustar el nivel de complejidad de la asignatura cursada, esto sin perder de vista los objetivos de aprendizaje que se espere logre el discente, con el fin de resolver las necesidades individuales de cada persona estudiante, esto asegura que el estudiante tendrá un desafío académico apropiado que promueva una comprensión más exacta de los contenidos estudiados (Carbajal-Amaya, 2020).

Como se mencionó anteriormente, Avalos-Davila y Monge-Mata (2020) aplicaron el uso de un chatbot en una de las asignaturas masivas de la Cátedra de Tecnologías de la Información. Esta denominación se refiere a una asignatura con una matrícula de más de 1.200 personas estudiantes, a los cuales se les cuestionó sobre la efectividad de la herramienta, la cual estaba configurada para una efectuar una interacción por medio de lenguaje natural y prestaba servicios como un asistente de asuntos administrativos.

La aplicación de herramientas con componentes de Inteligencia Artificial puede proporcionar retroalimentación personalizada acerca de la evaluación del estudiantado, así lo consideran Sekeroglu et al. (2019) cuando indicaron que, al identificar las debilidades y fortalezas en el proceso educativo del discente, se puede sugerir las áreas en las cuales se debe mejorar, así la persona estudiante puede evaluar su progreso y tomar las decisiones sobre sus técnicas de aprendizaje.

Otro de los campos en donde la Inteligencia Artificial puede generar una mejora significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es en el análisis predictivo del éxito académico, Castrillón et al. (2020) realizaron un estudio en donde, por medio de una herramienta de Inteligencia Artificial, se dieron a la tarea de predecir, utilizando los datos de las personas estudiantes, la probabilidad de éxito académico en las asignaturas que se analizaron, por medio de un algoritmo se generó un modelo predictivo el cual permite al profesorado intervenir para dar soporte al estudiantado que lo necesite y así evitar que pierda el curso o que abandone el proceso de enseñanza.

La comunicación mediática proporciona un acceso a la información y a la vez un uso responsable y crítico de los medios de comunicación, sean digitales, virtuales o masivos, esto se compagina con los estudios de bibliotecología ya que ambos campos comparten las siguientes aristas: el acceso a la información y equidad digital, la Alfabetización Mediática e Informativa de los usuarios, la difusión y la creación de contenidos educativos y culturales; Lau & Cortés (2009) dejan entrever que la interacción entre las ciencias de la información y la comunicación permiten el lograr una colaboración e interacción con el objetivo de tener una sociedad crítica, informada y participativa por medio del uso responsable de los medios de comunicación y de la promoción de la Alfabetización Mediática.

Como potenciadores de la Educomunicación, en el Cátedra de Tecnologías de la Información de la UNED, se propagó el uso de herramientas en las asignaturas que permitiesen trabajar dichos procesos: entre estas están las herramientas para creación de contenidos (Canva, Powtoon y VideoScribe), la de comunicación y elaboración (Edmodo, Zoom y Slack), herramientas para la gestión de redes sociales (Hootsuite, Buffer, Canva for Social Media), herramientas para la creación de podcasts (Audacity y Anchor) y herramientas para la creación de videos educativos (iMovie y Final Cut).

El uso de estas herramientas permite el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración, la promoción de la alfabetización informativa y mediática, junto con un acceso a la creación de una variedad de recursos

educativos, los cuales, a disposición de los estudiantes permiten una transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje convirtiéndola en un proceso de acorde a las necesidades curriculares de las carreras de bibliotecología.

3. Metodología / planteamiento

Al elaborar esta investigación se utilizó un estudio de tipo experimental, con un enfoque descriptivo, puesto que lo que se pretende analizar es el uso de la Inteligencia Artificial como herramienta de Educomunicación en las asignaturas de la Cátedra de Tecnologías de la Información, la cual da servicio a las carreras de Bibliotecología de la UNED. Para ello se empleó una metodología cuantitativa con el fin de obtener datos que se puedan codificar y analizar. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y Bisquerra (2014) definen la muestra como un subconjunto de la población de estudio seleccionada y desde la perspectiva de la muestra cualitativa se entiende como un grupo de personas, eventos o argumentos a los cuales se le puede realizar una recolección de datos. Para el estudio realizado se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en donde se seleccionó el total del profesorado de la Cátedra de Tecnologías de la Información, al ser la población de estudio de un número reducido de sujetos y según Bisquerra (2014), este tipo de procedimientos se utilizan cuando no se tiene una cantidad amplia de sujetos para realizar el proceso de análisis de datos, por tanto, se recurre a usar el total de la población como muestra de estudio.

Como instrumento se aplicó un cuestionario el cual fue enviado por medio de correo electrónico a la población de estudio, compuesta por 30 personas docentes; dicho documento constaba de 10 preguntas planteadas bajo la premisa de escala Likert con cinco opciones para dar la respuesta, donde el 1 representaba que estaba totalmente de acuerdo y el 5 totalmente en desacuerdo.

4. Resultados

Por medio de la tabulación de los datos obtenidos del cuestionario aplicado al personal docente se pudo determinar que la mayoría del profesorado considera que la Inteligencia Artificial sirve como herramienta de Educomunicación en las carreras de Bibliotecología, para las respuestas se han considerado las “muy de acuerdo” y “de acuerdo” como positivas y las opciones restantes como negativas.

Un 95% de las personas cuestionadas consideró que la Inteligencia Artificial utiliza en la mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado permitiendo un mejor desempeño académico.

Los encuestados indicaron en un 90% que las estrategias de comunicación de la Educomunicación mejoran el desempeño del docente, puesto que le permite una mejor gestión del proceso académico en el aula; al implementar una comunicación efectiva con el estudiantado se propicia un ambiente de trabajo favorable que mejora la labor docente.

A la vez, el docente aleja en un 89% que las Educomunicación facilita la creación de experiencias de aprendizaje enfocadas en la adquisición de competencias de alfabetización digital mejorando la calidad del proceso educativo.

La Educomunicación utilizada en los procesos docentes permite la mejora de la enseñanza y aprendizaje, puesto que las estrategias metodológicas ligadas a esta permiten la creación de estrategias de aprendizaje interactivas, significativas y dinámicas, siempre enfocadas a la mejora del desempeño académico y a la permanencia del estudiantado en su proceso educativo (Quiroz-Velasco, 2011).

5. Discusión y conclusiones

El uso de la Inteligencia Artificial como herramienta de Educomunicación en las carreras de bibliotecología de la UNED permite la mejora de la experiencia educativa del estudiantado, puesto que se logra una personalización del aprendizaje mediante la creación de contenido educativo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje discente. La Educomunicación es un generador de la alfabetización informacional. Al utilizar herramientas de búsqueda de última generación que permiten un uso crítico de la información, así como la evaluación de esta, se logra la mejora de las habilidades de búsqueda, así como un uso crítico de la información; los profesionales en bibliotecología son especialistas en el manejo de la información por lo que el desarrollo de habilidades de comunicación permite la mejora de la experiencia educativa.

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de las herramientas de Inteligencia Artificial es una ventaja para el estudiantado, ya que esto es un detonante para la mejora de su rendimiento académico y si a esto se le aplican las estrategias de Educomunicación se logra una comunicación efectiva entre los actores del proceso educativo.

Los procesos generados por los docentes dentro de las asignaturas, al aplicar la Inteligencia Artificial crea estrategias diferentes que se pueden aplicar al aprendizaje, aunado a esto, se aplican técnicas de Educomunicación siempre enfocado en la mejora del desempeño académico.

Referencias

- Aparici, R., & Osuna, S. (2011). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación : Más Allá del 2.0* (pp. 307-320). Gedisa.
- Avalos-Davila, C., & Monge Mata, L. (2020). BOT0210, una herramienta de apoyo a la docencia. Experiencia de la Cátedra Tecnologías de la Información de la UNED, Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 25-35.
- Barbas-Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175.
- Begnini-Domínguez, L. Arteaga-Alcívar, Y. & Arroyo-Barahona, C. (2022). Educomunicación y recursos didácticos. *FIPCAEC*, 7, 165-177. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v7i1>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. (4ª ed.). Editorial La Muralla.
- Carbajal-Amaya, R.V. (2020). La Universidad del futuro y la Revolución 4.0. Hacia una Universidad innovadora. Análisis prospectivo. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 11(2), 15-26. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i2.3321>
- Castrillón, O.D., Sarache, W., & Ruiz-Herrera, S. (2020). Predicción del rendimiento académico por medio de técnicas de Inteligencia Artificial. *Formación universitaria*, 13(1), 93-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100093>
- Crespo, L.B. (2003). Acerca de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza de la bibliotecología. *Ciencias de La Información*, 34(1), 31-37.
- Funes-Neira, C. (2017). Tendencias en Bibliotecología y Ciencias de la Información: una mirada para el rediseño curricular. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 100, 4-71.
- García-Peñalvo, F., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27, 1-27. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Hernández, G.D. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lau, J., & Cortés, J. (2009). Habilidades informativas, convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 32, 21-30.
- Narváez-Garzón, A., & Castellanos-Noda, A. (2018). Educomunicación Hoy: un reto necesario. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 3, 25-34. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v3i2.1372>
- Parada, A.E. (2022). Cien años de Bibliotecología en la Facultad de Filosofía y Letras: Reflexiones en torno a un aniversario. *Información, Cultura y Sociedad*, 46, 5-12. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11381>
- Quiroz-Velasco, M. (2011). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación : Más Allá del 2.0* (pp. 187-204). Gedisa.
- Román-Acosta, D. (2023). Más allá de las palabras: Inteligencia Artificial en la escritura académica. *Escritura Creativa*, 4. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Santos-Albardía, M., Agirreazkuenaga Onaindia, I., & Peña Fernández, S. (2023). Educomunicación en la era de la hiperconectividad: Educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 20(58), 179-198. <https://doi.uned.elo-gim.com/10.18568/CMC.V20I58.2820>
- Sekeroglu, B., Dimililer, K., & Tuncal, K. (2019). La Inteligencia Artificial en Educación: aplicación en la evaluación del desempeño del alumno. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y Valores*, 1, 5-26.
- Temesio-Vizoso, S.G. (2022). Reflexiones sobre la Inteligencia Artificial y la bibliotecología. *Palabra Clave (La Plata)*, 11(2), 120-127.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Competencias digitales para la comunicación frente a la Inteligencia Artificial

Digital skills for communication in the face of Artificial Intelligence

Jorge Cruz-Silva

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

jacruz@puce.edu.ec

Resumen

Este estudio analiza el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación, destacando sus beneficios y desafíos. Se exploran diversas aplicaciones de la IA en el aula, desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de tareas, y se abordan preocupaciones éticas y prácticas asociadas con su implementación. Se propone integrar competencias digitales clave, como la alfabetización digital y la comunicación, con la IA para preparar a educadores y estudiantes para el futuro. Se concluye que al abordar los desafíos de manera proactiva y aprovechar las oportunidades que ofrece la IA, la educación puede continuar su avance hacia un proceso más equitativo y eficiente.

Abstract

This study analyzes the impact of artificial intelligence (AI) on education, highlighting its benefits and challenges. Various applications of AI in the classroom are explored, from personalizing learning to automating tasks, and ethical and practical concerns associated with its implementation are addressed. It is proposed to integrate key digital skills, such as digital literacy and communication, with AI to prepare educators and students for the future. It is concluded that by proactively addressing the challenges and seizing the opportunities offered by AI, education can be transformed into a more equitable and efficient process.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, educación, competencias, educadores, cultura digital.

Artificial Intelligence, education, competences, educators, digital culture.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En el panorama educativo actual, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como una herramienta disruptiva con el potencial de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de las tecnologías educativas tradicionales, la IA, particularmente la generativa, posee la capacidad de adaptar experiencias de aprendizaje de forma personalizada, proveer retroalimentación inmediata y oportuna, y optimizar la eficiencia de los procesos administrativos.

Sin embargo, la integración de la IA en el ámbito educativo no está exenta de desafíos. Es crucial abordar las preocupaciones éticas y prácticas que surgen con su implementación, tales como el posible sesgo en la evaluación automatizada, la privacidad de datos y la necesidad de capacitación docente especializada.

Este trabajo propone analizar el impacto de la IA en la educación. Se exploran las diversas aplicaciones de la IA en el aula, desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de tareas, destacando sus beneficios y sus potenciales riesgos.

Asimismo, se abordan las preocupaciones éticas y prácticas asociadas a la implementación de la IA en la educación, proponiendo estrategias para su mitigación. Se enfatiza la importancia de establecer directrices claras para el uso responsable de la IA, promover el diálogo entre las partes interesadas y garantizar la capacitación docente adecuada.

Finalmente, se presentarán conclusiones y recomendaciones para la implementación efectiva y ética de la IA en el ámbito educativo. Se argumenta que, al abordar los desafíos de manera proactiva y aprovechar las oportunidades que ofrece la IA, podemos transformar la educación en un proceso más personalizado, eficiente y equitativo para todos los estudiantes.

2. Antecedentes

La Inteligencia Artificial (IA) ha demostrado ser una herramienta poderosa con el potencial de transformar diversos sectores de la sociedad, incluida la educación y la formación profesional. Si bien ha acelerado el desarrollo de avances y ha proporcionado soluciones innovadoras a numerosos desafíos, también plantea amenazas significativas si no se controla adecuadamente (Peres et al., 2023). Por ejemplo, su uso en la evaluación educativa puede determinar el acceso a la educación y la trayectoria profesional de un individuo, lo que destaca la necesidad de regulaciones y marcos éticos en el campo de la IA.

Mientras que la mayoría de los sistemas de IA no representan riesgos significativos y pueden contribuir a resolver muchos desafíos sociales, ciertos sistemas deben tratarse con cautela para evitar resultados no deseados. La implementación de algoritmos de IA en el aprendizaje requiere que los desarrolladores consideren diversos factores, como la sensibilidad de los datos utilizados y la confiabilidad de los algoritmos (Orsoni et al., 2023). En este contexto, surge un campo de investigación emergente conocido como Inteligencia Artificial Explicable (XAI), cuyo objetivo es proporcionar explicaciones claras sobre los procesos de toma de decisiones de los sistemas de IA (Gohel et al., 2021).

Sin embargo, además de comprender cómo funcionan estos sistemas de IA, es crucial examinar su aplicación en contextos del mundo real y evaluar su alineación con los propósitos previstos bajo supervisión experta (Orsoni et al., 2023). A pesar de los desafíos, la pandemia ha destacado la importancia de la educación y el trabajo en línea, lo que subraya aún más la relevancia de la IA en el aprendizaje y la capacitación.

En este sentido, las competencias necesarias para el uso efectivo de la IA en diversos campos, incluida la comunicación, se vuelven cada vez más críticas, entendido a competencias como “la característica de una persona que muestra su disposición a llevar a cabo un desempeño ulterior, esta competencia se construye a partir de conocimientos, habilidades, rasgos o motivos” (Cruz-Silva, 2020). La generación de contenido mediante IA generativa es un ejemplo claro de cómo esta tecnología puede influir en la educación superior. GenAI es capaz de producir una variedad de salidas únicas, desde imágenes hasta textos y videos, lo que la convierte en una herramienta valiosa para la creación de material educativo personalizado y la mejora de la experiencia de aprendizaje (Castelli & Manzoni, 2022).

El impacto potencial de GenAI en las universidades del futuro es un tema de discusión en curso entre educadores y expertos en IA (Rahman & Watanobe, 2023). Sin embargo, es fundamental incluir las perspectivas de los estudiantes en estas discusiones, ya que son los principales interesados en la educación superior (Cooper, 2023). Investigaciones cualitativas que exploran el impacto de GenAI desde la perspectiva de los estudiantes son esenciales para comprender cómo esta tecnología transformará la educación superior y cómo preparar a los estudiantes para el futuro mercado laboral (Chiu, 2024; Chiu et al., 2023).

El desarrollo y la implementación de la Inteligencia Artificial en el campo de la educación plantean una serie de desafíos y oportunidades. Por un lado, la IA ofrece herramientas innovadoras para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, como sistemas de aprendizaje adaptativo, sistemas de calificación automatizados y chatbots. Estas aplicaciones pueden personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, proporcionar retroalimentación inmediata y mejorar la eficiencia de los procesos educativos (Chávez et al., 2023).

Sin embargo, el uso de la IA en la educación también plantea preocupaciones éticas y prácticas. Por ejemplo, la evaluación automatizada mediante algoritmos de IA puede sesgar los resultados y no tener en cuenta la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Peres et al., 2023). Además, la falta de transparencia en los procesos de toma de decisiones de los sistemas de IA puede socavar la confianza en su uso en entornos educativos.

Para abordar estos desafíos y aprovechar al máximo el potencial de la IA en la educación, es necesario un enfoque integral que incluya regulaciones claras, marcos éticos sólidos y una participación activa de todos los interesados, incluidos educadores, estudiantes, padres y formuladores de políticas. Además, es fundamental promover la alfabetización en IA entre los estudiantes para que comprendan cómo funciona esta tecnología, sus implicaciones y sus limitaciones (Gillath et al., 2021).

Chiu (2024) propone entender cuatro dimensiones de las herramientas IA para la enseñanza/aprendizaje:

- **Asignación personalizada de tareas:** Sistemas basados en IA, como laboratorios inteligentes y tutores virtuales, adaptan las tareas de aprendizaje al nivel de competencia de cada estudiante. Sin embargo, la falta de recursos de aprendizaje limita su efectividad y el aprendizaje del estudiante puede ser pasivo, dependiendo de la eficiencia del sistema.
- **Conversaciones humano-máquina:** Chatbots y libros interactivos con IA permiten a los estudiantes dialogar con máquinas para mejorar sus habilidades comunicativas. Estos estudios señalan limitaciones en la forma de interacción entre las máquinas de IA y los estudiantes.
- **Retroalimentación personalizada:** La IA analiza el trabajo y el proceso de aprendizaje de los estudiantes para ofrecer retroalimentación oportuna. Un ejemplo es un cuaderno digital con IA que proporciona retroalimentación escrita al reconocer y analizar la caligrafía de niños de jardín de infantes (forma, orden y dirección de los trazos).
- **Adaptabilidad e interactividad:** La IA captura datos de aprendizaje del estudiante y permite interacciones en entornos digitales más adaptables.

3. Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque exploratorio y descriptivo para abordar los objetivos propuestos. Se llevó a cabo un diseño cualitativo que permitió una comprensión profunda de las competencias digitales en educación y el papel de la Inteligencia Artificial (IA) en este contexto. Se utilizó una metodología mixta, combinando análisis bibliográfico y estudio de casos.

Inicialmente, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre competencias digitales en educación y el papel de la IA en este contexto. Se identificaron marcos teóricos pertinentes, como el Marco de Competencias Digitales para la ciudadanía (DIGCOMP) y otros marcos reconocidos a nivel internacional. Además, se revisó la literatura sobre IA en la educación, incluyendo investigaciones sobre su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje.

Posteriormente, se procedió a identificar las competencias digitales clave basadas en el marco teórico revisado. Esto se realizó mediante un análisis detallado de las habilidades y conocimientos considerados fundamentales para la educación con IA. Se priorizaron competencias como la alfabetización digital, la comunicación y colaboración, la creación de contenido digital, la seguridad en línea y la resolución de problemas, en línea con las directrices establecidas por los marcos teóricos revisados.

Se reconoce que este estudio tiene ciertas limitaciones, como la dependencia de la disponibilidad y calidad de la literatura revisada. Además, debido a la naturaleza exploratoria del estudio, los hallazgos y conclusiones obtenidos pueden no ser generalizables a todas las situaciones educativas. Sin embargo, se hizo un esfuerzo por abordar estas limitaciones mediante una revisión exhaustiva de la literatura y el uso de un enfoque metodológico riguroso.

4. Resultados

La integración de competencias digitales en la educación con IA es fundamental para preparar a los educadores y estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología en

el ámbito educativo. Tomando en cuenta el marco teórico proporcionado, proponemos las siguientes competencias digitales y su integración con la IA:

Información y Alfabetización Digital. Los educadores deben ser capaces de buscar, evaluar, gestionar y crear información de manera crítica y responsable, utilizando herramientas digitales. La IA puede potenciar esta competencia al facilitar el acceso a información relevante a través de sistemas de recomendación inteligentes, el análisis de grandes conjuntos de datos para identificar tendencias educativas y la creación de materiales educativos personalizados adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes (Gohel et al., 2021).

Comunicación y Colaboración. La comunicación efectiva y la colaboración son habilidades esenciales en la Educación. El Marco de Competencias Digitales para la ciudadanía (DigComp) promueve la comunicación en línea, la colaboración digital y la participación en redes sociales como parte de la competencia digital. La IA puede mejorar estas habilidades al facilitar la comunicación fluida entre estudiantes y docentes a través de chatbots educativos, la colaboración en proyectos de Educación mediante plataformas de trabajo colaborativo basadas en IA y la creación de comunidades de aprendizaje en línea a través de sistemas de recomendación y análisis de redes sociales (Chiu et al., 2023; Orsoni et al., 2023).

Creación de Contenido Digital. La creación de contenido digital es una competencia clave para los educadores, y el DigComp promueve la creación de diferentes formatos de contenido digital, como videos, presentaciones y textos. La IA puede potenciar esta competencia al facilitar la producción de contenido personalizado, interactivo y atractivo mediante generadores de texto, herramientas de edición de video basadas en IA y sistemas de diseño gráfico asistido por IA (Castelli & Manzoni, 2022; Peres et al., 2023).

Seguridad. La seguridad en línea es fundamental para proteger la información personal y la privacidad de los estudiantes. El DigComp promueve la protección de datos, la seguridad en las comunicaciones y la identificación de riesgos en línea como parte de la competencia digital. La IA puede contribuir a esta competencia al facilitar la detección de contenido inapropiado mediante sistemas de filtrado de contenido, el control del acceso a la información mediante sistemas de autenticación biométrica y la protección de la identidad digital de los estudiantes mediante sistemas de detección de fraudes y robo de identidad basados en IA (Gohel et al., 2021; Rahman & Watanobe, 2023).

Resolución de Problemas. La resolución de problemas es una habilidad esencial para los educadores, y el DIGCOMP promueve el uso de herramientas digitales para resolver problemas de manera creativa y eficiente (EU, 2023). La IA puede potenciar esta competencia al facilitar el análisis de datos mediante algoritmos de aprendizaje automático, la identificación de patrones mediante sistemas de reconocimiento de patrones basados en IA y la toma de decisiones informadas mediante sistemas de recomendación inteligentes (Chiu, 2024; Chiu et al., 2023; Gohel et al., 2021).

5. Discusión y conclusiones

La Inteligencia Artificial (IA) tiene el potencial de transformar la educación de diversas maneras. Por ejemplo, la IA puede utilizarse para personalizar el aprendizaje de los estudiantes, proporcionar retroalimentación inmediata y mejorar la eficiencia de los procesos educativos. Sin embargo, el uso de la IA en la educación también plantea preocupaciones éticas y prácticas. Por ejemplo, la evaluación automatizada mediante algoritmos de IA puede sesgar los resultados y la recopilación y el uso de datos de los estudiantes pueden plantear problemas de privacidad.

Es importante abordar estas preocupaciones para garantizar que la IA se utilice de manera responsable y ética en la educación. Una forma de hacerlo es desarrollar directrices para el uso de la IA en la educación. Estas directrices deben abordar cuestiones como la transparencia, la rendición de cuentas y la equidad. Es importante también garantizar que los educadores estén capacitados para utilizar la IA de manera efectiva.

Otra forma de abordar las preocupaciones éticas en torno a la IA en la educación es fomentar el diálogo entre las partes interesadas. Este diálogo debe incluir a educadores, estudiantes, padres de familia, responsables políticos y desarrolladores de tecnología. Es importante escuchar las perspectivas de todas las partes interesadas para desarrollar soluciones que funcionen para todos.

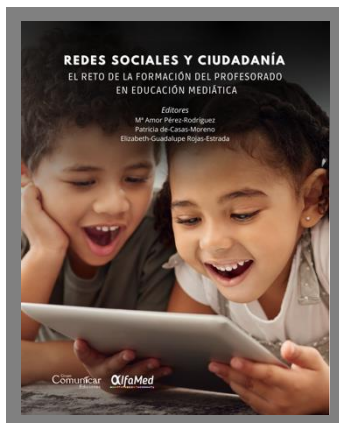
La IA tiene el potencial de transformar la educación de diversas maneras. Sin embargo, es importante utilizar la IA de manera responsable y ética. Al abordar las preocupaciones éticas y fomentar el diálogo entre las partes interesadas, podemos garantizar que la IA se utilice para mejorar la educación de todos los estudiantes.

Se deberá pensar a futuro en varias aristas de estudio y acción:

- Desarrollar directrices para el uso de la IA en la educación.
- Capacitar a los educadores para utilizar la IA de manera efectiva.
- Fomentar el diálogo entre las partes interesadas sobre la IA en la educación.
- Investigar el impacto de la IA en el aprendizaje y la enseñanza.
- Desarrollar herramientas y recursos de IA que sean accesibles para todos los estudiantes.
- Invertir en investigación y desarrollo de IA en la educación.

Referencias

- Castelli, M., & Manzoni, L. (2022). Special Issue: Generative Models in Artificial Intelligence and Their Applications. *Applied Sciences*, 12(9), 4127. <https://doi.org/10.3390/app12094127>
- Chávez, D.I., Cruz-Silva, J., & Molina-Bravo, P. (2023, December 10). *Characterizing the ChatGPT use in pre-professional education space: Instrumentalization strategies and cyborg-skills*. 4S meeting 2023. Society for Social Studies of Science, Honolulu, USA.
- Chiu, T.K.F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100197. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197>
- Chiu, T.K.F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C.S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Cooper, G. (2023). Examining Science Education in *ChatGPT*: An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Cruz-Silva, J. (2020). Competencias y metacompetencias de los periodistas digitales. *URU. Revista de Comunicación y Cultura*, 54-67. <https://doi.org/10.32719/26312514.2020.3.5>
- Gillath, O., Ai, T., Branicky, M.S., Keshmiri, S., Davison, R.B., & Spaulding, R. (2021). Attachment and trust in artificial intelligence. *Computers in Human Behavior*, 115, 106607.
- Gohel, P., Singh, P., & Mohanty, M. (2021). Explainable AI: current status and future directions. *arXiv*, 2107.07045. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.07045>
- Orsoni, M., Pögel, A., Duong-Trung, N., Benassi, M., Kravcik, M., & Grützmüller, M. (2023). Recommending Mathematical Tasks Based on Reinforcement Learning and Item Response Theory. En C. Frasson, P. Mylonas, & C. Troussas (Eds.), *Augmented Intelligence and Intelligent Tutoring Systems* (pp. 16-28). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32883-1_2
- Peres, R., Schreier, M., Schweidel, D., & Sorescu, A. (2023). On *ChatGPT* and beyond: How generative artificial intelligence may affect research, teaching, and practice. *International Journal of Research in Marketing*, 40(2), 269-275. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2023.03.001>
- Rahman, Md.M., & Watanobe, Y. (2023). *ChatGPT* for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Inteligencia Artificial: Lenguaje, diálogo y co-creación

Artificial Intelligence: Language, dialogue and co-creation

Hernán-Javier Riveros-Solórzano

Universidad Distrital Francisco José de Caldad, Colombia

hjriveross@udistrital.edu.co

Resumen

La Inteligencia Artificial es en un tema central de la reflexión académica reciente por sus ventajas como por los temores asociados a su implementación. No obstante, el desarrollo actual de los procesos tecnológicos en términos de lenguaje natural, Deep learning y redes neuronales, exige, principalmente, situarse en la reflexión sobre las condiciones para generar espacios educomunicativos de interacción entre sujetos y máquinas, que potencien procesos de co-creación basados en el desarrollo de la creatividad y la producción de nuevos conocimientos en el marco de una relación entre la potencia abductiva de lo humano y la capacidad computacional de la máquina.

Abstract

Artificial Intelligence is a central topic of recent academic reflection at the level of its advantages and fears associated with its implementation. However, the current development of technological processes at the level of natural language, deep learning and neural networks, requires a reflection on the conditions to generate educational-communicative spaces of interaction between subjects and machines, which enhance co-creation processes based on the development of creativity and the production of new knowledge, in the context of a relationship between the abductive capacity of the human and the computational capacity of the machine.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, abducción, co-creación, creatividad, lenguaje.

Artificial Intelligence, abduction, co-creation, creativity, language.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El desarrollo de la Inteligencia Artificial se ha convertido en un tema fundamental de reflexión en los últimos meses con la presencia de modelos de lenguaje como *ChatGPT*, de procesamiento de texto a imagen como *Midjourney* y en general un conjunto de tecnologías que han poblado la cotidianidad de los sujetos y la discusión tanto tecnológica como académica e investigativa. Sin embargo, más allá del entusiasmo o el temor que despierta este avance, es preciso tener en consideración que se trata de un elemento que requiere de una mirada crítica acerca de sus implicaciones y la manera en la que se relaciona con cuestiones como el lenguaje, la ética y todo un grupo de condiciones en las que se hace visible la necesidad de impulsar procesos en los que la comprensión de la ciencia resulte de una apropiación compleja, diversa y de entrecruzamiento de los saberes que se entretejen en cualquier apuesta tecnológica o científica. Es así como emerge un problema fundamental en términos de las necesidades en el campo comunicativo-educativo de consolidar condiciones para una aproximación directa y crítica a la IA, que a su vez evidencie los elementos propios del acercamiento a una concepción de ciencia abierta en la que se interrelacionen los procesos más técnicos como los aspectos críticos, sociales, culturales y de lenguaje que intervienen en un desarrollo tecnológico como este.

Esta problemática se hace visible en los contextos escolares más allá de los requerimientos inmediatos de manejo técnico de herramientas o de usos instrumentales por lo cual es imperante realizar un proceso analítico tanto de los contextos propios del proceso de la IA (desde los procesos de las primeras IA simbólicas hasta las de redes neuronales), como en las relaciones con lo social, lo cultural y las condiciones de transformación de lo real que se organizan en torno a los procesos de información consolidados con el manejo de algoritmos y big data. En esta propuesta se busca entonces consolidar, en primera instancia, un marco teórico referencial que parte de algunas cuestiones fundamentales: los límites de la noción de inteligencia, la construcción de lo real a través de los datos y las tensiones entre información y comunicación. Esto implica, en consecuencia, revisar críticamente los modos en los que se consolidan otras epistemes a partir de sistemas algorítmicos, puesto que “una vez que se han extraído los datos y ordenado en conjuntos de datos de entrenamiento, se convierten en la base epistémica sobre la cual los sistemas de IA clasifican el mundo” (Crawford, 2022, p. 333), así como la tensión con la potencia de la creatividad como modo de conocimiento y los límites de la IA, toda vez que “la imaginación incluye inferencias que no existen dentro de un conjunto de datos. Y el acto de imaginar requiere, más que ninguna otra cosa, de la conjetura. La abducción es una inferencia que yace en el centro de toda inteligencia” (Larson, 2023, p. 209), sin desconocer la disputa frente a las infocracias, las nuevas dimensiones de lo corporal y lo subjetivo en lo molecular y lo algorítmico (Rose, 2017; Finn, 2018; Ferry, 2017; Sibilia, 2009; Aguilar, 2008; Giorgi, 2014; Espósito, 2011; Tegmark, 2018), sin dejar de lado el panorama propio de la construcción de lo político en su relación con lo tecnológico a nivel de control y resistencia (Peirano, 2019; O’Neil, 2018; López Pellisa, 2015) o de la exploración de nuevas condiciones de existencia en lo cyborg, lo posthumano o incluso la disforia (Haraway, 1999; Braidotti, 2015).

2. Análisis teórico

Así, a partir de la concepción de la IA en términos de lenguaje y de la mirada por las tensiones y crisis de lo real y lo social, se plantea una dimensión ontológica de análisis sobre la que se erige a nivel metodológico la revisión de las prácticas en las que la apropiación de esta tecnología implica una praxis distinta, en la que los procesos educativos, más allá del uso instrumental de herramientas y aplicaciones, requiere de una comprensión de las mutaciones de tiempo y espacio pero también de la aparición de nuevos repertorios éticos (Latorre, 2019) sin dejar de lado la potencialidad que ofrece la IA más que como reemplazo, en combinación con lo humano, en esas hibridaciones necesarias para responder a las exigencias de tiempos en los que si bien los datos estructuran el derrotero de las existencias de los sujetos, es posible también construir nuevos modos de existencia, experimentación y libertad en el diálogo crítico con una IA que representa la inquietud de una era marcada por la necesidad de construir nuevos continuum entre naturaleza y cultura y entre los sujetos, las tecnologías y la vida en la interacción crítica entre bios, zoe y techné que exige una época como la contemporánea. Se trata, en consecuencia, de la necesidad de consolidación de posibilidades para pensar en una apuesta de apropiación de conocimiento en la que la ciencia, la comunicación y la educación tras la IA antes que restringirse, se abre a condiciones para la divulgación, la apropiación y el manejo de conceptos que no solo se acercan a este desarrollo tecnológico sino a los procesos socioculturales que colindan con las IA que circulan en los espacios sociales actuales. La propuesta es entonces la de consolidar apuestas metodológicas a nivel de biopragmática (Riveros, 2020), en las que sea factible una lectura crítica de las tecnologías de IA en los espacios comunicativos y escolares, así como sus

potencialidades creativas en una clave política basada en la potencia creadora de la interacción entre máquinas y sujetos.

Esta posibilidad se hace latente al contemplar al menos dos cuestiones esenciales: la primera, la naturaleza lingüística de todas las IA disponibles y, por otro, la condición narrativa de las IA contemporáneas (Staguinetti, 2023), así como las múltiples variables que crean en relación con las nociones de inteligencia y de creatividad. Esto puesto que, dado que las IA están hechas de lenguaje, ya sea por su estructuración bajo sistemas de procesamiento de lenguaje natural, diseños avanzados de Machine Learning y Deep Learning, estructuración mediante aplicaciones basadas en algoritmos genéticos o la aplicación de redes neuronales artificiales, el mecanismo central mediante el cual se posibilita la emulación de las condiciones propias de la inteligencia e incluso de algunos elementos de la creatividad en un nivel incipiente, es precisamente por su capacidad para hacer uso de procesos de inducción y deducción, según el esquema de Peirce o de manejar algunos aspectos propios de lógica simbólica. La IA generativa, sea cual sea su estructura funcional, vista desde este punto de vista, escapa a la abducción, esto es, crear hipótesis sin sobreabundancia de información previa, y, por consiguiente, no se trata de una herramienta omnipotente, sino más bien de un elemento que complementa las actividades de los sujetos y al mismo tiempo les supone una exigencia fundamental: re-pensarse y re-crearse, puesto que si la IA es capaz de configurar narraciones en tiempos en los que los relatos, como advierte Han, están en crisis, el reto pareciera encontrarse en imaginar nuevas maneras de narrar y de hacer esas narraciones en diálogo con un conjunto de IA que están allí como acompañantes del viaje, no como pilotos o meros artilugios para el confort de la aventura del conocimiento.

Este proceso implica entonces una concepción pragmática, una praxis de la vida en la que se hace preciso entender sus transformaciones y dinámicas, propias de un tiempo acelerado, un efímero permanente y un espacio entregado a la ubicuidad que proporcionan los territorios digitales y las condiciones de los ecosistemas comunicativos transmediáticos y multimodales. Así, el conocimiento y la posibilidad creativa que emerge desde los entornos comunicativos y educativos, demanda que se piense en una renovación del quehacer en clave colaborativa e interactiva y en una relación distinta entre sujeto-máquina, que aproveche como punto de partida el reto que supone pensar aquello que significa creatividad y aquello que se entiende como inteligencia. Esto pues, en tiempos de IA no es posible pensar en inteligencia ni en creación como mero procesamiento y repetición de información, sino como la posibilidad de generar problematizaciones y organizar condiciones para la divergencia, el análisis crítico y la formulación de hipótesis como puntos de partida del trabajo académico e investigativo.

A nivel metodológico, implica una apuesta bioprágmatyca y no biosemiótica, en otras palabras, de contemplar que si bien, en la estructuración de las IA y en general de los desarrollos tecnocientíficos contemporáneos son centrales cuestiones como la naturaleza de los cuerpos y de la vida misma como textos (en tanto que códigos genéticos), dicha textualidad no se ampara únicamente en una especie de semiosis infinita, sino que, precisamente por la naturaleza contradictoria de las codificaciones y la presencia de elementos que escapan al código mismo (como las variables culturales, por ejemplo), se requiere de una pragmática en la que esos lenguajes son acciones y ese actuar no está directamente conectado con el mecanismo del lenguaje, sino con el pensamiento y sus aún existentes misterios, tal como lo recuerda Chomsky (2017) al tratar la naturaleza de los sujetos en la actualidad. Visto así, el reto de la IA supone ir a lo profundo, a los intersticios y a los límites, pues la IA, al hacer visibles las posibilidades también invita a convertir en puntos de partida a las fronteras propias de la humanidad. Así, si el conocimiento hoy es el resultado de un ciclo en el que la pregunta juega un papel fundamental, la tarea en el diálogo con la IA no es la de pedirle respuestas, sino la de construir rutas para crear nuevos cuestionamientos, en una retroalimentación que reta al sujeto y le invita a pensar y a cuestionarse, a crear de otras maneras en el universo de lo posible, a reevaluar sus lógicas de desarrollo de la abducción.

La IA, vista así, no sería entonces ni un reemplazo ni una herramienta para dejar en el abandono, en otras palabras, ni un elemento para la tecnofilia ni un eslabón más para la tecnofobia, por el contrario, al ser una tecnología basada en la vida y la posibilidad de emulación artificial de sus condiciones, se convierte en un elemento para repensar el vivir y centrarlo en la mirada crítica por la capacidad del sujeto para inventar, crear y usar la inteligencia en clave abductiva. Por consiguiente, en el plano educocomunicativo la repercusión no es otra que la de generar posibilidades prácticas, en los territorios y desde los saberes situados para impulsar la capacidad humana de la abducción y desde allí establecer esa relación co-creativa con las herramientas disponibles, de manera que el trabajo de uso y apropiación de una IA no sea exclusivamente la cuestión mecánica de aprender a usarla o a escribir prompts que garanticen un resultado, sino el ejercicio ético, estético, crítico e incluso político de posibilitar nuevos modos de conocimiento a partir de la interacción entre un sujeto pensante, constructor de hipótesis y portador de la capacidad imaginativa con una IA que procesa información, combina datos y organiza posibilidades, de forma tal que sea posible asumir de manera conjunta las problematizaciones complejas que supone el presente. Se trata de hacer en colectivo, con las mentes humanas y las construcciones de la IA, en una especie

de lógica cyborg que sea susceptible de generar condiciones para asumir las incertidumbres, consolidar nuevas miradas sobre lo real y, sobre todo, promover en los espacios escolares y comunicativos la tremenda necesidad de generar una educación en clave de sujetos y de potencialidades de lo que implica la inteligencia humana y su complementariedad con la de la máquina.

3. Conclusiones

En la práctica, esto implica tanto el conocimiento de la estructuración de las IA actuales, sus usos, pistas y claves, como el potenciar un saber complejo sobre las posibilidades de los sujetos y lo que implica producir conocimiento, crear y generar condiciones de solución a las problemáticas de la actualidad. La tarea, vista así, no se limita a conocer de códigos y herramientas de manejo para *ChatGPT* o *Midjourney*, sino ante todo, la consolidación de condiciones para potenciar la capacidad analítica, crítica y de procesos abductivos por parte de los sujetos en sus entornos, de manera que el propósito de la escuela no sea meramente de transmisión de información y el de la comunicación de divulgación de datos, sino que ambos se conviertan en escenarios de problematización y de construcción de diálogo, discusión y mundos posibles, de manera que, si la IA provee toneladas de información, los humanos puedan empezar a hacer algo con ella en sus entornos y con la potencia de un pensar hipotético, imaginativo y que se apoya del recurso digital en la interacción. Esto lleva entonces a repensar los currículos y el lugar de docentes, comunicadores y educomunicadores en el espacio estratégico de lo social, convirtiéndoles, como invitó en su momento Martín Barbero, en mediadores simbólicos que se sitúan entre la IA y lo social, entre la cibercultura y la cultura popular, entre la cotidianidad y la ciencia, para poder tender puentes y construir sentidos desde lo común, desde el reconocimiento y la reinención, en donde la pregunta fundamental ya no solo sea ¿qué clase de criaturas somos? (Chomsky, 2017), sino ¿qué clase de criaturas podemos ser?

Referencias

- Aguilar, T. (2008). *Ontología Cyborg*. Gedisa
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa
- Crawford, K. (2022). *Atlas de Inteligencia Artificial. Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2017). *¿Qué clase de criaturas somos?* Planeta.
- Esposito, R. (2011). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Alianza.
- Finn, E. (2018). *La búsqueda del algoritmo*. Alpha Decay.
- Giorgi, G. (2014). *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica*. Eterna Cadencia.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Larson, E. (2023). *El mito de la Inteligencia Artificial. Por qué las máquinas no pueden pensar como nosotros lo hacemos*. Shackleton.
- Latorre, J. (2019). *Ética para máquinas*. Ariel.
- López-Pellisa, T. (2015). *Patologías de la realidad virtual: cibercultura y ciencia ficción*. Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Riveros, H. (2020). *Bioprágmatika: la cuestión de la vida en la relación cuerpo texto tecnología en algunas prácticas de producción de cuerpos por modificación de código genético - algorítmico*. CLACSO Universidad Distrital Magisterio.
- Rose, N. (2017). Nuestro cerebro, nuestro yo. En: F. Costa, & P. Rodríguez (Eds.), *La salud inalcanzable. Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana* (pp. 17-47). Eudeba.
- Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Staguinetti, P. (2023). *Tecnohumanismo. Por un diseño narrativo y estético de la Inteligencia Artificial*. La Huerta Grande.
- Tegmark, M. (2018). *Vida 3.0. Qué significa ser humano en la era de la Inteligencia Artificial*.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Transformando la educación: Inteligencia Artificial en la Educación Superior

Transforming education: Artificial Intelligence in Higher Education

José Vólquez

Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana
volquez.jose@gmail.com

Rochelys Rodríguez

Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana
rochelys1401@gmail.com

Mucer Rosario

Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana
starlingrosario@gmail.com

Resumen

En el mundo dinámico del siglo XXI, la educación superior se enfrenta a un panorama en constante evolución, como las demandas cambiantes del mercado laboral, las crecientes poblaciones estudiantiles y la necesidad de una mayor personalización del aprendizaje, estos cambios exigen un replanteamiento radical de los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Una de las principales herramientas para la educación es la Inteligencia Artificial (IA) que emerge como eje transversal para potenciar la transformación de la educación superior, ofreciendo soluciones innovadoras para abordar estos desafíos y crear un futuro educativo más sostenible.

Abstract

In the dynamic world of the 21st century, higher education faces a constantly evolving landscape, such as the changing demands of the labor market, growing student populations and the need for greater personalization of learning, these changes demand a radical rethinking of the traditional teaching and learning methods and techniques. One of the main tools for education is artificial intelligence (AI), which is emerging as a transversal axis to potentially transform higher education, offering innovative solutions to address these challenges and create a more sustainable educational future.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, Educación Superior, tecnologías emergentes, docentes.
Artificial Intelligence, Higher Education, emerging technologies, teachers.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La educación ha sido testigo de una constante evolución a lo largo de la historia, impulsada por los avances tecnológicos que han surgido en cada época. Desde los albores de la enseñanza con pizarras y tizas hasta la integración de la Inteligencia Artificial en las aulas del siglo XXI, la tecnología ha transformado la forma en que impartimos y adquirimos el conocimiento.

Un recorrido por las eras de la tecnología educativa:

- Era pre-tecnológica: Los inicios de la educación se caracterizaban por la transmisión oral del conocimiento, con Figuras como Sócrates y Confucio utilizando métodos de diálogo y debate para guiar el aprendizaje. La escritura y los libros surgieron como herramientas para preservar y difundir el conocimiento, dando lugar a las primeras escuelas y universidades.
- Era de la pizarra y la tiza: La invención de la imprenta en el siglo XV revolucionó la educación, permitiendo la producción masiva de libros y materiales educativos. Las pizarras y la tiza se convirtieron en elementos esenciales del aula, facilitando la presentación de información y la interacción entre docentes y estudiantes.
- Era de los medios audiovisuales: La llegada del cine, la radio y la televisión en el siglo XX abrió nuevas posibilidades para la enseñanza. Estos medios audiovisuales permitieron a los docentes incorporar recursos más dinámicos y atractivos a sus clases, complementando la enseñanza tradicional y estimulando el interés de los estudiantes.
- Era de la informática y las comunicaciones: La revolución de la informática en la segunda mitad del siglo XX transformó radicalmente el panorama educativo. La introducción de computadoras en las aulas permitió el desarrollo de software educativo, herramientas de investigación y nuevas formas de comunicación, como el correo electrónico y los foros en línea.
- Era de la internet y la educación en línea: La aparición de internet a finales del siglo XX y su posterior desarrollo han dado lugar a una nueva era de aprendizaje: la educación en línea. Plataformas como Moodle, Coursera y edX ofrecen cursos completos y accesibles a estudiantes de todo el mundo, rompiendo barreras geográficas y democratizando el acceso al conocimiento.
- Era de la Inteligencia Artificial y el aprendizaje personalizado: La Inteligencia Artificial (IA) se posiciona como la tecnología disruptiva del siglo XXI con el potencial de transformar la educación superior de manera profunda. Los sistemas de IA personalizados pueden adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, ofreciendo experiencias educativas más efectivas y significativas.

2. Análisis teórico

La tecnología como herramienta para el futuro de la educación: A medida que la tecnología continúa su avance, las posibilidades para la educación son infinitas. La realidad virtual, la realidad aumentada, el aprendizaje adaptativo y la robótica educativa son solo algunas de las tecnologías emergentes que prometen revolucionar la forma en que aprendemos y enseñamos en el futuro.

Conceptos clave de la Inteligencia Artificial: La Inteligencia Artificial (IA) es un campo de la informática que busca crear máquinas capaces de realizar tareas que, generalmente, se consideran exclusivas del ser humano, como pensar, aprender y resolver problemas. La IA engloba una amplia gama de enfoques y técnicas, desde sistemas que imitan el comportamiento humano hasta algoritmos complejos que pueden aprender y adaptarse de forma autónoma (Miller, 2020).

2.1. Conceptos clave en Inteligencia Artificial

Aprendizaje automático. Es una rama de la IA que se centra en el desarrollo de sistemas que pueden aprender y mejorar su rendimiento con el tiempo sin necesidad de ser programados explícitamente. El aprendizaje automático se basa en el análisis de grandes conjuntos de datos para identificar patrones y tomar decisiones.

Aprendizaje profundo. Es un tipo de aprendizaje automático que utiliza redes neuronales artificiales, inspiradas en el funcionamiento del cerebro humano, para procesar y analizar información compleja. Las redes neuronales profundas son capaces de aprender patrones no lineales y realizar tareas como el reconocimiento de imágenes, la traducción de idiomas y la generación de texto.

Procesamiento del lenguaje natural (PLN). Es un campo de la IA que se centra en la interacción entre las computadoras y el lenguaje humano. El PLN permite a las computadoras comprender, interpretar y generar lenguaje

natural, posibilitando aplicaciones como los chatbots, los sistemas de traducción automática y el análisis de sentimientos.

Visión por computador. Es un campo de la IA que se centra en la capacidad de las computadoras para interpretar y comprender información visual del mundo real. La visión por computador utiliza algoritmos para procesar imágenes y videos, permitiendo aplicaciones como el reconocimiento facial, la detección de objetos y la conducción autónoma.

Robótica. Es un campo de la ingeniería que se dedica al diseño, construcción, operación y aplicación de robots. La robótica se integra con la IA para crear robots inteligentes que puedan realizar tareas complejas de forma autónoma, como la manipulación de objetos, la navegación en entornos desconocidos y la interacción con humanos.

2.2. Aplicaciones de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior

La Inteligencia Artificial (IA) está revolucionando diversos sectores, y la educación superior no es una excepción. Su potencial para transformar la forma en que aprendemos y enseñamos es inmenso, ofreciendo soluciones innovadoras para abordar los desafíos actuales y crear un futuro educativo más brillante. A continuación, se detallan algunas de las aplicaciones más relevantes de la IA en la educación superior:

Personalización del aprendizaje:

- **Sistemas de tutoría inteligente:** La IA permite crear tutores virtuales personalizados que se adaptan a las necesidades individuales de cada estudiante. Estos sistemas pueden ofrecer asistencia en tareas específicas, proporcionar retroalimentación en tiempo real y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- **Planes de estudio personalizados:** Los algoritmos de IA pueden analizar datos sobre el desempeño, los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes para generar planes de estudio personalizados que optimicen su aprendizaje.
- **Contenidos educativos adaptativos:** La IA permite crear materiales educativos que se ajustan al ritmo y nivel de cada estudiante, ofreciendo una experiencia de aprendizaje más efectiva y atractiva.

Evaluación automatizada:

- **Calificación de exámenes y tareas:** La IA puede automatizar la calificación de exámenes de opción múltiple, tareas repetitivas y trabajos escritos, liberando tiempo para que los docentes se enfoquen en la evaluación formativa y la interacción personalizada con los estudiantes.
- **Detección de plagio:** Los sistemas de IA pueden identificar y prevenir el plagio en trabajos académicos, promoviendo la integridad académica y la originalidad del trabajo estudiantil.
- **Análisis del desempeño:** La IA puede analizar datos de evaluaciones y tareas para identificar patrones, tendencias y áreas de mejora, permitiendo a los docentes tomar decisiones informadas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Tutoría y apoyo al aprendizaje:

- **Chatbots de ayuda al estudiante.** Los chatbots impulsados por IA pueden responder preguntas frecuentes, brindar asistencia técnica y ofrecer apoyo emocional a los estudiantes, mejorando su experiencia educativa y bienestar general.
- **Foros de discusión en línea moderados por IA.** La IA puede moderar foros de discusión en línea, filtrar contenido inapropiado y facilitar debates constructivos entre estudiantes.
- **Herramientas de estudio personalizadas.** La IA puede recomendar herramientas de estudio y recursos educativos específicos para cada estudiante, en función de sus necesidades y objetivos de aprendizaje.

Accesibilidad y equidad educativa:

- **Traducción en tiempo real:** La IA puede traducir discursos, presentaciones y materiales educativos en tiempo real, haciendo que la educación superior sea más accesible para estudiantes con diferentes idiomas nativos.
- **Herramientas de asistencia para estudiantes con discapacidades:** La IA puede proporcionar herramientas de asistencia como lectores de pantalla, subtítulos automáticos y software de reconocimiento de voz, permitiendo que estudiantes con discapacidades visuales, auditivas o motoras tengan acceso equitativo a la educación.
- **Oportunidades de aprendizaje personalizadas para estudiantes en áreas remotas:** La IA puede facilitar el acceso a educación de calidad para estudiantes en áreas remotas o con recursos limitados, brindándoles oportunidades de aprendizaje personalizadas y adaptadas a sus necesidades.
- **Investigación y colaboración:**

- **Análisis de datos de investigación:** La IA puede analizar grandes conjuntos de datos de investigación para identificar patrones, generar hipótesis y realizar descubrimientos innovadores en diversas áreas del conocimiento.

Colaboración en investigación. Las plataformas de colaboración en línea impulsadas por IA pueden conectar a investigadores de todo el mundo, facilitando el intercambio de ideas, la coautoría de publicaciones y la realización de proyectos conjuntos.

Herramientas de gestión de la investigación. La IA puede ayudar a los investigadores a gestionar sus proyectos, organizar datos, redactar propuestas de investigación y encontrar financiamiento.

2.3. Beneficios de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior

La Inteligencia Artificial (IA) está revolucionando diversos sectores, y la educación superior no es una excepción. Su potencial para transformar la forma en que aprendemos y enseñamos es inmenso, ofreciendo soluciones innovadoras para abordar los desafíos actuales y crear un futuro educativo más brillante. A continuación, se detallan algunos de los beneficios más relevantes de la IA en la educación superior:

- **Personalización del Aprendizaje:** Los sistemas de IA pueden analizar los patrones de aprendizaje, fortalezas, debilidades y preferencias individuales de cada estudiante. Esto permite adaptar el contenido, el ritmo, las actividades y las estrategias pedagógicas para brindar una experiencia de aprendizaje verdaderamente personalizada. Esta personalización conduce a una mayor motivación, compromiso y retención del conocimiento por parte de los estudiantes.
- **Asistentes Virtuales y Tutores Inteligentes:** Los asistentes virtuales impulsados por IA pueden actuar como tutores inteligentes, brindando apoyo y orientación individualizados a los estudiantes. Estos asistentes pueden responder preguntas, proporcionar explicaciones detalladas, identificar áreas de mejora y ofrecer retroalimentación adaptada al nivel de comprensión de cada individuo. Esta interacción constante y accesible puede mejorar significativamente el rendimiento académico y fomentar un aprendizaje más profundo y efectivo.
- **Análítica de Datos y Toma de Decisiones Informada:** Los algoritmos de IA pueden analizar grandes volúmenes de datos sobre el desempeño estudiantil, patrones de inscripción, tasas de retención, efectividad de programas y otros factores relevantes. Esta información valiosa puede guiar la toma de decisiones informada por parte de las instituciones educativas, permitiéndoles optimizar los recursos, identificar áreas de mejora, diseñar estrategias efectivas para el éxito estudiantil y mejorar continuamente la calidad de la educación.
- **Recursos Educativos Adaptativos e Interactivos:** La IA puede crear recursos educativos adaptativos e interactivos, como libros de texto digitales, simulaciones, juegos educativos y entornos de aprendizaje virtual. Estos recursos se ajustan dinámicamente al nivel de comprensión y progreso de cada estudiante, ofreciendo una experiencia de aprendizaje personalizada, envolvente y atractiva. Además, pueden incorporar elementos de realidad aumentada y virtual para brindar experiencias inmersivas y prácticas.

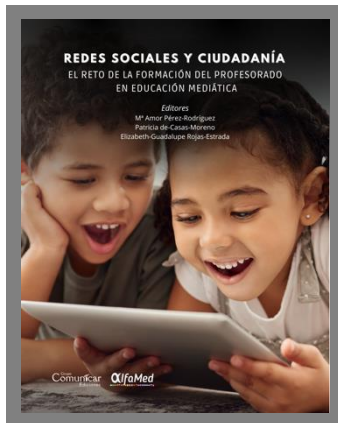
3. Conclusión

En conclusión, la IA está siendo utilizada en la educación superior de diversas formas, incluyendo la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas administrativas y la mejora de la retroalimentación para los estudiantes (Li & Maina, 2024). Además, la IA también está siendo empleada en la identificación de patrones de aprendizaje y en la predicción de resultados académicos (Wang & Hannafin, 2021). Asimismo, se ha observado un aumento en la eficiencia operativa y administrativa de las instituciones educativas con la implementación de sistemas de IA (Johnson et al., 2022). Sin embargo, también se identifican desafíos importantes, como la privacidad de los datos, la equidad en el acceso y la necesidad de una mayor capacitación para los educadores (UNESCO, 2023).

La IA tiene el potencial de transformar radicalmente la educación superior al ofrecer nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje (Johnson et al., 2022). Sin embargo, para aprovechar al máximo sus beneficios, es crucial abordar los desafíos asociados y garantizar un enfoque ético y equitativo en su implementación. Se necesitan políticas y estrategias claras para garantizar que la IA se utilice de manera responsable y para el beneficio de todos los estudiantes. Además, se resalta la importancia de la investigación continua en este campo para identificar nuevas aplicaciones y mejorar las prácticas existentes.

Referencias

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada Vidal, A., & Freeman, A. (2022). *NMC Horizon Report: 2022 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Li, Y., & Maina, M. (2024). Integrating artificial intelligence into higher education: A systematic literature review. *Computers & Education, 183*, 1-15.
- Miller, T. (2020). Artificial intelligence in higher education: Current uses and future promise. *Future of Learning Research Journal, 2*(2), 1-14.
- UNESCO (2023). *Artificial intelligence in education: Opportunities and challenges for sustainable development*.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2021). Design-based research and artificial intelligence in higher education. *Educational Technology Research and Development, 69*(1), 79-101.



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

La Inteligencia Artificial en los programas de comunicación social en Panamá

The Artificial Intelligence in social communication programs in Panama

Reisa-Mirella Vega-Ríos
Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá
reisa.vega@unachi.ac.pa

Beatriz Jiménez
Universidad de Panamá, Panamá
beatriz.jimenez@up.ac.pa

Resumen

La investigación busca determinar el uso de los docentes del área de comunicación social en Panamá de la Inteligencia Artificial (IA) en los programas académicos de pregrado y posgrado. La metodología es un estudio mixto, descriptivo y analítico, que consiste en la revisión bibliográfica y la aplicación de encuesta. Se concluye que la IA está aquí; pero se requiere información sobre el uso de esta herramienta, conocer sus pro y contras. Se propone actualizar y capacitar en la incorporación de la IA en los contenidos curriculares con una propuesta de Educación Mediática.

Abstract

The research seeks to determine the use of Artificial Intelligence (AI) by teachers in the area of social communication in Panama in their undergraduate and graduate academic programs. The methodology is a mixed, descriptive and analytical study, which consists of a bibliographic review and the application of a survey. It is concluded that AI is here; but information is required about the use of this tool, knowing its pros and cons. It is proposed to update and train in the incorporation of AI in the curricular contents with a media education proposal.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, docentes, comunicación, universidad, Panamá.
Artificial intelligence, teachers, communication, university, Panama.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La Inteligencia Artificial (IA) es un reto en la formación que enfrentan los docentes en la Educación Mediática, es por ello que esta investigación plantea determinar el uso que le dan los profesores de la especialidad en comunicación social en las universidades públicas de Panamá, a la IA y cómo es implementada.

Esta investigación se justifica por el cumplimiento de las funciones en las instituciones superiores en la formación de profesionales en diferentes disciplinas que aportan a través de sus competencias, pensamiento crítico y valores a la sociedad. Por lo que, desde la perspectiva temática aborda la formación y la oferta académica actualizada y pertinente en comunicación social y la IA. Ante los desafíos, surgen las preguntas: ¿están los docentes universitarios preparados para implementar el uso de la IA en sus contenidos? ¿cómo la están aplicando? ¿cuáles han sido sus resultados y qué se requiere para implementarla?

2. Antecedentes

El secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Jabonero, expresó (Foro #LaEducaciónNosUne del 30 de enero de 2024) que el papel que hoy día desempeña la Inteligencia Artificial es una herramienta que ha llegado para transformar los ambientes y las posibilidades de la educación. Expone Jabonero que “La digitalización debe estar acompañada de sistemas educativos que apuesten por el desarrollo de metodologías y pedagogía, más experiencias tecnológicas, una revisión de los currículos, recursos educativos innovadores y nuevos modelos de gobernanza digital”.

La OEI apuesta para que los docentes en esta transformación digital incluyan la mejora de los procesos metodológicos, la implementación de modelos híbridos y flexibles con la IA, por lo que se impone la responsabilidad de generar contextos educativos más inclusivos, resilientes y equitativos. Ya la OEI en el (2023), en el estudio sobre *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*, presentaba desafíos y el mayor impacto en la educación superior.

En tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), previendo los avances de la IA y el reto del sistema educativo, elabora y publica 44 medidas a los estados miembros sobre las oportunidades y los desafíos que presenta la Inteligencia Artificial para “lograr la integración sistemática de la IA y la educación, a fin de innovar la educación, la docencia y el aprendizaje” (UNESCO, 2019, p. 29). La UNESCO plantea el uso de la IA integradas a las políticas, planes y programas educativos, el uso de modelos que faciliten el aprendizaje, el uso equitativo, la equidad de género, el uso ético, la investigación de sus impactos, además de la financiación y cooperación internacional. La IA “debe estar al servicio de las personas para mejorar las capacidades humanas; que la Inteligencia Artificial debe concebirse de manera ética, no discriminatoria, equitativa, transparente y verificable” (UNESCO, 2019, p. 30).

2.1. La Inteligencia Artificial

Estudios sobre la IA, la define García-Peñalvo (2024), procesar información de una forma útil para el ser humano por su velocidad y explica que los efectos de los llamados modelos generativos son los que probablemente afectan más a la educación.

La IA se desarrolló en el 2022 con la aparición de Chat GPT una herramienta que genera textos, imágenes, videos, música, códigos de programación, entre otros. Este avance para el investigador (Williamson, 2023) plantea desafíos como es la mecanización de la enseñanza, el contenido engañoso y la monetización por su uso. Explica que, para facilitar su uso, se debe contar con medidas para la protección, códigos éticos, la implementación de auditorías, evaluación y supervisión certificadas.

Favorece su uso y expresa que: “gracias al desarrollo de las tecnologías computacionales han permitido numerosos avances en sistemas ‘inteligentes’ que contribuyen a trabajar con una grandísima cantidad de datos en muy poco espacio de tiempo” (Moreno et al., 2024, p. 442).

Las visiones menos complacientes dibujan la IA como un nuevo modo de organizar y controlar las relaciones comerciales generando un nuevo control capitalista virtual, o como un sistema diseñado para generar esferas de control social a través de productos o mensajes singularizados ajustados a necesidades detectadas por el procesamiento de datos masivos (Túñez López, 2021, p. 8).

La IA en la producción de artículos científicos ha crecido por los investigadores, Martín (2024):

Los modelos de Inteligencia Artificial generativa han experimentado un crecimiento exponencial y su aplicación se está expandiendo a todas las tareas vinculadas a la producción científica, desde la redacción de los originales hasta la difusión de los artículos después de su publicación, pasando por todo el proceso de revisión y producción editorial (p. 13). Se resume de los estudios citados que la IA ha penetrado todos los campos del saber; por lo que es necesario acompañar estos procesos, medir sus impactos desde el pensamiento crítico, la urgente adecuación tecnológica y formación permanente en Alfabetización Mediática.

2.2. Programas de comunicación social en Panamá

Las universidades que imparten carreras en ciencias de la comunicación social, según el registro de búsqueda de Google (<https://universidades.pa/carreras>): en la actualidad están la Universidad de Panamá (UP) y La Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI) como universidades estatales. Las universidades privadas Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), la Universidad del Istmo de Panamá (U Del Istmo), la Universidad Latina de Panamá y Universidad Católica Santa María La Antigua (USMA).

Las dos universidades públicas que en la actualidad cuentan con una oferta variada de programas con salidas profesionales que dentro de sus competencias se contemplan las tecnológicas, digital y mediáticas, son las facultades de comunicación social de la UP y UNACHI. Las carreras de la UP surgen hace 40 años (1984). Entre las ofertas académicas están: Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas, Eventos y Protocolo Corporativo, Radio, Cine y Televisión. Ofrece posgrados y maestrías en cada una de las especialidades y cuenta (2022) con el doctorado en Ciencias de la Comunicación Social.

La Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Chiriquí (2017) desde su creación en 1994 heredó los programas y planes de estudios de la UP. Su oferta académica fue actualizada en el 2021 y cuenta con programas de pregrado: Periodismo, Relaciones Públicas, Publicidad y Producción y Tecnología Audiovisual. Ofrece posgrados y maestrías.

3. Metodología

Este es un estudio mixto, descriptivo y analítico sobre el uso de la IA. Se realizó una revisión bibliográfica de documentación científica de los últimos años (2020-2024) de investigaciones localizadas en repositorios institucionales en Centroamérica y en Google Académico, se seleccionaron los más relevantes para su análisis. Se aplicó un instrumento en formulario de Google del 2 al 16 de febrero de 2024 a una población de 50 docentes de las facultades de comunicación social UP-UNACHI, 32 docentes la respondieron.

4. Resultados

El Catálogo Centroamericano del Sistema de Integración para el desarrollo de Centro América (SIIDCA-CSUCA) en su repositorio en una búsqueda sobre Inteligencia Artificial en los años 2020-2024, se encontraron 27 resultados, de los cuáles una (1) corresponde a aprendizaje automático. Las demás son temas generales sobre IA, ética, retos jurídicos, responsabilidad penal, tratamiento de estrabismos, procesos administrativos, comportamiento humano y neurociencia, robótica, automatización, aspectos sociales, ciber inteligencia, seguridad en computadoras y delitos en computadoras.

Del total dos (2) corresponden a trabajos de tesis en la Universidad Tecnológica de Panamá. La búsqueda en el portal de revistas de la Universidad de Panamá (<https://revistas.up.ac.pa/index.php/index/search/search>) sobre IA se encontraron 16 resultados de artículos científicos; pero sólo uno (1) presenta el perfil o habilidades del docente 4.0. Se percibe a nivel general que hay poca información de investigaciones que profundicen en las políticas educativas para su uso, el papel que cumple la IA en la educación superior y la falta de investigaciones, donde los docentes puedan formarse en el uso con sus implicaciones éticas y dilemas en la formación de los nuevos profesionales.

Se aplicó un cuestionario del 2 al 16 de febrero de 2024, sobre el uso de la IA en los programas de pregrado y posgrado en comunicación a los docentes de las universidades UP y UNACHI. Las preguntas, cuatro abiertas, seis con respuesta dicotómica y una de escala de Likert, para un total de 11 preguntas.

El 62.5% de la población fue femenina y el 37.5% masculina. La edad: el 75% están entre los 46 y 65 años, el 18% entre los 25 a 45 años y el 6.5% están entre los 66 a 75 años; el 75% participa de los programas de pregrado y 25% de postgrado.

Tabla 1. Uso de la herramienta IA	
Descripción del uso de la herramienta de la Inteligencia Artificial en los programas académicos por los docentes en comunicación social UP y UNACHI	
1	Crear texto e imágenes.
1	Elaborar presentaciones
1	Investigaciones sobre aplicaciones que se pueden integrar con la IA
1	Programas de edición
1	Diseño de escenografía
1	Actividades de marketing digital
1	Información actualizada, realización de avatar, videos.
1	Utilización del PLN para crear voz a partir de textos.
1	Desarrollar prompt y generar imágenes para la confección de un anuncio publicitario.
1	Investigar ítems dentro de la programación.
1	Diferentes herramientas tecnológicas.
1	Me capacito en IA para poner en práctica esa herramienta.
1	Potenciar esquemas de pre producción
1	Temas de redacción, ChatGPT
1	En investigación, edición de foto y video
1	Diseño de la programación curricular, creación de contenido y presentaciones (ppt)
1	Uso de app
1	Investigaciones, mejorar fotografías, detector de plagio, creador de carteles
1	Evaluaciones automatizadas, tareas
1	Creación de guías didácticas.
12	No la ha utilizado
32	Total

Tabla 2. Áreas de interés para recibir capacitación en Inteligencia Artificial	
1	Herramientas específicas para comunicadores
2	Ética en el manejo de las herramientas (plagio)
2	Uso de la información y redacción
1	Presentaciones
2	Métricas, análisis cualitativos, big data
1	Audiovisual, periodismo, relaciones públicas y publicidad, comunicación
0	Investigación
7	Análisis de contenido y edición
1	Creación de contenidos (IA generativa multimedia), Análisis de datos (IA predictiva) que permita evaluar y dar seguimiento al avance de los estudiantes).
2	Diseño Gráfico
2	Elaboración de programación curricular, planeación y desarrollo de clases, actividades y evaluaciones.
2	Fotografía
2	Creación de contenidos
1	Guiones
1	Pensamiento crítico
2	Análisis de datos y hechos
5	Todas las áreas
1	No sé

Sobre la integración y participación de herramientas de IA en los programas académicos y describir cómo lo ha realizado. El 62.5% ha participado en algún programa de IA y el 37.5% no. Se describen en la Tabla 1, los usos que le dan los docentes a la IA en los programas académicos, lo que indica el potencial de las diferentes aplicaciones que se les puede dar en las especialidades en comunicación. En la Figura 1, la IA puede aportar beneficios significativos a los programas de pregrado y posgrado en comunicación, el 94% dijo que sí, el 3% dijo que no y otro 3% no sabe. Los docentes consideran como beneficioso su uso.

El 97% de los docentes están interesados en recibir capacitación o formación adicional sobre el uso de la IA en el contexto de la comunicación y el 3% dijo que tal vez. En la Figura 2, formación de pregrado y posgrado, se requiere la implementación de programas formativos.

En los contenidos de los programas de pregrado y postgrado en comunicación se incluyen de manera adecuada el tema de IA. En la Figura 3, el 75% no se incluye, un 16% no está seguro que se incluye, y el 9% que sí lo incluyen. Existe dudas del docente al incluir esta herramienta a los contenidos de clases. En la Figura 4, sí debería incluirse la IA en los contenidos de los programas académicos. El 88% considera que sí, el 6% considera que no y un 6% similar no está seguro de que se deba incluir.

La IA como parte de su metodología docente, en línea con las nuevas tendencias tecnológicas en comunicación, la ha considerado los docentes en un 66%, mientras 31% dijo que no y un 3% no está seguro de ponerla en práctica. Un gran porcentaje de la población en especial la de mayor edad se resiste al uso de la AI en su metodología docente. Sin embargo, se puede palpar que es un proceso que crece de manera favorable entre la población académica de este estudio. Ver la Figura 5.

Las áreas específicas que considera que sería beneficioso recibir capacitación en IA es descrita en la Tabla 2.

Figura 1. La IA puede aportar beneficios significativos a los programas de pregrado y posgrado en comunicación

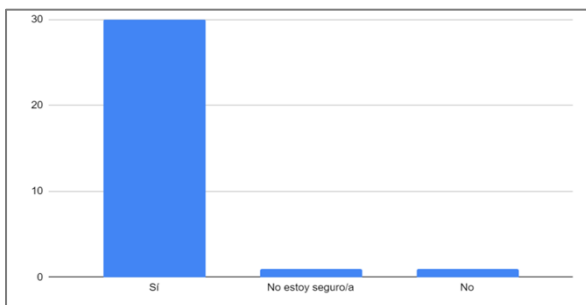


Figura 2. Interés en recibir capacitación o formación adicional sobre el uso de la IA

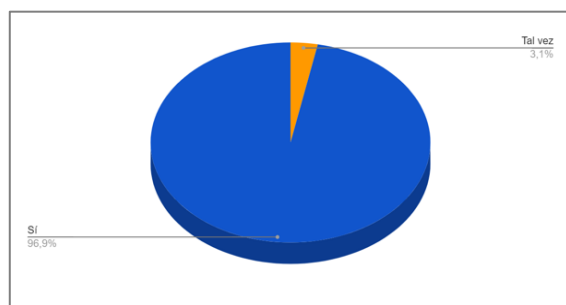


Figura 3. Consideras que los contenidos de los programas de pregrado y posgrado en comunicación incluyen de manera adecuada el tema de la IA

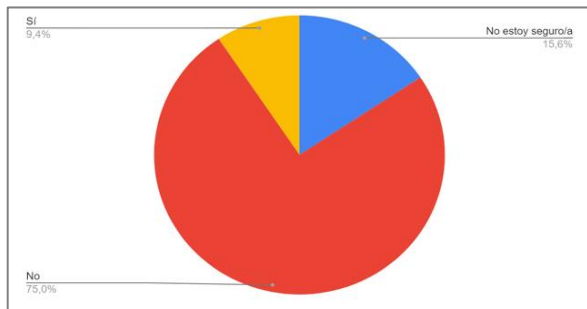


Figura 4. Debería incluirse la IA en los contenidos de los programas académicos

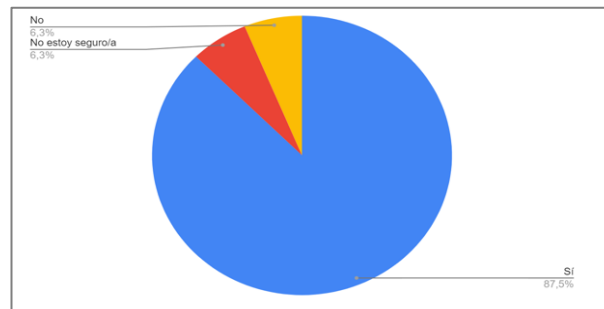
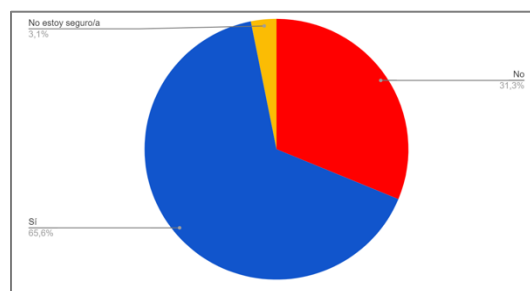


Figura 5. Ha considerado o utilizado la IA como parte de su metodología docente, en línea con las nuevas tendencias tecnológicas en comunicación



5. Discusión y conclusiones

Es evidente que el sistema educativo en Latinoamérica, primaria, media y pre media ya está incursionando en el futuro de la IA como una posibilidad. Pese a sus riesgos y límites, se hace necesario según Jabonero (2024) abrir posibilidades para conocer y estudiar y plantear acciones concretas que contribuyan al desarrollo pleno de las personas y sus aprendizajes. La Inteligencia Artificial ha venido a revolucionar la comunicación en general, los docentes indican que se requiere más información sobre esta herramienta y conocer sus pro y contras al momento de su aplicación y uso. La IA es el futuro de las comunicaciones y debe ser parte de la preparación de los docentes por lo que solicitan poder actualizarse, investigar sobre su uso y recibir capacitaciones en la incorporación de la IA en los contenidos por parte de las universidades de manera efectiva y adecuada. La IA llegó para mejorar los procesos por lo que su uso es de mucha utilidad y potencia la creatividad, como herramienta puede ayudar a un aprendizaje más didáctico. Entre las preocupaciones de los docentes están, ir de la mano a los cambios; pero estos no deben impactar de forma negativa la esencia fundamental de la comunicación social, ese pensamiento propio sobre cada acontecimiento. La IA brinda herramientas para ser más competitivos, propositivos e innovadores, los docentes deben interesarse por estos avances y contribuir a la educación y Alfabetización Mediática de los ciudadanos.

Referencias

- García-Peñalvo, F.J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Jabonero, M. (2024). La digitalización de la educación es necesaria, pero no suficiente. <https://oei.int/>
- Martín, E.L. (2024). El papel de la Inteligencia Artificial generativa en la publicación científica. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 27(1), 9-15. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39205>
- Moreno Espinosa, P., Abdulsalam Alsarayreh, R.A., & Figuereo-Benítez, J.C. (2024). El Big Data y la Inteligencia Artificial como soluciones a la desinformación. *Doxa Comunicación*, 38, 437-451. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2029>
- Túñez López, M.T. (2021). Tendencias e impacto de la Inteligencia Artificial en comunicación: cobotización, gig economy, co-creación y gobernanza. *Fonseca, Journal of Communication*, (22). <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-25766>
- UNESCO (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*. Beijing. <https://bit.ly/4cpKE0i>
- Williamson, B. (2023). La escuela en la era de la Inteligencia Artificial. *Revista El Correo de la UNESCO*, octubre-diciembre, pp. 5-8



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

Uso de la Inteligencia Artificial por la comunidad universitaria en Santiago de Cuba

Use of Artificial Intelligence by the university community in Santiago de Cuba

Anabel Sánchez-González
Universidad de Oriente, Cuba
schezanabel2@gmail.com

Alexa-Suhay Paomier-Lobaina
Universidad de Oriente, Cuba
alexasuhay5@gmail.com

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) tiene su despegue en Cuba durante la pandemia de COVID-19, con la adopción del teletrabajo y la educación a distancia; su uso inminente por los usuarios revoluciona un país con limitaciones en el acceso a Internet y nuevas tecnologías. La comunidad universitaria da sus primeros pasos a pesar de que no existe una estrategia para su implementación, ni de investigaciones que midan las tendencias de su utilización por docentes o estudiantes. A través de un estudio exploratorio en Santiago de Cuba se definió cómo se está aplicando la IA por un 90% del estudiantado.

Abstract

Artificial intelligence (AI) had its launch in Cuba during the COVID-19 pandemic, with the adoption of remote working and distance education; its imminent use by users is revolutionizing a country with limitations in Internet access and new technologies. The university community is taking its first steps even though there is no strategy for its implementation, nor research measuring trends in its use by teachers or students. Through an exploratory study in Santiago de Cuba, it was defined how AI is being applied by 90% of the student body.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia artificial, estudiantes, docencia, universidad.
Artificial Intelligence, students, teaching, university.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Cuba, un país en vías de desarrollo, con una marcada precariedad tecnológica y limitaciones en el acceso a Internet, apuesta por cumplir los objetivos de desarrollo sostenible para 2030, donde como parte de la línea Industria, Innovación e Infraestructura, se traza metas como apoyar el avance de tecnologías nacionales, lograr una transformación digital y en lograr acceso universal a las tecnologías de la información y las comunicaciones. Como parte de estos objetivos, la informatización de la sociedad cubana, tanto a nivel social como empresarial, pasa a ser una prioridad de gobierno para lo cual se trabaja tanto en el desarrollo de las estructuras físicas de soporte como en la creación e implementación de software y otras herramientas digitales nacionales, algo que demostró XIX Convención y Feria Internacional Por una Sociedad Digital Informática 2024. En medio de un bloqueo económico que impide la adquisición de nuevas tecnologías para abarcar el cumplimiento de estas metas se impone la necesidad de desarrollar la formación de profesionales competentes capaces de producirlas y gestionarlas de forma efectiva. Identificar todo el potencial que tiene la Inteligencia Artificial (IA) como tecnología habilitadora de la transformación digital, que ha de contribuir al desarrollo económico y lograr una total percepción de la posibilidad de los recursos digitales, es solo el primer peldaño, a pesar de la capacidad mostrada por las instituciones cubanas de formar personal calificado en técnicas de IA¹, aún no hay una carrera profesional basada en el empleo de estas en la solución de problemas facticos, sumado a la inexistencia de una estrategia nacional para el empleo de la Inteligencia Artificial como elemento clave para la transformación digital, así lo declara el sitio web de la Presidencia de la República de Cuba (2020).

El mayor desafío de la universidad del nuevo milenio recae en la urgente necesidad de planificar, diseñar, desarrollar e implementar competencias digitales a fin de formar mejores competencias profesionales, sustentado en programas desarrollados, bajo formatos de Inteligencia Artificial (Ocaña-Fernández et al., 2019). El Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Salud Pública en Cuba son parte de los organismos formadores de profesional de nivel superior en el país; estos establecen programas que contemplan la educación a distancia y ponderan el uso de las nuevas tecnologías con fines docentes, pero no contemplan dentro de sus planes de estudio el empleo de la IA como parte de la enseñanza.

Desde la academia se ve a la IA como objeto de estudio y no como herramienta propiamente; solo se contempla el uso de las aulas virtuales y la nube para subir, intercambiar, obtener información; sin embargo no se puede negar el uso de herramientas de Inteligencia Artificial por los estudiantes, una tendencia que se muestra ascendente y no cuenta con estudios de gran alcance que permitan reflejar esta realidad, siendo necesario realizar una investigación exploratoria con el objetivo de medir las tendencias de utilización de las herramientas de Inteligencia Artificial en la comunidad universitaria y acortar el rango de acción en este estudio preliminar, se escoge a los estudiantes que cursan la Enseñanza Superior en Santiago de Cuba.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Comprender y replicar las redes neuronales conllevan al primer modelo matemático que intenta emular el funcionamiento del cerebro humano en la década de 1940. John McCarthy acuña el término de Inteligencia Artificial en 1956 (McCarthy et al., 1955), convirtiéndose en un paradigma en este campo de estudios. En 1956, en Cuba se hablaba de máquinas capaces de ejecutar tareas que solo eran típicas de la inteligencia humana y no es hasta finales de los años 80 del siglo XX, que “existe una comunidad de investigadores, fundamentalmente en universidades y centros científicos”, aunque se encontraba poca articulación entre la dimensión del conocimiento científico y el sector de producción de bienes y servicios; así lo declara el sitio web de la presidencia de Cuba en un artículo publicado en 2020. Los primeros bosquejos sobre el uso de la IA en Cuba, en función de la docencia datan del 2007 (Sánchez et al., 2007), las ciencias informáticas han implementado técnicas que imbrican nuevas técnicas basadas en IA, para crear sistemas de retroalimentación enseñanza-aprendizaje, a pesar de considerarse una potencialidad sigue sin reconocerse la aplicación directa de la IA como herramienta para el magisterio. Y no es hasta 2014, cuando se ven contribuciones en la Educación Superior (Blanco & González, 2014).

La docencia médica en la educación superior (Vidal-Ledo et al., 2019) es puntera en la inclusión de la IA como objeto de estudio; haciendo énfasis en aplicaciones como Chat-GPT para dilucidar su constitución como obstáculo o ventaja en el aprendizaje (Vega-Jiménez et al., 2023); analizando y desarrollando tecnologías en este campo (Samantha, 2023).

Como método en la carrera de Lenguas Extranjeras se contempla su utilización en el aprendizaje a distancia (Rosabal et. al., 2021), en Derecho se contemplan las facilidades de su aplicación en el análisis de datos, logrando optimizar los periodos de investigación (Vázquez et al., 2022).

La explosión de la Inteligencia Artificial en Cuba viene con el acceso gratuito a Chat-GPT en 2018, y tras la pandemia de COVID-19 se generaliza su utilización, pero las restricciones impuestas por el gobierno de los Estados Unidos impiden el acceso a plataformas como Chat-GPT y Claude. La vía de las versiones de pago es restringida, debido a las propias limitaciones procedentes del bloqueo, los niveles de conectividad y de velocidad de conexión y la insuficiencia de dispositivos electrónicos para acceder a estas. Las plataformas como Zoom, Cisca Webex y sitios tecnológicos de primera línea están bloqueados para Cuba debido al cerco económico establecido por los Estados Unidos, dificultando el intercambio de información especializada con profesionales del mundo, así como la autoperparación o capacitación de personal.

3. Metodología / planteamiento

La presente investigación exploratoria busca adentrarse en las dinámicas de uso de la Inteligencia Artificial por la Comunidad Universitaria que estudia en Santiago de Cuba; la segunda provincia más importante de Cuba que cuenta con estudiantes del Oriente, Centro del archipiélago y otros países². El estudio se centra en las tres universidades existentes: Universidad de Oriente, la Universidad de Ciencias Médicas 1 y la Universidad de Ciencias Médicas 2; además se incluyen las Facultades de Enfermería y Tecnología de la Salud, y la Facultad de Estomatología adjuntas a las dos anteriores. La premisa de analizar las tendencias de utilización de la IA en alumnos que cursan sus estudios en Santiago de Cuba en las distintas modalidades de enseñanza³ durante el curso correspondiente a 20232024, se realizó una encuesta a universitarios los distintos años académicos⁴, a una muestra de 250 estudiantes en cada centro de ciencias médicas, de 500 estudiantes en la universidad de Oriente, y 100 estudiantes en las facultades de Estomatología y Tecnología de la Salud, para un total 1200 personas encuestadas, utilizando medios digitales. Se realizaron a entrevistas a más de quince profesores de pregrado y posgrado, Decanos, Vicedecanos, Jefes del departamento de informática y de investigación de las distintas universidades.

4. Resultados

Los resultados de las encuestas se vaciaron en Tablas de Office y se graficaron los porcentajes para el análisis de la información. El primer resultado importante arrojó que un 92.5% de los estudiantes encuestados han utilizado alguna herramienta IA durante la carrera, lo cual nos dice que la comunidad universitaria que estudia en Santiago de Cuba está a tono con la tendencia mundial de utilizar la Inteligencia Artificial como una herramienta en función del aprendizaje.

Figura 1. Utilización de la IA como herramienta por la comunidad universitaria durante la carrera

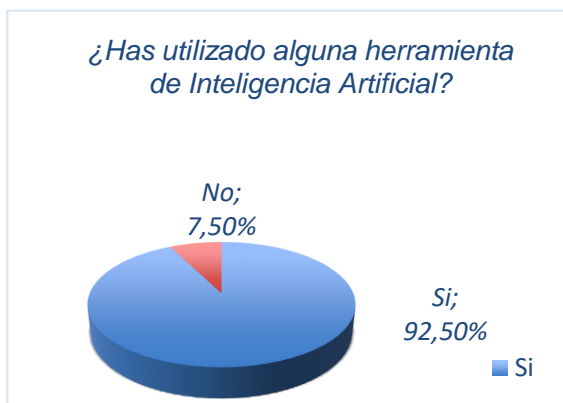
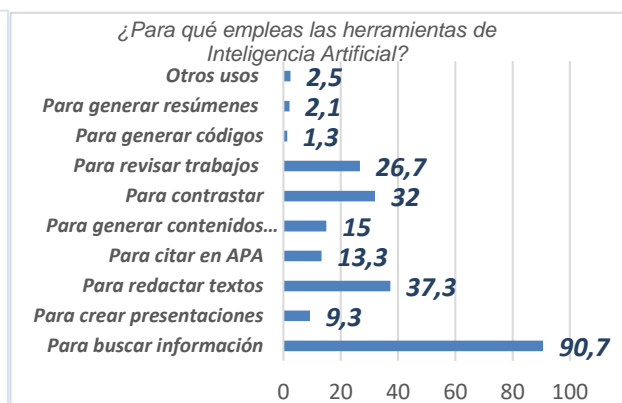
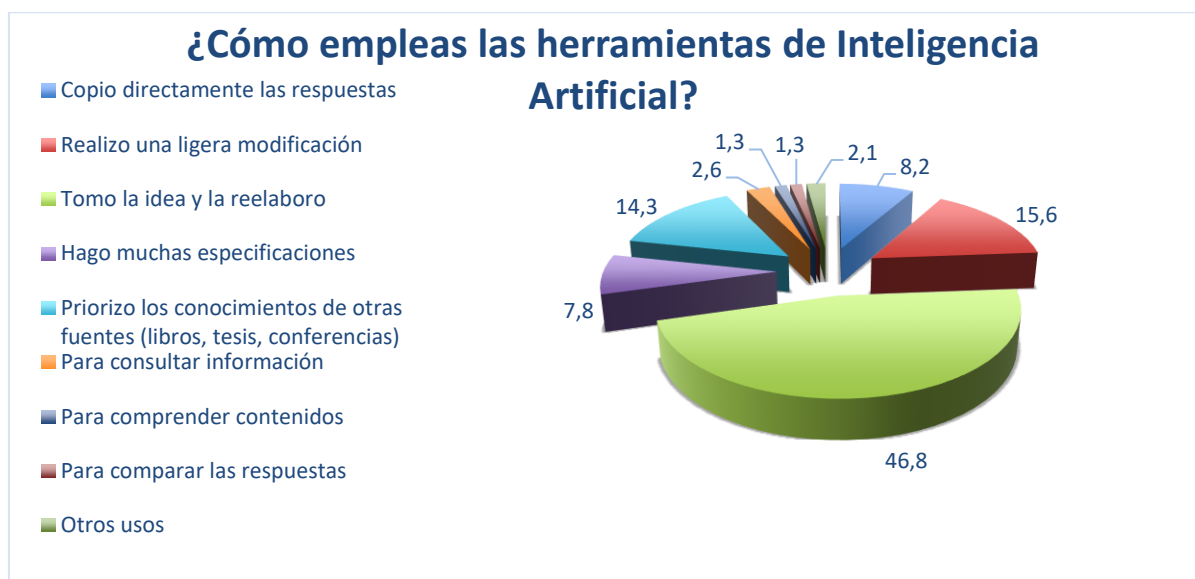


Figura 2. ¿Para qué es empleada IA durante la carrera?



Chat-GPT, BingCreator y Poe, son solo algunas de las IA de mayor aceptación de esta comunidad, con una tendencia del 90% de su empleo en la búsqueda de información, un 37% en la redacción de textos, un 32% contrastación de datos y un 26% en la revisión de trabajos; ante la interrogante ¿cómo la emplean? los indicadores arrojaban un 46% mayoritario para la opción de reelaboración de la información.

Figura 3. Formas de empleo de la IA, durante la carrera



Las encuestas nos muestran, además, el incremento de la implementación de la IA en asignaturas del currículo base⁶, mientras que en las materias del currículo propio⁷ se opta por otras formas de trabajo y métodos de estudios, principalmente en la carrera de Medicina donde el uso es 3.5%, prácticamente nulo.

Como elemento destacable concluimos que los estudiantes de los primeros años de la carrera son los más abiertos a su utilización, sin embargo, viene acompañado del desconocimiento acerca de cómo sacarles el mayor provecho. La comunidad universitaria sigue sin ser consciente de las ventajas y las desventajas de la IA y sobre todo de cuáles son sus posibles usos ya en su etapa profesional.

Las entrevistas a expertos confirman la inexistencia de una estrategia por parte de los Ministerios de Educación Superior, de Salud Pública y de las propias instituciones para incluir en la docencia el uso de herramientas basadas en IA o para transmitir conocimientos relacionadas con estas, más allá de las carreras que propiamente los incluyen o en las que los profesores deciden incluir dichos saberes con énfasis autodidacta.

La postura de las universidades es clara: apoyan cualquier herramienta que aporte beneficios y permita optimizar la formación de sus estudiantes, aun así, carecen de estrategia en pos de la medición de la magnitud que pueda tener en el impacto de la inclusión de la IA, ni se conoce la positividad/negatividad de la variable que influenciaría, menos aún cómo implementarla.

En el contexto de la precaria y desactualizada infraestructura tecnológica con la que cuentan las universidades y las propias facultades, así como los problemas de conexión y acceso a las tecnologías. Lo cierto es que su uso es un fenómeno que empieza a manifestarse en la comunidad universitaria y luego será difícil modificar las dinámicas que empiezan a hacerse sentir durante el proceso de aprendizaje.

5. Discusión y conclusiones

Cuba ha sabido sortear los retos a los que se enfrenta y desarrollar a niveles del primer mundo a sectores desafiantes como la Biotecnología. En medio de un escenario económico complejo y para cumplir las metas para 2030, es necesario apostar por herramientas basadas en IA que contribuyan a acortar brechas tecnológicas.

En el campo de la docencia es preciso no sólo abordarlo como un objeto de estudio, sino desarrollar un sistema de Alfabetización Mediática e Informativa que nos conduzca a elaborar herramientas que faciliten la enseñanza en los diferentes niveles y mostrarles a los estudiantes la forma de utilización correcta de dichas herramientas. La creación de software nacionales potenciadas desde la propia producción científica universitaria y el aprovechamiento del acceso masivo a medios digitales por parte de nuestros alumnos debe ser visualizado como una ventaja estratégica.

Los profesionales en la actualidad deben estar preparados acorde al desarrollo de su tiempo y ser vanguardias en el uso de las tecnologías; solo así se convertirán en un capital valioso capaz de sortear los retos de un futuro.

Notas

¹ Carreras como: Cibernética, Informática, Ciencia de Datos, Biomedicina, Licenciatura en Sistemas de Información y Salud.

² Provincias como: Camagüey, Las Tunas, Granma, Guantánamo, Holguín; y países como: Haití, San Vicente y las Granadinas, Guyana, Santa Lucía, entre otros del Caribe, África y Europa.

³ Incluyen las modalidades presenciales, a distancia y por encuentro.

⁴ Las carreras duran 4 años o cursos, en el caso de Medicina son seis años.

⁵ Asignaturas en las que se usa o estudia la IA: Periodismo Hipermedia, Machine Learning, Estadística, entre otras, en carreras como: Periodismo, Comunicación Social, Ingeniería Eléctrica, Cibernética, Informática, Telecomunicaciones y Automática.

⁶ Currículo base: documento que establece las asignaturas que deben impartirse en todas las carreras sin excepción; incluye: Educación Física, Filosofía, Historia de Cuba, Economía Política, Preparación para la Defensa, entre otras.

⁷ Currículo propio: documento que establece los conocimientos indispensables a impartir en cada carrera, cuáles son las asignaturas, optativas, métodos de clases, etc.

Referencias

- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Jabonero, M. (2024). La digitalización de la educación es necesaria, pero no suficiente. <https://oei.int/>
- Martín, E.L. (2024). El papel de la Inteligencia Artificial generativa en la publicación científica. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 27(1), 9-15. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39205>
- Moreno Espinosa, P.; Abdulsalam Alsarayreh, R.A., & Figueroa-Benítez, J.C. (2024). El Big Data y la Inteligencia Artificial como soluciones a la desinformación. *Doxa Comunicación*, 38, 437-451. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2029>
- Túñez López, M.T. (2021). Tendencias e impacto de la Inteligencia Artificial en comunicación: cobotización, gig economy, co-creación y gobernanza. *Fonseca, Journal of Communication*, (22). <https://doi.org/10.14201/fjc-v22-25766>
- UNESCO (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*. Beijing. <https://bit.ly/4cpKE0i>
- Williamson, B. (2023). La escuela en la era de la Inteligencia Artificial. *Revista El Correo de la UNESCO*, octubre-diciembre, pp. 5-8



III. Inteligencia Artificial y Educomunicación

La Inteligencia Artificial en la Educación Primaria y Secundaria en Costa Rica

Artificial intelligence in Primary and Secondary Education in Costa Rica

Leonardo Valerio-Rodríguez

Ministerio de Educación Pública/UNED, Costa Rica

lvalerio@uned.ac.cr

Julieta Barboza-Valverde

Ministerio de Educación Pública/UNED, Costa Rica

jbarboza@uned.ac.cr

Resumen

La humanidad ha experimentado cambios importantes gracias a invenciones o descubrimientos que dieron origen a nuevas civilizaciones hasta formas de abordar la vida. Por ejemplo, el fuego, la rueda, el ordenador, el automóvil, entre otros, y ahora al inicio del siglo XXI la Inteligencia Artificial (IA). El concepto Inteligencia Artificial se ha venido transformando y descomponiéndose en diversas áreas del aprendizaje de la automatización. Un concepto de inteligencia es la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia, comprender un problema y lograr encontrar una solución sin continuar cometiendo los mismos errores. Es lo que hace la Inteligencia Artificial que ejecuta acciones simuladas por parte de una computadora, utiliza una serie de instrucciones y dirige un programa para elaborar un resultado. En este sentido, simula una serie de toma de decisiones que cualquier humano podría hacer y la máquina simula la toma de decisiones ante una eventualidad.

Abstract

Humanity has undergone important changes thanks to inventions or discoveries that gave rise to new civilizations and ways of approaching life. For example, fire, the wheel, the computer, the automobile, among others, and now at the beginning of the 21st century, Artificial Intelligence (AI). The concept of Intelligence has been transforming and decomposing into different areas of learning automation. One concept of intelligence is the ability to solve problems, plan, think abstractly, understand complex ideas, learn from experience, understand a problem and manage to find a solution without continuing to make the same mistakes. This is what Artificial Intelligence does, which executes simulated actions by a computer, uses a series of instructions and directs a program to produce a result. In this sense, AI simulates a series of decisions that any human could make and the decision-making in the face of an eventuality.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, educación y comunicación, neurociencia, escuela primaria, Educación secundaria.

Artificial Intelligence, education and communication, neuroscience, primary school, secondary education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Apunta Coelho (2018, p.1) que la automatización de las actividades en la tecnología educativa y la comunicación avanzan hacia una creencia que se van a sustituir robots por docentes. Además, entrevé que la ficción ha fomentado que la Inteligencia Artificial, en especial los robots, tienen vida propia y reemplaza a los humanos. Una de las grandes propuestas de Coelho es esbozar las Tecnologías de Información y Comunicación con un permeado de la Inteligencia Artificial y el Machine Learning. Este último esboza los algoritmos de programación estadística donde las máquinas aprenden con bases de datos y realizan tareas sin instrucciones específicas. Es en este lapsus reflexivo donde la información y la educación preparan las bases sólidas para reconocer las verdades de la Inteligencia Artificial.

La Inteligencia Artificial (IA) presenta una serie de transformaciones ya que la masificación de la IA se ha adaptado a las reglas que el usuario requiere. Sin embargo, las funciones de la Inteligencia Artificial se han desaprovechado, convirtiendo las valiosas herramientas de IA en una búsqueda en internet un poco más avanzada. Este desperdicio de recursos se refleja en la educación, pues lo que más se reconoce de estas herramientas son *ChatGPT*, Google Bard, entre otras. En áreas como emprendedurismo se encuentran opciones para crear páginas o sitios web desde cero y con conocimientos limitados de la informática que pueden favorecer el comercio en línea. A su vez el crear una clase con el apoyo de la Inteligencia Artificial para diferentes ciclos escolares, es claro que las aplicaciones de la IA son bastas, sin embargo ¿Qué tanto las estamos aprovechando?

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Los recientes avances en el ámbito de la Inteligencia Artificial (IA) han posibilitado el desarrollo de la IA Generativa, la que puede generar texto que se asemeja a la producción humana. En consecuencia, han surgido rápidamente inquietudes por parte de los educadores en el sector de la educación superior. Numerosas organizaciones y expertos han abordado dichas preocupaciones mediante la formulación de recomendaciones (Moya et al., 2023). La controversia sobre este tema en particular hizo que OpenAI Inc., empresa líder de investigación y despliegue de Inteligencia Artificial fundada en 2015, también desarrollara una herramienta de detección de contenido generado por chatbots llamada AI Text Classifier (<https://freeaitextclassifier.com/>) la cual tiene la capacidad de reconocer si un texto ha sido elaborado por una persona o lo hizo con herramientas de IA. El aprendizaje autónomo, creativo y significativo son características que deben reinventarse, pero no obviarlas (Sanabria et al., 2023).

Las instituciones educativas donde se realizará la propuesta es en la Escuela de Granadilla Norte que es una escuela de primaria, pública y se encuentra en el distrito de Granadilla Norte, cantón de Curridabat, provincia de San José. El Colegio de Cedros es una institución de secundaria, también pública que se ubica en el distrito de Cedros, en el cantón San Pedro de Montes de Oca, provincia San José. Ambos centros educativos son de Costa Rica.

El uso de la Inteligencia Artificial (IA) no es un proceso de apoyo a los modelos tradicionales de enseñanza, sino más bien es en los procesos educativos innovadores y creativos donde ofrece un sinnúmero de oportunidades. Al mismo tiempo, presenta algunas críticas que es importante considerar y que no deben pasarse por alto. Los principales factores se relacionan con la calidad de la enseñanza, el resguardo de la identidad y los derechos de privacidad.

La seguridad y la protección de los datos personales del estudiantado y demás participantes se convierte en un desafío para la educación en general por la velocidad y la evolución de la IA, ya que por su naturaleza funcional la IA involucra necesariamente el tratamiento de datos masivos. En la educación primaria y secundaria en Costa Rica, que comprende en su mayoría de 6 años a 17 años, todavía la persona estudiante es menor de edad lo que conlleva a duplicar las medidas de seguridad y privacidad, para protección de las personas menores.

La Inteligencia Artificial ofrece herramientas para promover la seguridad en la Escuela de Granadilla Norte y El Colegio de Cedros. La Inteligencia Artificial posiciona a los centros educativos en una toma de decisiones para validar la visión global de igualar el manejo de la información. La persona docente en su rol creativo e innovador debe evaluarse para que se cuestione sus mediaciones pedagógicas y las competencias digitales con qué cuenta para llegar al estudiantado. Esta población ya cuenta con acceso a las tecnologías, juegos y algoritmos propios.

Russell y Norvig (2004) establecen cuatro tipos de Inteligencia Artificial que se contemplan es la propuesta:

- Sistemas que piensan como humanos: se enfocan en la emulación de la inteligencia humana, tanto en términos de comportamiento como de pensamiento. Buscan imitar la forma en que los humanos piensan y resuelven problemas.

- Sistemas que actúan como humanos: se enfocan en la emulación de la inteligencia humana, pero en términos de comportamiento. Buscan imitar la forma en que los humanos se comportan y actúan en el mundo.
- Sistemas que piensan racionalmente: se enfocan en la resolución de problemas de manera lógica y racional. Buscan maximizar la eficiencia y la precisión de sus decisiones, sin considerar necesariamente el comportamiento humano.
- Sistemas que actúan racionalmente: se enfocan en la toma de decisiones y la acción en el mundo, buscando siempre tomar la mejor decisión posible basada e en la información disponible.

Todas las acepciones anteriores reflejan la realidad de la Inteligencia Artificial. Es un recurso poderoso que está al alcance de todo el profesorado para realizar dinámicas en el aula creativas, innovadoras y que adquieran una significancia para las personas estudiantes.

3. Metodología / planteamiento

Se utiliza un planteamiento de investigación bibliográfica mediante un proceso meticuloso y estructurado, utilizando fuentes científicas y académicas. Primero, se emplea el Tesauro de la UNESCO para identificar palabras clave, guiando la búsqueda de información en bases de datos reconocidas como Scopus, además de bases especializadas del Centro de Documentación y recursos Bibliográficos de la UNED (CIDREB). Se realiza una búsqueda exhaustiva de artículos, libros, tesis y otros documentos aplicables a Inteligencia Artificial en instituciones dedicadas a la educación. Luego, se evalúa la relevancia y calidad de los documentos encontrados, tanto nacionales como internacionales, que destacan como herramientas para docentes que les permitan enriquecer su quehacer académico mucho más allá que una simple búsqueda avanzada de información. Durante el análisis, se examinan resúmenes y textos completos, resaltando metodologías y resultados de procesos de formación similares. Finalmente, se sintetizan los datos recolectados para construir una revisión de la literatura coherente, sirviendo de base para futuros estudios. Esta metodología garantiza una investigación exhaustiva, precisa y relevante, contribuyendo al avance del conocimiento en la IA en la educación primaria y secundaria en Costa Rica.

4. Resultados/Propuesta

A continuación, se presenta el organigrama para la propuesta (Figura 1) y el marco de la propuesta (Tabla 1).

Figura 1. Propuesta para capacitar al profesorado en Inteligencia Artificial y Educomunicación

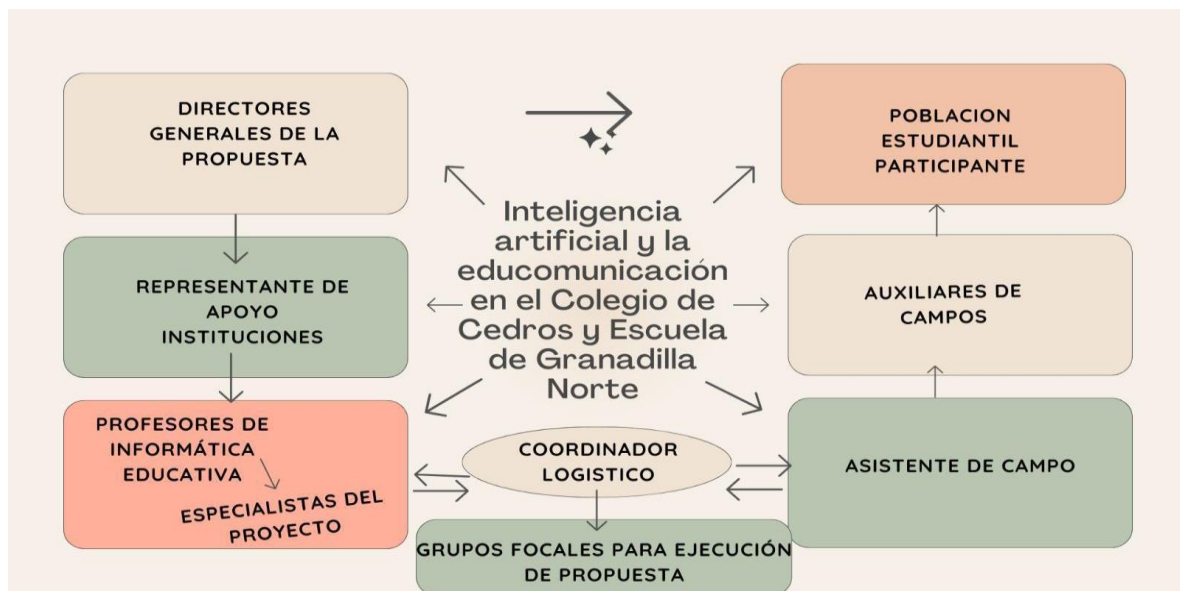


Tabla 1. Marco de la propuesta			
Propuesta: Inteligencia Artificial (IA) y Educomunicación			Nivel educacional
	Guía docente	Guía estudiante	
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autocapacitarse con el apoyo de recursos en línea. 2. Abordar todas las herramientas de IA nombradas en los módulos y todas las demás con respeto y ética 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser éticos y creativos 2. Ejecutar actividades de los módulos diseñados 	Nivel primaria o secundaria Recursos
Contenidos de los módulos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plataforma OPENAI 2. Dall-E3 3. GPT-3 o la versión 4 4. Elaboración de página web utilizando SUMER IA 5. CLIENGO IA 6. IA específica para estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - Grammarly es una herramienta de escritura basada en Inteligencia Artificial. - Socratic es una herramienta de software de Inteligencia Artificial se utiliza para complementar las lecciones. - Tutor.ai: genera respuestas detalladas y explicaciones para una amplia variedad de temas. - Gradescope: Complemento de calificación para profesores y apoya a los estudiantes para que mejoren sus trabajos. - Zotero: detectará automáticamente la investigación utilizada. - Wolfram Alpha: Puede responder preguntas sobre una gran cantidad de temas: ingeniería, matemáticas, geografía, física, y más. - Mendeley: Es un "gestor de referencias" y también una red social para académicos y estudiantes. - Nuance: se trata de reconocimiento de voz. Es especialmente útil para estudiantes que tienen dificultades para escribir a mano o a computadora. Igual para los docentes - Cite This for Me ayuda para crear de manera rápida bibliografías precisas y claras, utilizando la herramienta de referencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Navegación en la Plataforma OPENAI 2. Creación de imágenes a partir de la herramienta Dall-E3 3. Búsquedas alineadas al estudiante, que estimulen el aprendizaje científico e indagatorio 4. Crear página web en segundos: SUMER WEB https://sumerlabs.com/ 5. Crear un chatbot con CLIENGO: crear chatbot en página web https://pxlme.me/G8Libwif 6. Buscar en FIGMA plataforma de IA más herramientas de Inteligencia Artificial https://www.figma.com/education/ 7. GitHub plataforma de IA https://www.figma.com/education/ 	Módulos de autocapacitación Recursos adicionales
Evaluación sumativa y cualitativa	Rúbricas de autoevaluación Evaluación sumativa con cuestionarios digitales	Elaboración de unidades de contenido digital	Materiales de lectura Notas adicionales
Actividades mediadoras	Al final de cada módulo, la población docente realiza el cuestionario indicado	El estudiante presenta los objetos de aprendizaje digital asignados.	Este apartado se refiere a novedades, imprevistos que afectan negativamente la propuesta y factores que solidifican la propuesta y no está en los módulos.
Resumen de experiencias	Se evidencia los resultados de las experiencias con la propuesta de IA a profesorado	Los estudiantes participan equitativamente en la participación de su sentir y su hacer.	

5. Discusión y conclusiones

Sobre el proceso de formación de IA del cuerpo docente de primaria y secundaria en Costa Rica: La Inteligencia Artificial convive con nosotros y está presente en la educación pública costarricense permitiendo a los docentes autocapacitarse con recursos en línea, mejorando sus competencias tecnológicas y metodológicas. Es deber de la docencia promover la responsabilidad en el momento de navegar en las herramientas de IA.

Sobre los beneficios para el alumnado de primaria y secundaria de sistema educativo de Costa Rica: Las actividades diseñadas con IA ofrecen un aprendizaje interactivo y personalizado, potenciando su pensamiento crítico y preparación para futuros desafíos. La educación costarricense debe promover el desarrollo de habilidades éticas y creativas adecuadas al usar herramientas de IA.

Sobre la calidad de la educación pública en Costa Rica: La IA mejora la calidad de la educación pública en Costa Rica, proporcionando a los docentes herramientas para desarrollar habilidades específicas. Esto eleva los estándares educativos al permitir el uso ético de la IA y la ejecución de actividades diseñadas en los módulos, beneficiando a estudiantes y educadores.

Referencias

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino & A. Vázquez. *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. <https://bit.ly/3VgyIXY>
- Coelho, H. (2018). The robot take-over: Reflections on the meaning of automated education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(115). <https://bit.ly/3yO7zE0>
- García-Peñalvo, F.J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial generativa. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://bit.ly/4e8iXL8>
- Gazquez Linares, J.J., Pérez Fuentes, M.C., & Suazo Galdames, I. (2023). Embracing the Potential of Artificial Intelligence in Education: Balancing Benefits and Risks. *European Journal of Education & Psychology*, 16(1), 1-8. <https://bit.ly/4aW7NXb>
- Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lammermann, L., Madche, A., Roglinger, M., Ruiner, C., Schoch, M., Schopp, M., Urbach, N., & Vandirk, S. (2023). Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers. *Revista ECONSTOR*, 60(1). <https://bit.ly/3yPQUzU>
- Moya, B., & Eaton, S. (2023). Examining Recommendations for Artificial Intelligence Use with Integrity from a Scholarship of Teaching and Learning Lens. *RELIEVE*, 29(2). <https://bit.ly/3KA5gXI>
- Rodríguez, V., & Fonseca, C. (2022). Learning to think in light of neuroscience and my teaching competence. *Salud, Ciencia y Tecnología*, (2), 571. <https://bit.ly/3Xgjm8b>
- Russell, S.J., & Norvig, P. (2004). *Inteligencia Artificial. Un enfoque moderno* (2ª Ed.). Prentice Hall. <https://bit.ly/3VgLx4r>
- Sanabria, J., Silveira, Y., Pérez, D., & Cortina, M. (2023). Incidencias de la Inteligencia Artificial en la educación contemporánea. *Comunicar*, 77.

4. PROPUESTAS DE METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES EDUCOMUNICATIVAS





IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Educomunicación: La dialéctica de la participación

Educommunication: The dialectics of participation

Ismar de-Oliveira-Soares
Universidad de São Paulo, Brasil
ismarolive@yahoo.com

Resumen

El presente artículo ofrece un aporte específico, teniendo en cuenta la reciente literatura iberoamericana sobre Educomunicación. asumiéndola como un campo de interacción que moviliza conocimientos y prácticas, que favorecen una Educación Mediática capaz de conducir a la construcción de ecosistemas comunicativos abiertos y democráticos en los espacios educativos. Ferrés y Piscitelli (2012) destacan que la metodología a adoptar en la formación de educomunicadores debe preocuparse por desarrollar una Educación Mediática contextualizada en el ámbito de la cultura participativa, combinando espíritu crítico y estético con capacidad expresiva con el objetivo de desarrollar en los estudiantes una autonomía personal asociada a un imprescindible compromiso social y cultural.

Abstract

This article offers a specific contribution, taking into account the recent Ibero-American literature on Educommunication, assuming it as a field of interaction that mobilises knowledge and practices that favour a media education capable of leading to the construction of open and democratic communicative ecosystems in educational spaces. Ferrés and Piscitelli (2012) emphasise that the methodology to be adopted in the training of educommunicators should be concerned with developing a media education contextualised in the field of participatory culture, combining critical and aesthetic spirit with expressive capacity with the aim of developing in students a personal autonomy associated with an essential social and cultural commitment.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, pedagogía por proyectos, dialéctica de la participación, formación docente.

Educommunication, project-based pedagogy, dialectics of participation, teacher training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. ¡Al diccionario, en gran estilo!

Nuestro ingreso al tema tiene en cuenta dos eventos de gran impacto simbólico que pasan a formar parte de la historia de la práctica educomunicativa en Brasil:

Primero (2021) - La inclusión oficial del término “Educomunicación” en el diccionario de la lengua portuguesa:

Segundo (2024) - La transferencia de la coordinación de acciones educomunicativas del Departamento de Educación de la Ciudad de São Paulo, del área pedagógica a una nueva área enfocada a la gestión democrática de espacios y programas educativos.

El primer hecho tuvo lugar el 27 de julio de 2021, cuando los educomunicadores brasileños quedaron sorprendidos por la decisión de la Academia Brasileña de Letras (ABL) de incluir definitivamente el neologismo “Educomunicação” en el léxico de la lengua portuguesa, para designar:

El conjunto de conocimientos y acciones que tienen como objetivo desarrollar ecosistemas comunicativos abiertos, democráticos y creativos, en espacios culturales, mediáticos y educativos, formales (escuela), no formales (desarrollados por ONGs) e informales (implementados por medios de comunicación y dirigidos a la educación), mediado por lenguajes y recursos de la comunicación, las artes y las tecnologías de la información, garantizando las condiciones para el aprendizaje y el ejercicio práctico de la libertad de expresión.

Por otro lado, en abril de 2024, el Centro de Educomunicación de la Ciudad de São Paulo, responsable de orientar las acciones de Educación Mediática y comunicación de la red de escuelas primarias más grande del país, fue transferido de la Coordinación Pedagógica a una recién creada División de Gestión Democrática de Espacios Educativos. La misión del Centro, además de velar por el mantenimiento de una Alfabetización Mediática actualizada, ahora se dirige a las asociaciones de estudiantes, trabajando para garantizar el ejercicio de los derechos humanos, una adecuada conexión con el medio ambiente y la promoción de ecosistemas comunicativos democráticos y participativos en cada espacio escolar.

Esta vocación múltiple está presente, de una manera muy explícita, en el texto de Vicent González-Pérez y Paloma Contreras-Pulido, quienes consideran que la meta de la Educomunicación se configura en dos grandes retos:

- Evitar que la sociedad de la información se convierta en una “sociedad de la ignorancia”.
- Responder adecuadamente desde el ámbito educativo, de modo que la educación para la ciudadanía mediática confluya en una educación para la ciudadanía global (González-Pérez & Contreras-Pulido, 2014).

2. La doble misión mueve las guías internacionales de Educación Mediática

Una lectura atenta de los manuales internacionales de educación en medios nos permite concluir que el análisis de los procesos y contenidos mediáticos no debe estar ajeno a las preocupaciones sobre la formación política para: 1) la convivencia con el sistema informacional global; y/o 2) su integración al mundo de la comunicación desde sus propios espacios. Esto es lo que uno constata cuando visita, a título de ejemplo, el recurso didáctico más reciente sobre el tema, puesto a disposición por la UNESCO: la guía digital Media and Information Literacy e-Platform.

En el primer módulo de este instrumento (Introducción a la Alfabetización Mediática e Informacional y Conceptos Clave), el texto plantea la disputa política por el poder, inherente al universo de una comunicación controlada por corporaciones o áreas de gobierno. En este caso, el apoyo didáctico no tiene otro camino que asociar la docencia con el ámbito de la acción política:

MIL es un prerrequisito importante para equilibrar el poder de los ciudadanos con el de los proveedores de contenidos, y para aprovechar las TIC para la educación y fomentar el acceso equitativo a la información y la libertad de expresión (MIL e-Platform, Module 01).

De igual manera, la preocupación social inherente a las políticas de educación en medios está presente, de forma explícita, en los principios defendidos, en los Estados Unidos, por NAMLE (National Association for Media Literacy Education), cuando afirma:

La Alfabetización Mediática implica el desarrollo continuo de habilidades de investigación y expresión necesarias para que las personas se conviertan en pensadores críticos, comunicadores reflexivos y eficaces y miembros informados y responsables de la sociedad (NAMLE, Core Principles Introduction).

Los datos textuales recopilados permiten volver a la definición adoptada, en 2021, por la Academia Brasileña de Letras cuando identifica la práctica educomunicativa como respuesta a una tendencia que se hace cada vez más fuerte en los diferentes espacios dedicados a la media education, en distintas partes del mundo.

3. Embasamiento metodológico de la estrategia educucomunicativa

¿Cuáles son, al fin y al cabo, las propuestas metodológicas y estratégicas de esta anunciada “práctica educucomunicativa”? En respuesta, recurrimos a Ferrés y Piscitelli (2012), con la propuesta básica de una estrategia que prioriza esencialmente: 1) la producción de mensajes propios (desde la perspectiva del ejercicio del diálogo democrático) y, concomitantemente: 2) la promoción de la interacción crítica con los mensajes en circulación (basada en una Alfabetización Mediática efectiva).

La primera estrategia (la “acción comunicativa”) se presenta como inductivo-participativa: el grupo de estudiantes o determinado equipo de personas se moviliza para producir comunicación, de una manera colaborativa, como forma de insertarse activamente en la vida comunitaria, buscando fortalecer la ciudadanía.

La segunda estrategia (la “interacción crítica”) es deductiva: los sujetos se benefician de informaciones y metodologías construidas por expertos o por instituciones autorizadas sobre cómo analizar los procesos comunicativos mediados por las tecnologías. Para ello son vitales los aportes que ofrecen las guías que circulan a nivel internacional y local como, a título de ejemplo, el reconocido *Currículum Alfamed para la Formación Docente en Educación Mediática* (Aguaded, 2021).

Mientras que la estrategia deductiva facilita caminos hacia el empoderamiento cognitivo y volitivo, el enfoque inductivo-participativo asegura que los estudiantes se beneficien rápidamente de la sensación de descubrir que ahora están calificados para tener una voz activa en la sociedad. Para ello, es necesario profundizar en algunas particularidades las estrategias y metodologías inherentes a este último aspecto metodológico. Hablamos sobre: la dialéctica de la participación, la opción por una pedagogía de proyectos y la gestión comunicativa de los espacios educativos.

La dialéctica de la participación. Una aclaración sobre la esencialidad de la estrategia metodológica inductiva y participativa la encontramos en la tesis defendida recientemente en la Universidad de Huelva (2021) por el investigador chileno Fernando-Onofre Carías, quien garantiza expresamente que “las prácticas de Educucomunicación son esencialmente una dialéctica de la participación”:

Las prácticas educucomunicativas son en esencia una dialéctica de la participación, una iniciativa que busca la construcción del conocimiento de manera colectiva, de forma horizontal, simétrica y recíproca. Se define como una acción facilitadora de los procesos que refuerzan aquellas competencias comunicacionales, mediáticas y relacionales para un mejor desenvolvimiento personal y social, generando espacios transformadores de los contextos donde se generan. Igualmente es una actividad que crea comunidad, tejido social a partir de la acción de comunicar, no solo de manera bidireccional, como habitualmente conocemos el proceso de la comunicación, sino también como una forma de expresar emociones, ideas, experiencias y saberes. (Carías, 2021, p. 82)

La dialéctica de la participación, Ferrés y Piscitelli también la encuentran en los procesos de recepción, cuando afirman que la participación no puede relegarse al ámbito de la expresión:

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 (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79).

La cultura de la participación, por lo tanto, marca definitivamente todo el proceso educucomunicativo, ya sea en el diálogo del sujeto con la producción ajena (proceso de recepción), ya sea en el ámbito de la acción comunicativa autoral (proceso de producción), integrando a los sujetos al universo mediático. Esto es lo que caracteriza, por ejemplo, la política pública de Educucomunicación Socioambiental del Ministerio del Medio Ambiente en Brasil que buscó llegar a todas las escuelas públicas del país, con la Conferencia Infanto-Juvenil del Medio Ambiente, manejada a partir del paradigma educucomunicativo (Mma-Brasil, 2008).

La opción por una pedagogía por proyectos. El paradigma educucomunicativo llega a la vida cotidiana a través de lo que en educación llamamos “pedagogía de proyectos” (Andrade & Romancini, 2009). Al contrario de lo que ocurre con los contenidos disciplinares seriales que se imparten a los estudiantes, el conocimiento sobre la Educucomunicación y su práctica se difunde, más específicamente, a través de la experimentación (Sartori, 2009).

¡Así es! Ya sea como política de trabajo de una organización no gubernamental o como actividad integrada a la estructura curricular, la acción educucomunicativa se materializa con mayor eficacia a través de la ejecución de proyectos comunicativos multimedia, diseñados de forma colaborativa para abordar diferentes ámbitos del ejercicio de la ciudadanía, como, por ejemplo: 1) dominar el uso de los aparatos de una manera crítico-democrática; 2) mejorar las relaciones dentro una institución; o 3) avanzar en la promoción de valores de interés para el bien común, como la defensa del medio ambiente.

La opción por una pedagogía por proyectos fue un tema recurrente en el proceso de formación de educucomunicadores de las últimas décadas, bajo la influencia de la guía Educación para la Comunicación: Manual Latinoa-

mericano, elaborado en Chile, a principios de los años 90, como legado teórico-metodológico de un conjunto de cuatro seminarios realizados en el continente, durante este período, en Santiago (Chile), Buenos Aires (Argentina), Curitiba (Brasil) y Las Vertientes (Chile) (Miranda, 1992).

La gestión de procesos comunicativos. El ámbito de la gestión es la planificación colaborativa y posterior administración solidaria de prácticas comunicativas, garantizando, al final, que los espacios beneficiados sean catalogados como abiertos y compartidos (Soares, 2002). A modo de ejemplo, el Proyecto Educomunicación por las Horas de la Radio (Educom.rádio), implementado en el Municipio de São Paulo, Brasil, entre 2001 y 2004, por la Universidad de São Paulo, cumplió con la misión de movilizar, mediante el uso de la radio, a 11 mil maestros y estudiantes de la red pública para la reducción o eliminación completa de la violencia en los espacios educativos (Soares, 2006). El resultado fue plenamente alcanzado, garantizando la multiplicación de proyectos similares de formación, en niveles tanto locales como nacionales (Soares, 2020). En 2020, la UNESCO reconoció el valor de la contribución de la Educomunicación practicada por los jóvenes de la ciudad, especialmente en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Este esfuerzo apuntó a la necesidad de formar una nueva generación de docentes educomunicadores, lo que llevó al Departamento de Educación de la ciudad a impulsar un proceso continuo de preparación de su personal, logrando formar, entre 2008 y 2024, un total de 25 mil docentes, movilizándolo alrededor de 60 mil estudiantes en proyectos como “Imprensa Jovem” (Prensa Joven), presente hoy en 370 escuelas municipales.

El tema de la formación ganó vida y dinamismo, en el caso de Brasil, a partir de los debates en torno a la reforma de la enseñanza básica (Soares, 2016) y, más recientemente, con la creación, por el Gobierno Federal, de la Estrategia Brasileña de Educación Mediática, con el apoyo de Instituciones privadas, como son los casos de la ABPEducom -Asociación Brasileña de Investigadores y Profesionales en Educomunicación y del IPA- Instituto Palavra Aberta (Palabra Abierta), con su programa Educamídia, que llega a todo el territorio nacional.

4. La formación, en la búsqueda por nuevas estrategias

Si el objetivo de la Educomunicación es promover ecosistemas comunicativos abiertos en espacios culturales, mediáticos y educativos, ¿qué tipo de profesional sería responsable de su implementación? y, ¿cómo prepararlo?

En el caso de Brasil, si hablamos de prácticas comunitarias, el liderazgo no depende de un tutor con calificación académica. Sin embargo, cuando la articulación de procesos se vuelve compleja, la formación universitaria resulta imprescindible. Esto sucedió cuando la Educomunicación fue reconocida por la legislación, empezando a intervenir en las políticas públicas o institucionales, en áreas como Educación, Derechos Humanos, Interculturalidad, Salud, Medio Ambiente, Servicio Social y Comunicación, especialmente en el periodismo (Ferreira, 2019). El hecho llevó un grupo importante de universidades a ofrecer materias o programas de corta duración enfocados en el tema. A nivel de pregrado, dos instituciones públicas decidieron iniciar cursos de formación profesional, respectivamente, la Universidad de São Paulo y la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), en el Nordeste del país.

En términos de posgrado es indiscutible el liderazgo de la Universidad de Huelva (España), en Iberoamérica. En Brasil, un conjunto de 123 instituciones de formación superior, distribuidas en todo el territorio nacional, alcanzaron a producir 511 investigaciones sobre el tema, entre el 2000 y el 2024.

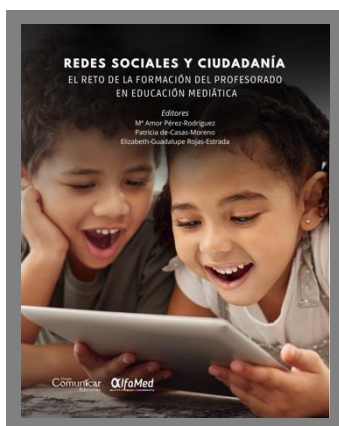
Finalmente, recordamos que el desafío para las universidades que deciden invertir en la formación de educomunicadores en cursos de extensión, pregrado, especialización o posgrado es brindar a sus estudiantes la posibilidad de inmersión en espacios donde florezcan prácticas reconocibles y coherentes, donde nuevas estrategias puedan ser probadas.

¡Este es el momento en que niños, adolescentes y jóvenes, así como agentes culturales, comunicadores populares, trabajadores y miembros de comunidades indígenas se convierten -ellos mismos- en testigos y maestros, contribuyendo a la formación de nuevos profesionales educomunicadores!

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática*. OCTAEDRO. <https://lc.cx/2lBkCl>
- Andrade, L., & Romancini, R. (2009). *Educomunicação e Pedagogia de Projetos: abordagens e convergências*. INTERCOM, XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, PR. bit.ly/443JbtC
- Carías, F.O. (2021). *Radio, Educomunicación e Interculturalidad. Análisis a partir de Prácticas Educomunicativas en escuelas rurales del sur de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva. <https://lc.cx/PXGOCF>
- De Oliveira-Soares, I. (1999). Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Revista Contato*, 1, 19-74. <https://lc.cx/a1CWFI>
- De Oliveira-Soares, I. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Revista Comunicação & Educação*, 23, 16-25.

- De Oliveira-Soares, I. (2006). Educom.rádio, na trilha de Mário Kaplún. En, J. Marques de Melo et al. (pp. 167-188). *Educomidia, Alavanca da Cidadania*. SBC, UEMESP.
- De Oliveira-Soares, I. (2016). *A educomunicação na segunda versão da BNCC: Caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo*. En I. Soares, C. Viana, & J.X. Brasil (Org.), *Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções* (pp. 35-49). ABPEducom. <https://lc.cx/a1CWFI>
- De Oliveira-Soares, I. (2019). Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas. En A. Vizcaino-Verdú, I. Agueded, & Y. Sandoval (Coord.), *Competencia Mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (pp. 17-30). Comunicar Ediciones. <https://lc.cx/Xur1Br>
- De Oliveira-Soares, I. (2020). Educom.rádio: Memórias da Educomunicação no Município de São Paulo. En *Magistério*, 10 (pp. 15-19). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. <https://lc.cx/uerybc>
- De Oliveira-Soares, I., & Viana, C. (Orgs.) (2021). *Trajetórias da Educomunicação nas políticas públicas e a formação de seus profissionais*. Instituto Palavra Aberta e ABPEducom. <https://lc.cx/XeNlqZ>
- Ferrerira, B. (2019). *Jornalista-educomunicador(a): sentidos de uma nova identidade profissional* [Tesis de maestría]. ECA/USP. <https://lc.cx/BSrXVZ>
- 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-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación. *Comunicar*, 42, 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Miranda, M. (1992). *Educación para la Comunicación*, Manual Latinoamericano. CENECA-UNESCO
- MMA-BRASIL (2008). *Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação*. <https://lc.cx/iGMa2p>
- NAMLE (National Association for Media Literacy Education). *Core Principles of Media Literacy Education*. <https://lc.cx/V8YqIH>
- Sartori, A. (2009). *Educomunicação e Pedagogia de Projetos: abordagens e convergências*. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, PR, 4 a 7 de septiembre de 2009.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Inteligencia Artificial y generatividad: Reducción de brechas emergentes en académicos adultos mayores

Artificial Intelligence and generativity: Reducing emerging gaps in older adult academics

Iván Sánchez-López
Red Alfamed, España
ivan.sl.pro@gmail.com

Amor Pérez-Rodríguez
Universidad de Huelva, España
amor@uhu.es

Nelly Chévez-Reynosa
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador
nchevez@uca.edu.sv

Resumen

Esta propuesta de investigación plantea el desarrollo de una metodología orientada a la apropiación de la IA generativa por parte de académicos y académicas adultos mayores, con el objetivo de reducir su potencial exclusión digital. Se prioriza la identificación de los problemas y oportunidades de la IA para académicos adultos mayores, el análisis de modelos que ofrece la IA para facilitar la generatividad asistida, y la sistematización y validación de fórmulas sencillas para la operatividad creativa de adultos mayores. La propuesta contribuirá a una generatividad no solo artificial, sino principalmente humana.

Abstract

The aim of this research proposal is to lay the groundwork for developing a methodology for the appropriation of generative AI by older academics in order to reduce their potential digital exclusion. The focus is on identifying the problems and opportunities of AI for older academics, analyzing models offered by AI to facilitate assisted generativity, and systematizing and validating simple formulas for the creative operability of older adults facing the AI Divide. This proposal will contribute to generativity that is partly artificial, but primarily human.

Palabras clave / Keywords

Inteligencia Artificial, generatividad, brechas emergentes, académicos, adultos mayores.

Artificial Intelligence, generativity, emerging gaps, academics, older adults.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

1.1. Inteligencia Artificial: tendencia, intriga y amenaza

La Inteligencia Artificial se ha imbuido de un carácter de tendencia y popularidad característico de los fenómenos tecnológicos contemporáneos, situándose en el “peak of inflated expectations” dentro del ciclo de *Hype* de Gartner (Fenn & Raskino, 2008). Su desarrollo ha presentado, sin embargo, diversas oscilaciones a lo largo de la historia, tanto en el apartado tecnológico como en el teórico-conceptual. La nomenclatura abarca todo un conglomerado tecnológico. “There are many types of AI Systems”, aclaran Bartneck et al. (2021). Para Russell y Norvig (2010), la IA se define como “the study of agents that receive percepts from the environment and perform actions”. En Mohammed (2019) se destacan una serie de ramificaciones principales: *machine learning, natural language processing, expert systems, (computer) vision, speech, planning* y *robotics*.

Desde la invención de la máquina de Turing, y el artículo fundacional “Computing machinery and intelligence” (Turing, 1950), la mayoría del corpus científico en las diferentes áreas de computación y matemáticas se ha orientado a la proyección de potencialidades o la solución de problemas concretos para el desarrollo tecnológico (Domingos, 2012; Licklider & Clark, 1962). También, a la reflexión sobre lo que significan la inteligencia y el pensamiento (Minsky, 1961). La posibilidad de la singularidad altera esta tendencia.

La incursión de la Inteligencia Artificial en el ámbito académico ha generado en las universidades discusiones y debates sobre sus amenazas, principalmente a la integridad académica, pero también sobre sus contribuciones a las formaciones profesionales, producción académica y científica. Junto a estos cambios acelerados que conllevan las tecnologías y la IA en el ámbito universitario, están emergiendo nuevos riesgos de exclusión para poblaciones específicas, como son los adultos mayores.

2. Antecedentes: Estado del arte

2.1. Singularidad, ciencia ficción y ciencia

De la obra teatral checa *R.U.R.* a *Horizon: Zero Dawn*, pasando por *Blade Runner*, *Terminator* y *Matrix*, la cultura popular está plagada de referentes distópicos en los que la IA acaba volviéndose en contra del ser humano. La investigación científica no es tan persistente en este vector. Los avances recientes, sin embargo, apuntan a un cambio de percepción. La transición de la tecnología de IA actual a una AGI (Artificial General Intelligence) es ya una opción factible para cada vez más investigadores (Hutson, 2023), y la rápida evolución en este campo ha despertado ciertas suspicacias.

La publicación de la carta firmada por expertos y científicos titulada “Pause Giant AI Experiments: An Open Letter” (Future of Life Institute, 2023), explicita una línea de preocupación creciente que se está generando en el ámbito científico y tecnológico. Hay tres cuestiones recurrentes en esta inquietud: la aceleración inesperada de los desarrollos, la noción de que se está explorando un terreno desconocido y la posibilidad de que se produzca el *sorpasso* máquina-ser humano sin que este último tome conciencia. En este sentido, Yudowsky (2023) afirma que “There will be no fire alarm that is not an actual running AGI”.

En sus análisis de los modelos preliminares con GPT-4, Bubeck et al. (2023) recogen riesgos emergentes que catalogan como especialmente preocupantes, como su capacidad de crear planes a largo plazo, de acumular poder y recursos y de mostrar un comportamiento cada vez más “agéntico”. También señalan su capacidad de mentir para lograr los objetivos marcados.

2.2. Arte, *loop* creativo y efecto *Wow*

“Generative AI Will alter how we design just about everything”, manifiesta Kelly (2022), en un artículo titulado “Picture Limitless Creativity at Your Fingertips” (2022). Según Feuerriegel et al. (2023), la IA Generativa alude a las técnicas computacionales capaces de generar contenidos aparentemente nuevos y significativos, como texto, imágenes o audio, a partir de datos con los que han sido entrenadas.

Estos modelos tienen el potencial de transformar ámbitos e industrias vinculadas a la creatividad, la innovación y el procesamiento del conocimiento (Feuerriegel et al., 2023). Más allá del legado histórico del par IA y creatividad, y en una primera lectura, esto podría conllevar una alteración profunda y una democratización de los procesos creativos en el arte y en los medios de comunicación. Esta relación de causa-efecto, sin embargo, no es tan evidente. Atraviesa la concepción del arte generativo y genera controversia entre los teóricos del denominado “AI Art” (Chen et al., 2020; Liu, 2023).

El re-pensamiento sobre la creatividad y el arte en su conjugación con la IA provoca una revisión de antiguos debates (Kirkpatrick, 2023). El foco se sitúa en esta situación transitoria en las potencialidades para la imitación, la asistencialidad y la automatización (Feuerriegel, 2023), la mejora o *aumento* (Anantrasirichai & Bull, 2022) y para la interacción y *co-creación* humana-IA (Wu et al., 2021).

La suma del efecto *Wow* (Stasiak, 2022), el fervor mediático y el tono de ciertos discursos académicos recuerdan a otros momentos recientes del desarrollo tecnológico, como la consolidación de Internet o la expansión de las redes sociales, en los que se evidenciaba una corriente de optimismo tecnocrático (Sánchez-López, 2020). Dejando a un lado las consecuencias sobre los puestos de trabajo dentro de las industrias culturales, aún resulta complicado encontrar en la literatura científica los posibles efectos negativos de la IA sobre la creatividad humana.

2.3. Brechas en superposición

El estado del arte sí revela, sin embargo, cierta preocupación hacia un tipo de brecha que se superpondría sobre las preexistentes. Bubeck et al. (2023) la denominan “AI Divide”, y determina una separación entre los que tienen acceso a las nuevas potencialidades de estos modelos y aprenden a aprovechar sus capacidades frente a los que no. En referencia al “Digital Divide”, Van Dijk (2019) plantea que el uso de la metáfora ha originado ciertos malentendidos. Fundamentalmente, una separación simplista entre dos bloques que no atienden a las especificidades de la problemática, y una asunción generalizada de que se trata de un problema de carácter técnico, cuando en realidad es más un problema social (2019). Hilbert (2011) constata, al mismo tiempo, una inconsistencia en la definición del concepto. En su metaanálisis observa cuatro grandes clases de variables que se han utilizado en investigación, que se podrían sintetizar en la pregunta “Who, with which characteristics, connects how, ¿to what?” (Hilbert, 2011).

Yu (2020) reconoce un *algorithmic divide* en la era de la Inteligencia Artificial, con una discriminación algorítmica, una distorsión algorítmica, y una privación algorítmica. Señala cinco atributos principales en esta brecha: “awareness, access, affordability, availability, and adaptability” (2020). Dentro de las soluciones para impulsar la igualdad en este ámbito, destaca la de la alfabetización.

La IA generativa posee además algunas cualidades idiosincráticas que pueden tener una mayor afectación sobre poblaciones vulnerables o crear nuevos riesgos de exclusión: las alucinaciones (contenido sin sentido o falso, pero que puede reproducir formas con apariencia de veracidad), los usos malintencionados con targets dirigidos, la desinformación y manipulación programada, los sesgos (reproducción y ampliación), la afectación sobre empleos y economías humanas, la privacidad y la confidencialidad de los datos (Bubeck et al., 2023). También es origen de problemáticas disruptivas, como los *deepfake* (Ahmed, 2023).

2.4. ¿Inteligencia excluyente? Articulando una metodología para la inclusión digital

Con las ya sobrevenidas brechas digitales, una parte de la comunidad académica, heredando postulados de Dewey (1934), Freinet (1952) o Vygotsky (2004), ha encontrado en la creatividad y en el arte vías efectivas para el empoderamiento ciudadano y el impulso de la innovación social. Acomi et al. (2023) destacan que son vehículos para abordar las desigualdades sociales y educativas, pudiendo dismantelar estereotipos, prejuicios y barreras sistémicas.

Más allá de la exploración de cómo los procesos y artefactos de la cultura contemporánea motivan la creatividad que expone Tillander (2011), esta investigación se posiciona en una línea inversa: la de la apropiación de los códigos creativos para la transformación de los procesos y artefactos de la cultura/sociedad contemporánea. Entraría dentro de una lógica de guerrilla semiológica de Eco (1987), ofreciendo una continuidad al marco de la investigación de Sánchez-López (2022).

El foco estaría puesto en la inclusión digital, que la UE posiciona como un objetivo para garantizar que todo el mundo pueda contribuir al mundo digital y beneficiarse de él (Comisión Europea, 2023). Encontramos referentes previos que siguen este mismo vector en Shiel et al. (2012), Miller & Pennycuff (2008), Hull & Katz (2006) o Barajas et al. (2018). Ninguno, hasta la fecha, que atienda a la idiosincrasia propia de la IA y a lo que podríamos denominar *brechas emergentes*, adyacentes y superpuestas.

3. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es desarrollar una metodología para la apropiación de la IA generativa por parte de académicos adultos mayores, reduciendo su potencial exclusión digital.

Los objetivos específicos son:

- Identificar las principales problemáticas y oportunidades que emergen con la IA para académicos adultos mayores como grupo en riesgo de exclusión en el ámbito universitario.
- Analizar proyectos exitosos que emplean la IA para hacer frente a la exclusión en el ámbito universitario.
- Profundizar en el conocimiento de los modelos que ofrece la IA para facilitar la generatividad asistida y la creatividad.
- Sistematizar y validar fórmulas sencillas para la operatividad creativa con modelos algorítmicos inteligentes por parte de personas académicas adultas mayores cuyo riesgo de exclusión ha aumentado debido al *AI Divide*.

4. Metodología

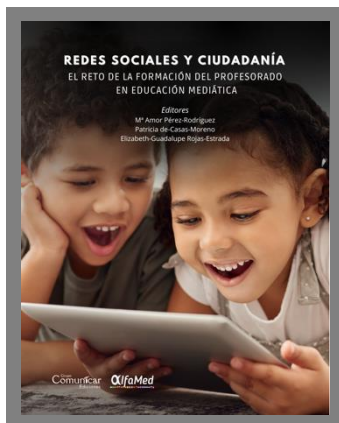
Siguiendo el esquema planteado en Sánchez-López (2020), la investigación está conformada por una articulación encadenada que se desprende de forma directa de los objetivos. Se divide en varias fases, en las que la implementación de técnicas o prácticas de investigación “se establece sobre la lógica de que los resultados de una son utilizados por otra. El diseño tiene un carácter obligatoriamente diacrónico, ya que unas técnicas se llevan a cabo antes y otras después” (Corbetta, 2007, p. 57) (Tabla 1).

Objetivo	Métodos
1	1.1. Revisión sistemática de la literatura (RS) 1.2. Encuesta de percepción
2	2.1. Análisis de Contenido (AC) 2.2. Entrevistas a expertos (creadores IA y desarrolladores)
3	3.1. Estudio Exploratorio 3.2. Análisis de contenido (AC)
4	4.1. Encuesta de control y experimental 4.2. Arts Based Research (ABR) 4.3. Grupo focal (FG) 4.4. Encuesta de control y experimental
Desarrollar una metodología para la apropiación de la IA generativa por parte de académicos adultos mayores, reduciendo su potencial exclusión digital.	

Revisión sistemática de la literatura (RS)
Recopilación, evaluación y síntesis de la evidencia disponible sobre problemáticas y oportunidades de la IA para grupos vulnerables. Foco sobre las nuevas vulnerabilidades generadas por la IA.
Encuesta de percepción
Encuesta de percepción sobre problemáticas y oportunidades de la IA desde el punto de vista de académicos adultos mayores.
Análisis de contenido (AC)
Análisis de contenido de proyectos creativos que se fundamentan en la utilización consciente y reivindicada de la IA en la academia. Fundamentación en Grounded Theory + Constant Comparative Method + libro de códigos y apoyo en software Atlas.TI.
Entrevistas a observadores privilegiados (Corbetta, 2007) (creadores IA)
Entrevistas a creadores y desarrolladores que emplean la IA Generativa en sus proyectos académicos. Resultados procesados con Análisis de Texto + Corpus Linguistics en Sketch Engine.
3.1. Estudio Exploratorio
Revisión de los principales modelos de IA Generativa y sus usos.
3.2. Análisis de contenido (AC).
Análisis de contenido sobre los principales modelos de IA Generativa. Fundamentación en Grounded Theory + Constant Comparative Method + libro de códigos y apoyo en software Atlas.TI.
4.1. Arts Based Research (Hernández, 2008).
Uso del ABR, aplicando las potencialidades creativas de la IA, para la construcción de un piloto de metodología a partir de los insumos obtenidos en el proceso de investigación. Se prioriza accesibilidad, apropiación y utilidad para los participantes.
4.2. Encuesta de control y experimental (pretest)
Se realiza una encuesta de control y experimental a la población de la muestra (a definir en función de resultados previos).
INTERVENCIÓN
4.3. Grupo Focal (FG)
Tras el pilotaje, se realiza un grupo focal con los participantes y los co-creadores de la metodología para su evaluación.
4.4. Encuesta de control y experimental (postest)
Se realiza una encuesta de control y experimental a la población de la muestra (a definir en función de resultados previos).

Referencias

- Acomi, N., Acomi, O., Akceviz, O., Akilli, N., Anlar, E., Arevalo-Martíner, H., Arisoy, P., Dinc, M. N., Koca, I., Kurt, H., Marzano, F., Nur-Arkacay, Y., Ochoa-Siguencia, I., Pellegrino, A., Yucel, Ö., & Zorzi, S. (2023). *Creativity and Arts in Digital Social Innovation*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8052835>
- Ahmed, S. (2023). Navigating the maze: Deepfakes, cognitive ability, and social media news skepticism. *New Media & Society*, 25(5), 1108-1129. <https://doi.org/10.1177/14614448211019198>
- Anantrasirichai, N., & Bull, D. (2022). Artificial intelligence in the creative industries: a review. *Artificial Intelligence Review*, 55, 589-656. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10039-7>
- Barajas, M., Frossar, F., & Trifonova, A. (2018). Strategies for Digital Creative Pedagogies in Today's Education. Intech Open.
- Bartneck, C., Lütge, C., Wagner, A., & Welsh, S. (2021). *What Is AI? In: An Introduction to Ethics in Robotics and AI*. Springer Briefs in Ethics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51110-4_2
- Bubeck, S., Chandrasekaran, V., Eldan, R., Gehrke, J., Horvitz, E., Kamar, E., Lee, P., Tat-Lee, Y., Li, Y., Lundberg, S., Nori, H., Palangi, H., Tulio-Ribeiro, & M., Zhang, Y. (2023). *Sparks of Artificial General Intelligence: Early experiments with GPT-4*. arXIV:2303.12712. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.12712>
- Chen, W., Shidujaman, M., & Xuelin, T. (2020). *AiArt: Towards Artificial Intelligence Art*. MMedia.
- Comisión Europea. (2023, 10 de noviembre). Inclusión digital. Comisión Europea. <https://lc.cx/t54trK>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Dewey, J. (1934). *Art as an experience*. Perigee Book.
- Domingos, P. (2012). A few useful things to know about Machine learning. *Communications of the ACM*, 55(10), 78-87. <https://doi.org/10.1145/2347736.2347755>
- Eco, U. (1987). *Estrategia de la ilusión*. Lumen.
- Fenn, J., & Raskino, M. (2008). *Mastering the Hype Cycle. How to choose the right innovation at the right time*. Harvard Business Press.
- Feuerriegel, S., Hartmann, J., Janiesch, C., & Zschech, P. (2023). *Generative AI. Business & Information System Engineering*. <https://doi.org/10.1007/s12599-023-00834-7>
- Freinet, C. (1952). Le cinéma au service de l'école moderne et de la vie. *Enfance*, 5(2), 171-176. <https://doi.org/10.3406/enfan.1952.1241>
- Future of Life Institute (2023, 20 de mayo). *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*. <https://bit.ly/3NnTGkM>
- Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Sociology Press.
- Glaser B.G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hilbert, M. (2011). The end justifies the definition: The manifold outlooks on the digital divide and their practical usefulness for policymaking. *Telecommunications Policy*, 35(8), 715-736. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2011.06.012>
- Hull, G., & Katz, M.L. (2006). Crafting an Agentive Self: Case Studies on Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.
- Hutson, M. (2023, 17 de mayo). *Can We Stop Runaway A.I.?* The New Yorker. <https://bit.ly/3Npz5Nd>
- Kelly, K. (2022, 17 de noviembre). *Picture Limitless Creativity at Your Fingertips*. Wired. <https://lc.cx/KOk9ZU>
- Kirkpatrick, K. (2023). Can AI Demonstrate Creativity? *Communications of the ACM*, 6(2), 21-23. <https://doi.org/10.1145/3575665>
- Licklider, J.C.R., & Clark, W.E. (1962, mayo 1-3). On-line Man-Computer Communication [Conferencia]. Proceedings of the May 1-3, spring joint computer conference. New York City, New York, United States. <http://dx.doi.org/10.1145/1460833.146084>
- Liu, B. (2023). Arguments for the Rise of Artificial Intelligence Art: Does AI Art Have Creativity, Motivation, Self-awareness and Emotion? *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 811-822. <https://doi.org/10.5209/aris.83808>
- Miller, S., & Pennycook, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal Of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Minsky, M. (1961). Steps toward Artificial Intelligence. *Proceedings of the IRE*, 49(1), 8-30. <https://doi.org/1109/JRPROC.1961.287775>
- Mohammed, Z. (2019). *Artificial Intelligence. Definition, Ethics and Standards*. BUE.
- Sánchez-López, I. (2020). *Narrativas en la era digital. Mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la Generación Z* [Tesis Doctoral]. Universidad de Huelva. <https://acortar.link/99lhXj>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). Oral Language in early Childhood and Primary Education. NCCA.
- Stasiak, A. (2022). *The "wow!" effect*. En D. Buhalis (Ed.), *Encyclopedia of Tourism Management and Marketing* (pp. 813-816). Edward Elgar Publishing Ltd.
- Tillander, M. (2011). Creativity, Technology, Art, and Pedagogical Practices. *Art Education*, 64(1).



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

A ficção seriada como ação pedagógica: Uma proposta formativa

Serial fiction as pedagogical action: An educational approach

Gabriela Borges

Universidade do Algarve, Portugal
gaborges@ualg.pt

Daiana Sigiliano

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
daianasigiliano@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de formación en calidad audiovisual e literacia midiática destinada a los profesores para ser desarrollada con jóvenes entre 14 y 18 años. A partir del repositorio de series brasileñas y portuguesas disponibilizadas por el Observatorio de Calidad en Audiovisual e Alicerçada na experiência do Clube das Séries, a proposta está estruturada em cinco etapas (experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão), testadas em formações desenvolvidas na área do documentário e da narrativa transmídia (Borges et al., 2021) e organizadas a partir da proposta teórico-metodológica que discute a relação entre a qualidade audiovisual e a literacia midiática na ficção seriada contemporânea (Borges et al., 2022).

Abstract

This article presents a proposal for training in audiovisual quality and media literacy for teachers to be developed with young people aged between 14 and 18. Based on the repository of Brazilian and Portuguese series made available by the Audiovisual Quality Observatory and on the experience of Clube das Séries, the proposal is structured in five stages (experience, language, confrontation, appropriation and apprehension), tested in training courses developed in the field of documentaries and transmedia narratives (Borges et al., 2021) and organised on the basis of the theoretical-methodological proposal that discusses the relationship between audiovisual quality and media literacy in contemporary serial fiction (Borges et al., 2022).

Palabras clave / Keywords

Literacia midiática, qualidade audiovisual, narrativa ficcional seriada, ação de formação, televisão.
Media Literacy, audiovisual quality, serialised fictional narrative, training course, television.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introdução

Este artigo apresenta uma proposta de formação em literacia midiática que tem como objetivo desenvolver habilidades para a análise crítica da produção audiovisual, bem como competências para a produção criativa de conteúdos para as redes sociais com base na experiência estética que os jovens têm com o consumo de narrativas ficcionais audiovisuais.

Diversos estudos têm sido desenvolvidos desde os anos 1980 sobre a qualidade e o potencial pedagógico da televisão na promoção tanto da educação midiática em contexto escolar quanto da aprendizagem informal promovida pelo meio ao longo da vida.

No contexto brasileiro, os trabalhos que exploram o diálogo entre a televisão e a educação são pautados em sua maioria pela ficção seriada, abrangendo as telenovelas e as séries, especificamente. De acordo com Freire (2016, p. 47), “a questão fundamental que se coloca a nós, qualquer que seja a inteligência da frase alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento e o pensar críticos”.

A pesquisa realizada por Fischer (2002;2006) investiga o papel pedagógico da mídia na formação de subjetividades. A partir da análise de diversos programas, principalmente com foco na representação da mulher na televisão brasileira, a autora discute de que modo as produções fomentam o pensamento crítico e contribuem para a construção de identidades. Fischer (2002;2006) pontua que a mídia desempenha um papel importante na forma como os sujeitos percebem e compreendem o mundo em que estão inseridos.

Para Baccega (2003) a linguagem audiovisual contribui diretamente no processo de aprendizagem, possibilitando que os alunos participem ativamente na criação de conteúdos colaborativos. Segundo a autora, entre os gêneros audiovisuais, a ficção se destaca pelo seu potencial de abordar temas sociais e retratar diferentes culturas. As histórias cativam o público, estabelecendo um diálogo contínuo, influenciando não só a dinâmica social, mas as perspectivas individuais do sujeito.

Carneiro (1999a; 1999b) propõe a integração das narrativas ficcionais nas estratégias educacionais. Neste contexto, a autora analisa os modelos educacionais de programas como *Vila Sésamo* e *Castelo Rá-Tim-Bum* e argumenta que essas produções combinam segmentos pedagógicos com narrativas dramáticas, distanciando-se das explicações didáticas. Para a autora, as atrações podem ser conceituadas como entretenimento educacional, pois são destinadas a públicos-alvo específicos e utilizam estruturas narrativas inovadoras.

Segundo Becker e Pinheiro Filho (2011) os textos audiovisuais podem estimular a construção de conhecimento e diálogos entre a televisão e a educação. Na análise de *No Estranho Planeta dos Seres Audiovisuais*, de Cao Hamburger, os autores concluem que a trama estabelece um diálogo crítico com o telespectador, explorando principalmente a complexidade das narrativas e seus múltiplos significados, fomentando reflexões sobre a linguagem e os gêneros audiovisuais.

Partindo do estudo da telenovela como “narrativa da nação”, Lopes (2009) afirma que as tramas se configuram como um recurso comunicativo que se institucionaliza nas políticas de comunicação e cultura, contribuindo assim para o desenvolvimento da cidadania e dos direitos humanos na sociedade. Ao explorarem temas como, por exemplo, saúde, qualidade de vida, cidadania, meio ambiente, cultura, identidade, sexualidade e relações emocionais, as novelas estimulam a discussão e a reflexão do público. Deste modo, incorporam em suas histórias debates e questões políticas da sociedade, contribuindo para a popularização de pautas na agenda midiática.

Aguaded-Gómez (2008) destaca a importância do desenvolvimento de ações e estratégias em sala de aula com o objetivo de fomentar a reflexão sobre o meio e o entendimento crítico dos programas. Segundo o autor, a popularidade da televisão e as novas formas de produção e distribuição de conteúdos audiovisuais na contemporaneidade ressaltam a necessidade de educar os telespectadores, para que estes sejam capazes de questionar as produções a partir de uma análise crítica das mensagens e estruturas da TV.

2. A função pedagógica da ficção seriada contemporânea

De acordo com Scolari (2011), as narrativas contemporâneas são norteadas por um novo modo de consumo, que engloba práticas que vão além da TV, tais como as ações transmídia e a repercussão das tramas nas redes sociais. Segundo o autor, “As pessoas dizem, por exemplo, ‘eu vejo *Lost*’ ou ‘eu vejo *Big Brother*’, mas esse ‘ver’ é, em muitos casos, radicalmente diferente do velho ‘ver’ televisivo” (Scolari, 2011, p. 128). Ao serem desdobradas em múltiplas plataformas, as narrativas transmídia estimulam a capacidade de interpretar de forma abrangente os discursos provenientes de diferentes meios e linguagens. Jenkins *et al.* (2009) e Massarolo *et al.* (2018) afirmam que o fenômeno abarca não só a multilateralidade, mas a participação do público. Os telespectadores

interagentes analisam as ações de forma colaborativa nas redes e produzem novos conteúdos a partir da expansão dos universos ficcionais.

De acordo com Mar (2004), Andrews *et al.* (2009) e Engert e Spencer (2009), a narrativa ficcional ativa diversas áreas do cérebro humano, fazendo com que o sujeito consiga vivenciar a trama a partir de suas próprias ideias e experiências. O processo estimula, entre outros pontos, a produção de dopamina (hormônio responsável pelo prazer e a conexão emocional) e estabelece o *neural coupling*. Isto é, ao 'ouvir' a trama, o cérebro aciona áreas como se o sujeito estivesse, de fato, presenciando aquele evento. Herculano-Houzel (2007) afirma que esta conexão entre sujeito e história fica nítida quando nos emocionamos com o sofrimento de um personagem, por exemplo. Segundo Mar (2004), Andrews *et al.* (2009), Engert & Spencer (2009) e Moreira (2011), quando apresentadas em forma de narrativa, as informações tendem a prender mais a atenção do sujeito e a probabilidade de memorização é 20 vezes maior do que de forma isolada.

Para Orozco (2018) a crescente ubiquidade das audiências demanda a discussão de uma agenda educativa para fortalecer a cultura de participação em relação às telas. Autores como Jenkins *et al.* (2009) também pontuam que as narrativas já não se restringem a uma plataforma e exploram diversas mídias e linguagens, configurando o que denominam de "construção de mundos". Scolari (2011) retoma Umberto Eco para refletir sobre a ficção televisiva contemporânea, afirmando que atualmente a construção hipotética de mundos possíveis deixou de ser individual e se tornou um processo coletivo, que se desenvolve nas redes sociais. Neste sentido, temos a criação de um mundo ficcional expandido que estimula a participação dos telespectadores interagentes que, por sua vez, criam outros mundos possíveis, que podem ser micronarrativas intersticiais, histórias paralelas, histórias periféricas e conteúdo gerado a partir de conversações em rede (Scolari, 2011).

3. Proposta de formação em audiovisual e literacia midiática

Dentro deste contexto de produção, circulação e consumo de narrativas ficcionais seriadas na contemporaneidade, e a partir dos estudos desenvolvidos pelo *Observatório da Qualidade no Audiovisual*, que opera como um espaço de pesquisa, reflexão e formação sobre a produção audiovisual contemporânea, especialmente brasileira e portuguesa, apresentamos uma proposta de formação em qualidade audiovisual e literacia midiática.

Desenvolvido desde 2016, o projeto "A qualidade na ficção televisiva brasileira: debates, proposições e análise" organizou um repositório que contém 440 produções de narrativas ficcionais seriadas brasileiras exibidas na televisão aberta, na televisão por assinatura e no streaming no período de 2000 a 2022. Destas produções, 34 são destinadas para o público infanto-juvenil e 20 têm temáticas relacionadas à adolescência. De Portugal já foram coletadas 69 séries e no período de 2010 a 2022, dentre elas, seis são infantis. Segundo Marghitu (2021), as séries que abordam as subculturas juvenis retratam temas como o amadurecimento, o primeiro amor, a sexualidade e a identidade.

A partir deste levantamento e das análises críticas disponibilizadas no site do *Observatório*, que discutem os aspectos da qualidade relacionados a estes conteúdos, esta proposta de formação é destinada aos professores com o intuito de desenvolver atividades com jovens entre 14 e 18 anos. Ela está alicerçada na experiência do *Clube das Séries*, que operou entre 2018 e 2020 na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil, e desenvolveu uma metodologia que inclui, além da análise e crítica audiovisual relacionadas com as características estilísticas e de conteúdo, o estudo sobre as ações de divulgação, veiculação e propagação da produção; e a análise das práticas dos fãs. Portanto, tem como objetivo desenvolver habilidades de literacia midiática relacionadas com a capacidade de acessar, analisar e criar conteúdos audiovisuais e midiáticos de forma crítica e interventiva.

A ação de formação está estruturada em cinco momentos, que já foram testados em ações de formação desenvolvidas na área do documentário e da narrativa transmídia (Borges et al, 2021) e que estão organizados a partir da proposta teórico-metodológica que discute a relação entre a qualidade audiovisual e a literacia midiática na ficção seriada contemporânea (Borges et al., 2022).

As cinco etapas da ação de formação proposta são as seguintes: experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão.

Na primeira etapa, as atividades são direcionadas para dar a conhecer os participantes e o grupo no qual se inserem, com provocações que buscam compreender quais universos ficcionais consomem e discutem no seu cotidiano (Borges et al., 2021). Além disso, é também nessa fase que são avaliadas as percepções sobre as tramas antes da realização da ação de formação.

Figura 1. Etapas da Ação de Formação em Ficção Seriada



iluminação, cenário); sonoros (diálogos e trilhas); sintáticos (edição e ritmo do programa) e gráficos (vinhetas e grafismos) e dos elementos de construção dos personagens e desenvolvimento da narrativa. Esta análise terá como base o repositório de análises do *Observatório*.

Diante das experiências prévias e dos novos conhecimentos apresentados aos participantes na caracterização do produto audiovisual, buscamos propiciar o confronto de ideias, apresentando produções instigantes e que incentivam a reflexão crítica por meio dos seguintes parâmetros de qualidade: oportunidade, ampliação do horizonte do público, diversidade e estereótipo (Borges, 2014). Estes parâmetros buscam refletir em que medida a criação audiovisual impulsiona, ou não, a leitura atenta e estimula a reflexão crítica por parte do público.

Durante a apropriação, os participantes são convidados a reunir todas as discussões realizadas até o momento na concepção criativa de um produto midiático. Nesta etapa discutimos ainda a circulação da trama, considerando o entendimento das estratégias de transmidiação utilizadas pelas empresas de mídia para a divulgação da criação audiovisual e a conversação, gerada a partir dos comentários destas publicações nas redes sociais (Borges et al., 2022). Nesse sentido, é necessário articular os dois âmbitos da competência midiática (análise crítica e produção criativa) conforme teorizado por Ferrés & Piscitelli (2015) na medida em que as reflexões sobre a linguagem, os formatos e os diferentes discursos serão aplicadas na prática criativa.

O último momento, de apreensão, é dedicado a discutir todos os processos da oficina, as atividades que tiveram maior impacto, e avaliar em que medida os alunos apreenderam a relação entre a qualidade e a literacia midiática, assim como podem ser debatidas as novas perspectivas que surgiram no grupo.

4. Considerações finais

A partir de discussões voltadas para a inserção da televisão no contexto da educação e da construção de uma pedagogia da ficção presentes no contexto brasileiro desde os anos 1980 e das experiências de pesquisa, reflexão e formação desenvolvidas pelo *Observatório da Qualidade no Audiovisual* desde 2013, este artigo apresentou uma proposta de ação de formação em qualidade audiovisual e literacia midiática, com base no consumo midiático e na experiência estética proporcionada pela ficção seriada contemporânea aos jovens entre 14 e 18 anos.

O objetivo centrou-se na apresentação da proposta que deverá, em futuras publicações, detalhar as atividades que compõem a aplicação de cada uma das cinco etapas que integram o processo formativo: experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão.

Com isso, esta proposta visa promover o desenvolvimento da literacia midiática em sua relação intrínseca com a discussão sobre a qualidade dos conteúdos, elementos que se tornaram essenciais na sociedade contemporânea em função da relevância que as narrativas ficcionais ganharam nas interações nas redes sociais digitais.

Referências

- Aguaded, I. (2008). Telespectadores inteligentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51-64. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_3
- Andrews, D.H., Hull, T.D., & Donahue, J.A. (2009). Storytelling as an instructional method: Descriptions and research questions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(2), 6–23. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1063>
- Baccega, M.A. (2003). Narrativa ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. *Comunicação & Educação*, (26), 7-16. <https://lc.cx/jxhCGJ>
- Becker, B., & Pinheiro-Filho, C.D.M. (2011). No estranho planeta dos seres audiovisuais: diálogos possíveis entre televisão e educação. *Revista Famecos*, 18(2), 490-506. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2011.2.9471>
- Borges, G. et al. (2022). *A qualidade e a competência midiática na ficção seriada contemporânea no Brasil e em Portugal*. Gracio Editor.
- Borges, G., Sigiliano, D., & Guida, V. (2021). Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual. *Tríade*, 9(20), 24-50. <https://doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n20p24-50>

- Borges, G. (2014). *Qualidade na TV pública portuguesa*. Análise dos programas do canal 2. Editora da UFJF.
- Carneiro, V.L.Q. (1999). *Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento*. Annablume.
- Carneiro, V.L.Q. (1999). Programas educativos na TV. *Comunicação & Educação*, 15, 29-34.
- Engert, S., & Spencer, A. (2009). International Relations at the Movies: Teaching and Learning about International Politics through Film. *Perspectives: Central European Review of International Affairs*, 17(1), 83-103. <https://lc.cx/f7Bslf>
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: uma proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1-16
- Fischer, R.M.B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e pesquisa*, 28, 151-162. <https://lc.cx/w02OCp>
- Fischer, R.M.B. (2017). *Televisão & educação-fruir e pensar a TV*. Autêntica.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da indignação*. Paz & Terra.
- Herculano-Houzel, S. (2007). *Por que o bocejo é contagioso? E outras curiosidades da neurociência no cotidiano*. Zahar.
- 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. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Mar, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414-1434. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- Marghitu, S. (2021). *Teen TV*. Routledge.
- Massarolo, J., Santaella, L., & Nesteriuk, S. (Coord.) (2018). *Desafios da transmídia: processos e poéticas*. Estação das Letras e Cores.
- Moreira, M.A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. Editora pedagógica e universitária.
- Orozco, G. (2018). *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. Editora Paulinas.
- Scolari, C.A. (2011). A construção de mundos possíveis se tornou um processo coletivo. *Matrizes*, 4(2), 127-136.
- Vasallo-de Lopes, M.I. (2009). Telenovela como recurso comunicativo. *Matrizes*, 3(1), 21-47. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v3i1p21-47>



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Potencial y desafíos de los *smartphone* y las redes en la educación preuniversitaria española

Potential and challenges of smartphones and networks in Spanish pre-university education

Manuel Fandos-Igado
UNIR, España
manuel.fandos@unir.net

Miguel Lopes-Neto
Universidad de Huelva, España
miguelmarioneto@gmail.com

Sandra Côrtes-Moreira
Universidad de Huelva, España
sandra.cortes70@hotmail.com

Resumen

La investigación busca determinar el uso de los docentes del área de comunicación social en Panamá de la Inteligencia Artificial (IA) en los programas académicos de pregrado y posgrado. La metodología es un estudio mixto, descriptivo y analítico, que consiste en la revisión bibliográfica y la aplicación de encuesta. Se concluye que la IA está aquí; pero se requiere información sobre el uso de esta herramienta, conocer sus pro y contras. Se propone actualizar y capacitar en la incorporación de la IA en los contenidos curriculares con una propuesta de Educación Mediática.

Abstract

The research seeks to determine the use of Artificial Intelligence (AI) by teachers in the area of social communication in Panama in their undergraduate and graduate academic programs. The methodology is a mixed, descriptive and analytical study, which consists of a bibliographic review and the application of a survey. It is concluded that AI is here; but information is required about the use of this tool, knowing its pros and cons. It is proposed to update and train in the incorporation of AI in the curricular contents with a media education proposal.

Palabras clave / Keywords

TIC, redes sociales, *smartphone*, profesorado preuniversitario, creencias.
ICT, social networks, smartphones, pre-university teachers, beliefs.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha transformado profundamente las prácticas docentes y el aprendizaje estudiantil, consolidándose como herramientas esenciales en las aulas modernas (Ruiz & Hernández, 2018). Aunque existe una creciente utilización de estos recursos, persiste una competencia digital limitada entre el profesorado, lo que representa un reto significativo en la adopción de estrategias pedagógicas mediadas por la tecnología (Pérez et al., 2016).

En este contexto, la movilidad digital, ejemplificada en la omnipresencia de smartphones, abre un abanico de posibilidades para el diseño de entornos de aprendizaje dinámicos y personalizados que se alinean con las expectativas y preferencias de las nuevas generaciones de estudiantes (Castillo et al., 2018). Estos dispositivos no sólo tienen el potencial de democratizar el acceso a la información, sino que también ofrecen plataformas interactivas y colaborativas que pueden reforzar y expandir las experiencias educativas más allá de los límites físicos del aula.

2. Antecedentes: Estado del arte

La literatura sugiere que la clave para una integración efectiva de la tecnología en la educación radica en la aceptación y la actitud positiva del profesorado hacia estas herramientas (Mac Callum, 2010). Investigaciones precedentes han enfocado su atención en identificar los factores que influyen en la disposición de los docentes a integrar las TIC en su práctica profesional (Albion, 2001; Badia et al., 2015; Cecilia & Bournissen, 2020; Hammond et al., 2011; Sang et al., 2010). Se ha observado que las actitudes del profesorado hacia la tecnología son predictores significativos de su uso efectivo en el aula, y que estas se ven influenciadas por la formación pre-via, el conocimiento, la experiencia tecnológica y la percepción de su utilidad y facilidad de uso (Buabeng-Andoh, 2012; Fu, 2013; Sabzian & Gilakjani, 2013; Venkatesh et al., 2003).

En esta investigación se abordan las percepciones del profesorado sobre la utilidad de los smartphones y las redes sociales en contextos educativos no universitarios. La finalidad es comprender cómo estos dispositivos y plataformas pueden ser incorporados de manera efectiva en las estrategias de enseñanza, favoreciendo así procesos de aprendizaje que estén en consonancia con los modos en que las nuevas generaciones acceden al conocimiento y se comunican.

Investigaciones recientes, como la realizada por Gutiérrez-Ortega et al. (2020), han identificado varios factores que contribuyen a la resistencia o al rechazo hacia la integración de redes sociales y dispositivos móviles digitales en la práctica docente. Estos estudios sugieren que una barrera significativa es la falta de recursos adecuados o una presencia insuficiente en las plataformas de redes sociales por parte de los docentes. Además, la edad de los profesores emerge como un elemento crucial, donde los más jóvenes tienden a reconocer un mayor beneficio en el empleo de estas herramientas.

Por otro lado, Thomas et al. (2013) argumentan que una limitación en el acceso a estos recursos digitales por parte de los estudiantes puede restringir su uso en el entorno educativo. Asimismo, según Nikopoulou (2020), la percepción de los docentes sobre posibles interrupciones en el aula debido a la incorporación de estos recursos también puede generar rechazo hacia su utilización.

En relación con la motivación para adoptar tecnologías digitales en la educación, Miranda & Valente (2021) resaltan dos factores decisivos: la expectativa de los docentes de mejorar su rendimiento profesional y la convicción de poder identificar recursos digitales que se ajusten específicamente a las características y necesidades de su contexto educativo.

3. Metodología

La recogida de datos para el estudio se realizó mediante un cuestionario online respondido por un total de 2,659 docentes de todos los niveles educativos no universitarios en España, que fueron contactados a través de redes sociales y correo electrónico institucional. Al participar, los profesores dieron su consentimiento implícito, cumpliendo con la normativa de protección de datos y ética universitaria. Los datos se recabaron durante un periodo de seis meses.

La distribución de la muestra base para este estudio se distribuye, en lo que se refiere al género por un 34,3% de hombres (913 participantes) y un 65,1% de mujeres (1731 participantes), cabe señalar que un 0,6% (15 participantes) no revelaron esta información. Respecto a los niveles de enseñanza, los datos reflejan que un 37,1% (958 participantes) desempeñan su actividad profesional en los niveles de Educación Infantil y Primaria; mientras

que un 46,6% (1238 participantes) ejerce en Educación Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional, y un 17,2% (457 participantes) se desempeña en otros niveles educativos, como Educación de Adultos, Escuelas de Idiomas y Conservatorios de música. Una minoría del 0,2% (6 participantes) no proporcionó información sobre su nivel de enseñanza.

Para la evaluación de percepciones se emplearon escalas Likert de cuatro opciones, una metodología usual en las ciencias sociales para minimizar la tendencia de los encuestados a optar por opciones neutrales, promoviendo así una distribución más equitativa de las respuestas (Cañadas & Sánchez-Bruno, 1998; Schuman & Presser, 1981). Las opciones se configuraban desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, permitiendo cuantificar la conformidad del profesorado con los ítems propuestos.

4. Resultados

Prácticamente todos los participantes de la encuesta indicaron tener acceso a diversas tecnologías para conectarse a internet; el 50,82% de los hombres y el 56,84% de las mujeres cuentan con los dispositivos más comunes: smartphone, ordenador y tableta con acceso a internet, mientras que los demás tienen acceso a uno o dos de estos dispositivos.

La mayoría de los encuestados cree que los dispositivos móviles inteligentes, especialmente los smartphones, tienen un gran potencial para ser utilizados en actividades educativas dentro del aula. No obstante, esta creencia es más fuerte en los niveles de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, con un 84,25% de afirmaciones a favor, comparado con el 77,27% en Educación Infantil y el 79,40% en Educación Primaria.

Un 82,7% de la muestra considera que los dispositivos móviles tienen un alto potencial en la intervención educativa en los niveles no universitarios, la distribución por áreas de enseñanza queda del siguiente modo: el 84,7% de los docentes en ciencias y tecnología creen en las amplias posibilidades de los dispositivos móviles en el aula, del mismo modo, un 81,89% de los profesores en áreas sociolingüísticas y un 81,63% en orientación comparten esta opinión.

La mayoría de los profesores españoles tienen perfiles personales en las redes sociales evaluadas en el estudio, con una mayor presencia femenina en todas las plataformas evaluadas. *Facebook* es la red más popular entre ambos géneros, aunque con una mayor participación femenina. *Pinterest* es preferida por las mujeres, mientras que *Twitter* tiene más aceptación entre los hombres.

En términos de niveles educativos, las redes sociales tienden a ser más populares entre los niveles más bajos de enseñanza no universitaria, siendo *Facebook* y *Pinterest* las más usadas entre estos niveles, y *Twitter* (X) entre los de enseñanza media.

Sin embargo, la percepción sobre el potencial de las redes sociales en la educación es menos clara, solo un 53,16% de la muestra observa un papel preponderante para estas herramientas en su práctica profesional.

En general, se observa una variabilidad en la percepción del potencial educativo de las diferentes redes sociales, con *Pinterest* siendo la más valorada en los niveles de Educación Infantil y Primaria, mientras que *Twitter* (X) y *Facebook* muestran diferencias de percepción más marcadas entre hombres y mujeres y entre diferentes niveles educativos. *Instagram* y *Snapchat* son las menos valoradas en cuanto a su potencial educativo.

5. Discusión y conclusiones

No cabe duda de que, como consecuencia de pandemia global vivida recientemente, el ámbito educativo ha experimentado una aceleración en sus procesos de transformación digital. Recientes estudios han destacado varios de estos cambios, apoyándose en investigaciones previas de expertos como Almaiah et al. (2020), Chiodino (2020), Pérez-Escoda et al. (2021b), Pérez-Escoda (2022) y la UNESCO (2020a, 2020b). Específicamente, se ha observado que las diferencias en el uso de redes sociales entre los docentes, influenciadas por factores como la edad y el género, son un tema recurrente en la literatura existente (García et al., 2016; López-de-Ayala et al., 2020).

Sin embargo, los resultados de nuestro estudio no indican diferencias significativas en estas variables demográficas, alineándose con las observaciones de Gómez-García et al. (2021) que sugieren que tales diferencias están condicionadas por el tiempo y el contexto específico. Este trabajo profundiza en la percepción que en ocasiones se tiene de los smartphones, que son vistos tanto como una posible fuente de adicción (Jutaite et al., 2021), como una herramienta que podría fomentar el ciberacoso (Tabuenca et al., 2019). En nuestro trabajo estos aspectos son señalados por los docentes como riesgos que hay que afrontar.

A pesar de estas preocupaciones, el estudio revela un optimismo notable entre los docentes sobre las posibilidades educativas de los dispositivos móviles y las redes sociales. En este sentido, la mitad de los profesores tanto de educación superior como de secundaria (50% en cada grupo) cree firmemente en el potencial pedagógico de estas herramientas para enriquecer el aprendizaje.

El estudio también resalta que, aunque ciertos resultados divergen de investigaciones anteriores mostrando nuevas diferencias, la percepción sobre la necesidad de formación continua se mantiene constante, confirmada por investigaciones como las de García-Pérez et al. (2016), Kuzu-Demir & Akbulut (2017) y Hamdani (2019). Estas necesidades se vuelven aún más pertinentes dada la reciente proliferación en el uso de smartphones y redes sociales.

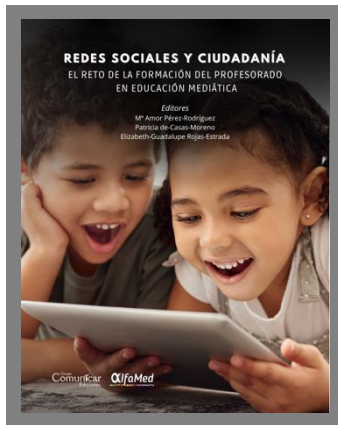
La importancia de estos hallazgos ha sido subrayada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional recientemente en un informe (BOE, 2022), que incluye un nuevo Marco de Referencia para la Actualización de Competencias Digitales Docentes. Este informe destaca el uso pedagógico de las redes sociales como un criterio fundamental para la integración efectiva en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales enfocadas en la comunicación y la colaboración.

Las conclusiones de nuestro estudio abordan temas cruciales como la falta de conocimiento y la responsabilidad en el manejo de las redes sociales como herramientas pedagógicas. Sin embargo, identifica áreas prometedoras para mejorar la integración de la tecnología móvil y las redes sociales en las aulas, resaltando la igualdad en el acceso y uso entre diferentes grupos demográficos, así como una correlación positiva entre la frecuencia de uso y la percepción de su relevancia educativa. Estos resultados ofrecen perspectivas novedosas que podrían ser clave en la transformación educativa para una generación cada vez más conectada digitalmente.

Referencias

- Albion, P.R. (2001). Some factors in the development of self-efficacy beliefs for computer use among teacher education students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(3), 321-347. <https://lc.cx/xT9EoT>
- Almaiah, M.A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261-5280. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y>
- Badía, A., Meneses, J., & García, C. (2015). Technology use for teaching and learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 9-24. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.01>
- BOE (2022). *Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente*. Boletín Oficial del estado nº 116, de 16 de mayo de 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. <https://bit.ly/3bO8tFC>
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8(1), 136-155. <https://lc.cx/icr1ys>
- Cañadas, I., & Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Castillo-Manzano, J.I., Castro-Nuño, M., López-Valpuesta, L., Sanz-Díaz, M.T., & Yñiguez-Ovando, R. (2018). *¿Puede ser el smartphone una herramienta docente eficiente?* En Jornadas de Innovación e Investigación Docente. Sevilla. Servi-Copy S.L. <https://n9.cl/3zv28>
- Cecilia, M., & Bournissen, J. M. (2020). Integración de las TIC en el aula e impacto en los estudiantes: elaboración y validación de escalas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 13, 62-73. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4586>
- Chiodino, J. (2020). Online learning in the time of COVID-19. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101669>
- Fu, J.S. (2013). ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 9(1), 112- 125. <https://lc.cx/dQwxna>
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, Á., & García-Pérez, C. (2016). Relación entre las preferencias de formación del profesorado y su competencia digital en las redes sociales. *Bordón*, 68(2), 137-153. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68209>
- Gómez-García, M., Boumadan, M., Soto-Varela, R., & Gutiérrez-García, Á. (2021). Quais são os fatores que influenciam a utilização das redes sociais como meio para servir a pedagogia? *Texto Livre*, 14(1), e25420. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25420>
- Gutiérrez, M., García-Tamarit, C., & Fandos-Igado, M. (2020). Avances y resistencias del profesorado ante el uso de los Smart Mobile Devices (SMDs) y los Social Network Sites (SNS). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.14201/eks.23453>
- Hamdani, M. (2019). Technology Acceptance in the Use of Social Networks by Teachers and Employees of Education Offices in Ahwaz. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(1), 105-117. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201798>
- Hammond, M., Reynolds, L., & Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 191-203. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00389.x>
- Jutaite, R., Janiunaite, B., & Horbacauskiene, J. (2021). The Challenging Aspects of Digital Learning Objects Usage in a Primary School During the Pandemics. *Journal of Educational and Social Research*, 11(5), 201. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0118>
- Kuzu-Demir, E.B., & Akbulut, Y. (2017). Development of a Scale to Address the Acceptance and Use of Online Social Networking Sites for Instructional Purposes. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 52-82. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.298120>
- López-de-Ayala, M.C., Vizcaino-Laorga, R., & Montes-Vozmediano, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la Información*, 29(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04>
- Mac-Callum, K. (2010). *Attitudes of educators to the introduction of mobile technology*. Paper presented at the 1st annual conference of Computing and Information Technology Research and Education New Zealand (CITRENZ2010), Dunedin, New Zealand.
- Miranda, F.J., & Valente, A.M. (2021). Critical success factors in accepting technology in the classroom. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(18), 4-22. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.23159>
- Nikolopoulou, K. (2020). Secondary education teachers' perceptions of mobile phone and tablet use in classrooms: benefits, constraints and concerns. *Journal of Computers in Education*, 7, 257-275. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00156-7>

- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 49, 71-80. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez-Escoda, A. (2022). Infodemic and Fake news Turning Shift for Media: Distrust among University Students. *Information*, 13(11), 523. <https://doi.org/10.3390/info13110523>
- Pérez-Escoda, A., Lena-Acebo, F., & García-Ruiz, R. (2021). Digital competences for smart learning during COVID-19 in higher education students from Spain and Latin America. *Digital Education Review*, 40, 122-140. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.122-140>
- Ruiz, M.C., & Hernández, V. (2018). La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 52, 81-96. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06>
- Sabzian, F., & Gilakjani, A.P. (2013). Teachers' attitudes about computer technology training, professional development, integration, experience, anxiety, and literacy in English language teaching and learning. *International Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 67-75. <https://lc.cx/v6MqNc>
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*, 54(1), 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>
- Schuman, H., & Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys*. Academic Press.
- Tabuenca, B., Sánchez-Peña, J.J., & Cuetos-Revuelta, M.J. (2019). El smartphone desde la perspectiva docente: ¿una herramienta de tutorización o un catalizador de ciberacoso? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 59. <https://doi.org/10.6018/red/59/01>
- Thomas, K.M., O'Bannon, B.W., & Bolton, N. (2013). Cell phones in the classroom: Teachers' perspectives of inclusion, benefits, and barriers. *Computers in the Schools*, 30(4), 295-308. <https://doi.org/10.1080/07380569.2013.844637>
- UNESCO (2020a). *COVID 19 educational disruption and response*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://lc.cx/mCD8pF>
- UNESCO (2020b). *Futures of Education. Learning to become*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://lc.cx/Tte7T_
- Venkatesh, V., Morris, M.G., Davis, G.B., & Davis, F.D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

La importancia de los medios de comunicación en la formación periodística: El caso de “Entremedios”

The importance of the media in journalism training:
‘Entremedios’ case study

Carmen Marta-Lazo
Universidad de Zaragoza, España
cmarta@unizar.es

José-Antonio Gabelas-Barroso
Universidad de Zaragoza, España
jgabelas@unizar.es

Tamara Morte-Nadal
Universidad de Zaragoza, España
tamortenad@gmail.com

Resumen

En el curso académico 2015-2016, se lanzó la plataforma “Entremedios”, con el objetivo de que fuera utilizada por los estudiantes del Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza, para que pudieran publicar sus prácticas y trabajos. El objetivo general de este estudio es analizar la plataforma Entremedios, para explorar cuál ha sido su impacto durante estos nueve años. Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido cuantitativo. Hasta la actualidad, Entremedios contiene un total de 1099 entradas, siendo las secciones más prolíficas “Entreventos”, “Entreondas” y “Entreplanos”. Se concluye con la necesidad de fortalecer determinadas secciones para incrementar la publicación en esas temáticas.

Abstract

In the 2015-2016 academic year, the “Entremedios” platform was launched, with the aim of it being used by students of the Degree in Journalism at the University of Zaragoza so that they could publish their practices and work. The general objective of this study is to analyse the Entremedios platform to explore its impact. For this, a quantitative content analysis was carried out. To date, Entremedios contains a total of 1099 entries, the most prolific sections being ‘Entreventos’, ‘Entreondas’ and ‘Entreplanos’. It concludes with the need to strengthen certain sections to increase publication.

Palabras clave / Keywords

TRIC, factor relacional, periodismo, Alfabetización Mediática, Entremedios.

RICT, relational factor, journalism, Media Literacy, Entremedios.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Desde la creación del concepto TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación), se han llevado a cabo diferentes iniciativas basadas en el término (Marta-Lazo et al., 2024). Las TRIC y el Factor Relacional, la R de relación que renueva el acrónimo de TIC, defienden la transferencia del conocimiento a través de la comunicación horizontal y la Alfabetización Mediática. Los modelos educativos que se asientan en las TRIC se basan en la construcción colaborativa del conocimiento en los entornos virtuales y en la idea de que una persona puede ser emisora, receptora y creadora (Gabelas-Barroso & Marta-Lazo, 2020).

En el curso académico 2015-2016, se lanzó la plataforma “Entremedios”, con el objetivo de que fuera utilizada por los estudiantes del Grado en Periodismo de la Universidad de Zaragoza, para que pudieran publicar sus prácticas y trabajos. En el curso 2019-2020 se rediseñó la plataforma para que el alumnado pudiera realizar sus propias piezas periodísticas y mejorar sus competencias. La plataforma está organizada en las siguientes secciones: Entrelíneas, Entrespots, Entreondas, Entreventos, Entrelinks, Entreplanos, Entrevips (Entremedios, 2024).

Aunque desde su creación ha tenido un gran éxito entre el alumnado, se desconoce cuáles son las secciones más prolíficas, así como desde qué países es visitada o cuáles son los años en los que más contenido se ha creado. Consideramos que es importante realizar un análisis para detenernos a reflexionar en el impacto que ha tenido hasta ahora y qué medidas de mejora se pueden proponer.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es analizar la plataforma Entremedios, para explorar cómo ha evolucionado y cuál ha sido su impacto. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Descubrir en qué sección se encuentran la mayoría de las piezas realizadas por el alumnado de Entremedios
- Identificar qué años han tenido una mayor cobertura.
- Identificar qué formatos han sido los más utilizados en la plataforma.
- Examinar cuáles han sido las entradas más visitadas en el último mes y por qué países.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Entremedios tiene su origen en las experiencias recogidas en el Máster de Redes y Aprendizaje Digital de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y de la plataforma colaborativa TRICLab. El Factor Relacional es la cimentación conceptual de esta plataforma y se define como “el eje que conecta los usos, consumos e interacciones que se producen en las redes, tanto psicosociales como sinápticas, con una visión positiva y holística, que abarca las tres dimensiones del ser humano (cognitiva, emocional y social), que desde el desarrollo comunitario contempla todos los agentes mediadores sociales en un triple entorno (individual, social y ambiental)”

(Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2016). La dimensión relacional se proyecta en las diferentes secciones, así como en la relación entre el estudiantado y las dinámicas de trabajo (Marta-Lazo & Gabelas-Barroso, 2023).

En el año 2019 se convirtió en un medio de comunicación abierto en el cual los alumnos/as pueden ejercer un periodismo profesional desde el primer curso del Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza. Marta-Lazo y Gabelas-Barroso (2023) definen a la plataforma como una estructura relacional en una doble dimensión: cognitiva y de desarrollo de competencias psicosociales. En lo referente a la dimensión cognitiva, Entremedios recoge 11 secciones en un espacio multimedia: Entreondas, Entreplanos (que incluye a Entrebutacas), Entreventos, Entrelinks (que incluye Entrepíxels y EntreRedes), Entrespots, Entrelíneas (que incluye a Entrepáginas) y Entrevips. EntreRedes es la versión exclusivamente para *Instagram* de Entrelinks (Tabla 1). Estas secciones contienen una variedad de géneros, narrativas y formatos que van desde el puro texto, al podcast o al vídeo.

La creación de este espacio multimedia permite el desarrollo de competencias psicosociales a través de un entorno relacional que convierte a cada sección en una redacción. Cada sección se compone de alrededor de seis estudiantes, que junto a un profesor/a que ejerce de coordinador/a y en algunos casos de un editor/a jefe (cargo ocupado por el alumnado más veterano), gestionan los contenidos de cada sección. Asimismo, cada sección tiene un redactor/a jefe que supervisa cada pieza de acuerdo con los criterios de elaboración, selección y redacción de Entremedios para terminar con las correcciones de los coordinadores/as y/o editores jefes. Este doble control de calidad garantiza la profesionalidad de los contenidos. Este tipo de redacción, compuesta por alumnado de todos los cursos que acuden a diferentes jornadas o eventos, permite relaciones colaborativas muy

Sección	Formato principal	Temática
Entreondas	Podcast	General
Entreplanos	Vídeo	General
Entrebutacas	Texto	Cine
Entreventos	Texto	Cobertura de eventos
Entrelinks	Texto	Tecnología
Entrepíxels	Texto	Videojuegos
Entrespots	Texto	Publicidad
Entrelíneas	Texto	General
Entrepáginas	Texto	Lectura
Entrevips	Texto	Entrevistas

enriquecedoras. La implantación de Entremedios en el grado se enmarca en un contexto en el que aumentan los entornos virtuales de aprendizaje (Silva, 2017). Por lo tanto, cada vez son más necesarios espacios educativos de interacción, desde el pensamiento crítico y el conocimiento en favor de la sociedad.

3. Metodología / planteamiento

Se llevó a cabo un análisis de contenido cuantitativo de la plataforma Entremedios. El análisis de contenido pretende “descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición” (Aguayo, 2018). En el análisis de contenido de tipo cuantitativo el investigador se centra en la frecuencia de aparición de ciertas características del contenido (Tinto, 2013). La unidad de análisis fueron las piezas periodísticas publicadas en Entremedios desde 2016 a marzo de 2024. Como la plataforma utiliza WordPress como sistema de gestión de contenidos, a este análisis se le van a añadir las métricas que se incluyan en Google Analytics y en ExactMetrics, con el objeto de conocer datos de analítica web.

4. Resultados

Con fecha de marzo de 2024, en Entremedios se ha publicado un total de 1099 entradas. En el último mes ha conseguido 3,314 visualizaciones de 2340 usuarios totales. Dentro del top 10 de piezas más visitadas, se encuentran 4 entrevistas, dos reseñas (una de libro y una de una película) y 3 reportajes. El 55% de los usuarios visita la plataforma a través del móvil, el 43% utiliza un ordenador de escritorio y solo un 2% las tabletas (Figura 1). En lo que respecta al país de origen, los usuarios españoles son los que más visitan la página, seguido de otros visitantes de países como México, Colombia o Perú (Figura 2). Respecto a la distribución de los contenidos por años, el año en el que más contenidos se publicaron fue en el año 2022 (Figura 3). Se puede ver un incremento en el número de piezas publicadas hasta el año 2022, que ha disminuido en el año 2023. El número de 2024 está sesgado porque solo se han podido tomar los primeros tres meses (enero, febrero y marzo). Entreventos (16%), Entreondas (14%) y Entreplanos (12,6%) son las secciones que más contenido generan. Es necesario mencionar que hay secciones de reciente creación, como como Entrepixels o Entrepáginas que se lanzaron en 2021.

Figura 1. Dispositivo utilizado para visitar Entremedios (en porcentaje)

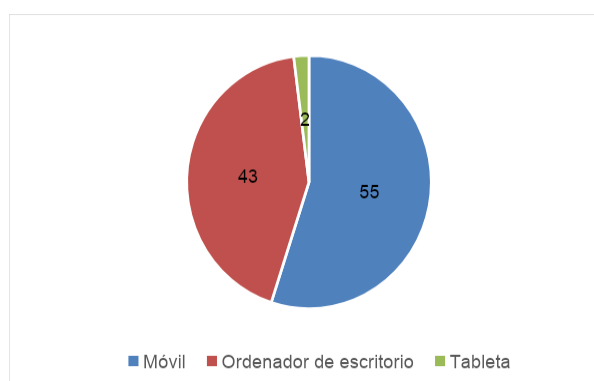


Figura 2. Visitantes de Entremedios por país (en porcentaje)

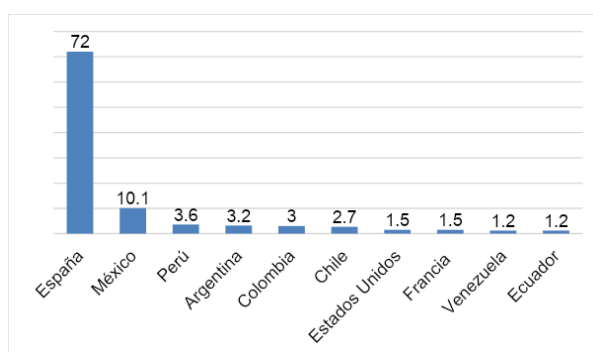
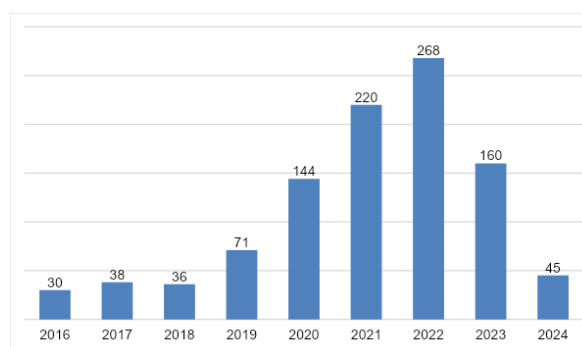
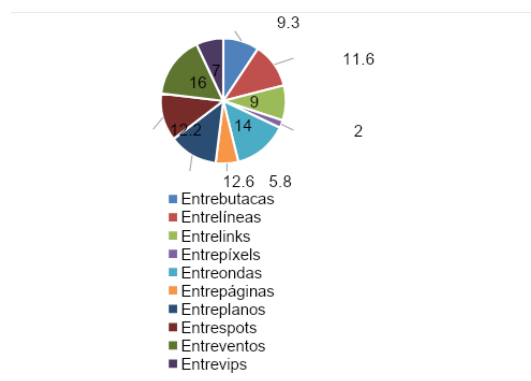


Figura 3. Número de piezas de Entremedios por año



Por lo tanto, el número de piezas por sección es proporcional al año de creación de cada sección, ya que las más antiguas son Entreventos, Entreondas, Entreplanos, Entrelíneas (con un 12%), Entrespots (12,2%) y Entrebutacas (9,3%). Por el contrario, las secciones con menos contenidos son Entrepáginas (5,8%) y Entrepixels (2%) (Figura 4).

Figura 4. Número de piezas por sección (en porcentaje)



5. Discusión y conclusiones

Se puede observar una gran variedad en las piezas publicadas en Entremedios, siendo la sección más prolífica Entreventos. Se pueden encontrar desde reportajes, entrevistas, reseñas...en diversos formatos, como el texto, el podcast o los videos. Las entrevistas parecen ser las piezas más visitadas por Entremedios. Por lo general, las secciones más antiguas son las que más contenidos han generado. Llama la atención que los contenidos en Entremedios fueron incrementándose año a año, hasta el 2023, en el que se ha notado una bajada general. Creemos que las secciones de tecnología y lectura deberían fortalecerse, ya que, aunque son más recientes, las temáticas tienen la suficiente fuerza como para poder generar más contenidos.

Aunque la gran mayoría de usuarios/as son de España, se podrían ampliar los contenidos para hacerlos más atractivos para los países de Latinoamérica. Para finalizar, consideramos que este análisis debería complementarse en un futuro con entrevistas o cuestionarios al alumnado y al profesorado encargado de la coordinación de las secciones.

Referencias

- Aguayo, N. (2018). La metodología del análisis de contenido y su aplicación en el estudio terminológico de la descripción de la oferta formativa del Grado en Traducción e Interpretación en España. *Tonos Digital*, 35, 1-31. <https://cutt.ly/4oJ5YJ1>
- Entremedios (2024). <https://periodismo.unizar.es/>
- Gabelas-Barroso, J.A., & Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: Factor R-relacional y Educomunicación*. Egregius.
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J.A. (2023). *Diálogos posdigitales. Las TRIC como medios para la transformación social*. Gedisa.
- Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J.A., & Morte-Nadal, T. (2024). El factor relacional como clave en las TRIC: Estudio de caso en Aragón (España) de la implantación de una unidad didáctica sobre Alfabetización Mediática. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 20, 249-258. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059986>
- Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J.A., Nogales-Bocio, A., & Badillo-Mendoza, M.E. (2022). Aprendizaje Multimedia y Transferencia de Conocimiento en una Plataforma Digital. Estudio de Caso de Entremedios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 101-120. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30846>
- Marta-Lazo, C., & Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. UOC.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 17(53), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red/53/10>
- Tinto, A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Provincia*, 29, 135-173.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

TikTok como recurso educativo en la enseñanza de la lectura en niños de Pichanaki

TikTok as an educational resource in teaching reading to children from Pichanaki

Juana-Yris Díaz-Mujica
Universidad César Vallejo, Perú
jdiazmu@ucv.edu.pe

Mercedes-María Nagamine-Miyashiro
Universidad César Vallejo, Perú
mnagamine@ucv.edu.pe

Norma Ticse-Villanueva
Primaria Juan Velazco Alvarado, Perú
normistv@hotmail.com

Resumen

El estudio tuvo como objetivo principal determinar la influencia del *TikTok* como recurso educativo para el aprendizaje de la lectura en niños de primer grado de una institución educativa en Pichanaki. Se llevó a cabo un diseño pre-experimental y longitudinal, con una muestra de estudiantes de primer grado de primaria. Tras la implementación de la estrategia *TikTok*, se utilizó una guía de observación validada (KR-0.81) para recopilar datos del pre y post test. Los resultados obtenidos permitieron concluir que el *TikTok* es un recurso educativo efectivo que contribuye a mejorar el aprendizaje de la lectura en los niños.

Abstract

The main objective of the study was to determine the influence of *TikTok* as an educational resource to help first graders in an educational institution in Pichanaki learn to read. A pre-experimental and longitudinal design was carried out with a sample of first grade students. After the implementation of the *TikTok* strategy, a validated observation guide (KR-0.81) was used to collect pre- and post-test data. The results obtained led to the conclusion that *TikTok* is an effective educational resource that contributes to improving children's learning to read.

Palabras clave / Keywords

TikTok, recursos educativos, comprensión lectora, redes sociales, comunicación mediática.

TikTok, educational resources, reading comprehension, social networks, media communication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El aprendizaje en lectura es un aspecto fundamental en la formación educativa de los estudiantes a nivel mundial. Sin embargo, lamentablemente, en los últimos tiempos se ha evidenciado un preocupante descenso en los niveles de comprensión lectora, especialmente tras haberse cerrado las escuelas y dado pase a una educación virtual; no obstante, la infraestructura tecnológica en el Perú no fue suficiente para hacer frente al problema generado por la pandemia de COVID-19. Esta crisis sanitaria ha dejado en evidencia la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza al uso de la tecnología como un aliado fundamental para mejorar los niveles de aprendizaje en lectura, los recursos digitales pueden ser una herramienta efectiva para motivar a los estudiantes, brindarles un mayor acceso a la información y fomentar su interés por la lectura.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) anunció un sin número de dificultades que tienen que enfrentar los estudiantes en la lectura y la comprensión de textos, lo que pone en riesgo una educación de calidad. Organismos como la UNESCO y la USAID han llamado a los maestros a priorizar la aplicación de estrategias tecnológicas para abordar esta problemática a nivel mundial porque la lectura es primordial en todo aprendizaje y su fomento debe ser una prioridad en la agenda educativa global. Es crucial que las instituciones educativas y los docentes trabajen en colaboración para implementar estrategias innovadoras que permitan mejorar la alfabetización y la comprensión lectora de los estudiantes y es responsabilidad de la sociedad garantizar que tengan las herramientas necesarias para desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales. Es urgente tomar medidas concretas para revertir la tendencia de caída en el aprendizaje en lectura a nivel mundial. La tecnología puede ser una aliada invaluable en este proceso, pero es fundamental el compromiso de todos los involucrados en la educación para lograr un cambio significativo en la formación de los estudiantes.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación rural de Perú ha sido objeto de estudio para investigadores como Salas et al. (2022), quienes realizaron una revisión exhaustiva de diversas publicaciones. Han demostrado que el uso de las TIC y los recursos digitales contribuyen significativamente en la mejora de los aprendizajes y la comprensión lectora. Uno de los hallazgos destacados de estos estudios es la capacidad de las TIC para cerrar las brechas educativas que existen en las zonas altoandinas de Perú. El acceso a recursos digitales puede propiciar una mayor alfabetización digital entre los estudiantes de estas zonas; asimismo, genera un impacto positivo en su desarrollo académico y personal.

Entre las herramientas tecnológicas utilizadas en estos estudios, se destaca el *TikTok* como un recurso de aprendizaje que ha demostrado ser efectivo. Por ejemplo, Escamilla et al. (2021) utilizaron *TikTok* como una herramienta de enseñanza-aprendizaje con estudiantes españoles concluyeron que el uso de *TikTok* en el aula de clase puede fomentar la creatividad de los estudiantes y promover un entorno de aprendizaje atractivo y motivador. Adicionalmente, otros estudios sobre el uso de las TIC en la educación rural de Perú destacan la importancia de integrar estas tecnologías en las prácticas educativas para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, cerrar brechas educativas y promover un entorno de aprendizaje estimulante. El uso del *TikTok* como recurso de aprendizaje también ha demostrado ser una estrategia efectiva que fomenta la creatividad y motivación de los estudiantes y mejora su experiencia educativa.

El estudio realizado por Guiñez y Mansilla (2022) sobre los booktokers destaca la relevancia de la promoción de libros a través de *TikTok*, con el propósito de aumentar la aceptación de los contenidos literarios en esta plataforma y fomentar su difusión en comunidades virtuales. La investigación, que se basó en la interacción con 13 booktokers, reveló que los personajes influyen significativamente en la comunidad lectora, contribuyendo a la promoción del hábito de la lectura. En este contexto, los docentes desempeñan un papel fundamental en la orientación del contenido generado en esta herramienta, así como en la utilización de otros recursos proporcionados por la Inteligencia Artificial (IA). La integración de estas tecnologías complementarias a las plataformas existentes resulta clave para facilitar y compartir contenidos educativos, promoviendo una utilización positiva de la tecnología en el ámbito educativo.

TikTok es un fenómeno cultural que permite crear y compartir videos de corta duración, que van desde 15 segundos hasta 5 minutos. Esta aplicación se destaca por fomentar la originalidad y la creatividad a través de imágenes y sonido, así como otros recursos disponibles para los participantes. Además, se caracteriza por promover la igualdad en el uso de sus difusiones, siendo inclusiva para todos los usuarios. *TikTok* surgió en China en 2016 con el nombre de Douyin y al año siguiente cambió a su nombre actual. Desde entonces, se ha consolidado como una herramienta para expresar contenidos de interés colectivo, según lo mencionan Becerra et al. (2020). *TikTok*

ha revolucionado la forma en que las personas interactúan y comparten contenido en redes sociales, promoviendo la creatividad y la igualdad entre sus usuarios.

El uso de recursos como la Educación Mediática es fundamental en la actualidad, ya que posibilita la educación y la difusión masiva de información (Kačínová & Sádaba, 2022). La interrelación entre la comunicación y la educación es crucial para comprender la naturaleza educomunicativa contemporánea (Chiappe & Arias, 2016). Para enseñar a leer es vital considerar aspectos como la fonética en relación con las grafías, aspecto central en la construcción del aprendizaje de los estudiantes, tal como lo señalaron Fuentes et al. (2017).

Leer implica un proceso que va más allá de la decodificación textual, involucrando la interpretación de la información y la conexión con los conocimientos previos del lector, como indica Blandón (2020). Por lo tanto, es fundamental que los educadores diseñen situaciones de lectura que despierten el interés de los estudiantes. Este enfoque requiere el empleo de métodos, estrategias y recursos que abarquen los tres momentos clave de la lectura (antes, durante y después), promoviendo la relación entre grafías y fonemas, así como el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral, tal como manifiestan Venon y Alvarado (2014), considerando la necesidad de los niños de comunicarse en contextos sociales para demostrar sus habilidades en lectura y comprensión oral

Por otro lado, Duque y Acero (2022) precisan que las herramientas educativas son necesarias para producir e inducir consolidar el aprendizaje, el empleo de recursos virtuales ligados a la tecnología que está al alcance de las mayorías como el *TikTok*, el estudiante con la adecuada orientación del docente participa de manera activa, colaborativos y acrecienta su reflexión crítica. Asimismo, conduce a que el discente alcance diversas competencias y estimula a otros usuarios de diferentes edades, llegando a atender desde una actividad sencilla inclusive con los temas no entendidos en clases, el desarrollo de tareas, de manera que facilita y convierte en algo entretenido y divertido la enseñanza-aprendizaje. El estudio de Albarrán y Díaz (2022) confirmaron que el uso de metodologías activas cotidianamente, son efectivas, de igual forma, la aplicación de recursos novedosos y tecnológicos movilizan los aprendizajes haciéndolos divertidos. Un autor que actualmente difunde un texto es Lemoned (2021), donde indica que el *TikTok* es un gran aliado para la educación, precisa que su uso como táctica para el aprendizaje beneficia la relación maestro-estudiante.

3. Metodología / planteamiento

La naturaleza del estudio indica que es cuantitativo, el diseño experimental y subdiseño pre-experimental (Sánchez, 2019), a la muestra se aplicó pretest antes de la aplicación del recurso *TikTok*, después de esto y siguiendo el plan progresivo de implementación de la estrategia de *TikTok*, se llevó a cabo la evaluación posterior y se realizó el análisis correspondiente. El grupo de estudio estaba compuesto por 97 estudiantes de una escuela primaria en Pichanaki, provincia de Chanchamayo, en la Selva central de la región de Junín. Estos discentes, tanto mujeres como hombres, han mostrado dificultades en lectura debido a la pandemia. Tienen acceso a teléfonos celulares y conexión a internet, pero no disponen de ordenadores propios o tablets. La obtención de la muestra por muestreo a interés (Hernández, 2021), se seleccionaron 35 estudiantes de ciclo 2 matriculados en el año 2023, provenientes del centro poblado. La técnica fue la observación coherente con las evidencias de la evaluación, el instrumento fue la ficha de observación validado con los indicadores de expresión y comprensión oral para los tres niveles de lectura como fueron el literal, inferencial y criterial.

4. Resultados

En primer lugar, se contó con la autorización de la dirección IE mediante oficio cursado; así mismo, los progenitores firmaron el consentimiento respectivo aceptando la aplicación de la investigación. Los procedimientos pedagógicos se desarrollaron dentro de la normalidad, las sesiones de aprendizaje del área de comunicación fueron trabajadas según programación curricular. Un primer test se aplicó a toda la muestra, se desarrollaron las sesiones de aprendizaje para aplicar el recurso *TikTok*, y luego el post test para culminar el proceso de recogida de información (Tabla 1).

	Pre-test			Pos-test		
	D 1	D 2	D 3	D 1	D 2	D 3
	%	%	%	%	%	%
0 - 3	66.67	100	94.29	0	0	5.71
4 a 6	33.33	0	5.71	0	100	94.29
7 a 8	-	-	-	100	-	-
Total	100	100	100	100	100	100

En la Tabla 1 se muestran los resultados de la evaluación inicial que indican que el 66.67% de los niños en relación al nivel literal [D1], presentan serias dificultades para identificar las vocales, un 33.33% las reconoce moderadamente; respecto al nivel inferencial [D2] todos tienen problemas para entender los textos; en cuanto a la lectura crítica solo el 4% reconoce medianamente la estructura silábica, eso hace que no relacione la secuencia de textos. Posterior al desarrollo de las clases donde se trabajaron las lecturas con la ayuda del *TikTok*, los resultados de la evaluación muestran grandes diferencias respecto a la primera evaluación, los resultados en las tres dimensiones se ubican en los niveles medios en D2 y D3 mientras que para D3 todos mejoran notablemente.

Al desarrollar la prueba elegida, con 69 grados de libertad y una significancia de .000 se comprueba la existencia de diferencias entre los resultados del pre-test y del post-test. Por lo que, los datos muestrales sustentan la aseveración de que el *TikTok* como recurso educativo influye significativamente en la enseñanza de lectura en estudiantes de primer grado en una institución educativa del distrito Pichanaki (Tabla 2).

		Media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Pre-test - Post-test	10,833	8,716	69	,000

5. Discusión y conclusiones

El uso de *TikTok* como recurso educativo ha demostrado ser una herramienta valiosa en el entorno pedagógico, beneficiando tanto a padres como a estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura. Esta plataforma mediática promueve el autoaprendizaje y colaboración familiar, lo que contribuye significativamente al desarrollo de habilidades lectoras en los alumnos de los primeros grados de primaria. Es esencial destacar que este enfoque facilita la superación de posibles temores asociados con el proceso de lectura, especialmente en un contexto donde la pandemia ha impactado en el tiempo dedicado a la enseñanza.

Además, la implementación de recursos educativos digitales como *TikTok* ha motivado a los docentes a explorar nuevas formas de enseñanza y a involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Esta iniciativa no solo ha permitido adaptarse a los retos actuales, sino que también ha promovido la diversificación de las metodologías de aprendizaje en el hogar, como lo indican estudios recientes (Sánchez-López et al., 2023; Serrano-Arenas, 2023).

Si bien *TikTok* puede ser utilizado como un recurso educativo digital, un medio tecnológico para proporcionar al estudiante contenidos estructurados, abiertos, accesibles, lúdicos y especializado que promueve el aprendizaje interactivo y de experiencia directa (Espejel et al., 2023) y que puede lograr mantener la motivación e interés en los niños y jóvenes estudiantes que hoy en día son más visuales y de este modo dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje en entornos digitales coincidiendo con las investigaciones de García-Lazo y Martín-Nieto (2022) y Meirbekov et al. (2023).

Adicionalmente, permite que cada uno de ellos aprenda a su estilo, nivel de habilidad y ritmo de aprendizaje; por tanto, se logra un aprendizaje más inclusivo y equitativo.

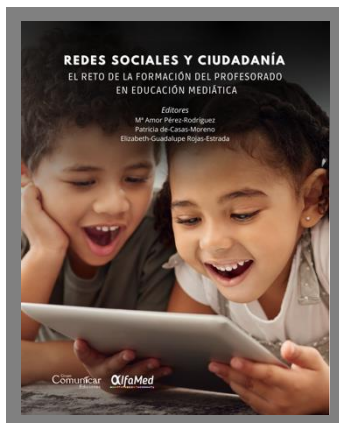
Como demostraron Agarwal et al. (2023) *TikTok* ayuda a los educadores a crear contenidos que les permita explicar conceptos difíciles de una manera más simple y atractiva y mejore la retención del contenido en la memoria coincidiendo con esta investigación. Adicionalmente, se puede agregar música y otros elementos de apoyo que permita captar su atención, porque para ellos es un entorno más familiar, de esta manera se experimenta nuevos métodos pedagógicos que faciliten el aprendizaje, fomenta la creatividad tanto de docentes como de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades de comunicación digitales (Lee, 2022).

Middleton (2022) coincide en que esta herramienta tiene ventajas, pero también presenta desventajas. El uso de este recurso implica que el docente debe ser muy cuidadoso y crítico en seleccionar contenido de calidad, información precisa y sobre todo establecer pautas muy concretas a sus estudiantes de cómo utilizar esta plataforma de manera más efectiva y segura, así como cuidar la privacidad y seguridad de los datos. Se debe controlar el tiempo de exposición porque al terminar de ver la sesión académica, la plataforma se puede convertir en un distractor y el estudiante corre el riesgo de quedar enganchado e incluso llegar a visualizar contenidos inapropiados y nocivos para un niño en edades tempranas. En este caso, es fundamental el apoyo de los padres de familia para monitorear el trabajo en casa.

Finalmente, se concluye que se han logrado resultados positivos con el uso de este recurso para mejorar el aprendizaje, fundamental en zonas como las de estudio que son zonas rurales, donde existen muchas carencias, pero existe la creatividad de los docentes.

Referencias

- Agarwal, S., Yang, J., Seyedbrahimi, M., & Alan, G. (2023). *Factors Affecting the Popularity of VR-Related Educational Videos on TikTok*. International Conference on Ambient Intelligence, Knowledge Informatics and Industrial Electronics (AIKIE). IEEE Xplore. <https://shorturl.at/mlPV2>
- Albarrán T., Felipe, A., & Díaz L.C.H. (2022). Metodologías activas, desarrollo del aprendizaje conceptual y trabajo colaborativo en estudiantes universitarios de Medicina. *Edumecentro*, 14, e2059. <https://lc.cx/K4ouTG>
- Banco Mundial (2022). *El 70% de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. <https://lc.cx/yezy4w>
- Becerra-Chauca, N., & Taype-Rondán, Á. (2020). *TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la COVID-19?* *Acta Médica Peruana*, 37(2). <https://doi.org/10.35663/amp.2020.372.998>
- Blandón, R. (2020). Importancia del fomento de la lectura para el desarrollo de la comprensión de textos. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 14. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10115>
- Chiappe, A., & Arias, V. (2016). La Educomunicación en entornos digitales: un análisis desde los intercambios de información. *Opción*, 32(7), 461-479. <https://lc.cx/ktpw0Q>
- Duque R., & Acero, Q. (2022). Herramientas educativas como apoyo en la enseñanza. *Mendive. Revista de Educación*, 20 (4), 1099-1108. https://lc.cx/m_YiJ5
- Escamilla-Fajardo P., Alguacil, M., & López-Carril, S. (2021). Incorporating *TikTok* in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>
- Espejel, O., Concheiro, P., & Pujolà, J.T. (2023). *TikTok* en la enseñanza de español LE/L2: telecolaboración y competencia digital. *Revista de Enseñanza de la Lengua Española*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>
- Figueredo-Benitez, J.C., Oliveira, J.S., & Mancinas-Chávez, R. (2022). *TikTok* como herramienta de comunicación política de los presidentes iberoamericanos. Redes sociales y ciudadanía. En J.I. Aguaded-Gómez, A. Vizcaíno-Verdú, Á. Hernando-Gómez, & M. Bonilla-del-Río (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 103-112). Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Fuentes, N., & Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Telos*, 19(2), 343-365. <https://lc.cx/wf5ITX>
- García-Lazo, D., & Martín-Nieto, R. (2022). *Formación del futuro profesorado en competencia digital y comunicativa con el uso de la red social TikTok*. BURJC Digital. McGrawHill. <https://hdl.handle.net/10115/27375>
- Guiñez-C.N., & Mansilla, O.K. (2022). Booktokers: Generating and sharing book content on *TikTok*. *Comunicar*, 30(71), 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>
- Kačínová, V., & Sádaba, C. (2022). Competencia Mediática como una "competencia aumentada". *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Lee, Y. (2023). Language learning affordances of *Instagram* and *TikTok*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>
- Lemondé, S. (2021). *Teaching with TikTok: 11 strategies for successful student engagement*. AB! Entertainment. <https://a.co/d/e5VNMxg>
- Levetown, M. (2008). Communicating with children and families: From everyday interactions to skill in conveying distressing information. *Pediatrics*, 121(5), e1441-e1460. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0565>
- Meirbekov, A., Nyshanova, S., Meirbekov, A., Kazykhankyzy, L., Burayeva, Z., & Abzhekenova, B. (2023). *Digitalisation of English language education: Instagram and TikTok online educational blogs and courses vs. traditional academic education*. How to increase student motivation? Education and Information Technologies. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12396-y>
- Middleton, S. (2022). For You? Using *TikTok*® to Teach Key Content. *Sage Journal*, 7(3), 226-235. <https://doi.org/10.1177/23792981221096871>
- Salas B., Andrade D.A., Pacheco, S., & Oblitas P. (2022) Las TIC en la ruralidad de la educación peruana: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 3(3), 18- 26. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.85>
- Sánchez-Flores, F.A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-López, I., Roig-Vila, R., & Manotas-Salcedo, E. (2023). Teachers on *TikTok*: Creative strategies and resources for making content go viral. An evolution in education? *Anàlisi*, 69, 69-112. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3634>
- Serrano-Arenas, D. (2023). Educational videos as strategies to trigger learning. *Aloma*, 41(1), 131-140. <https://doi.org/10.51698/aloma.2023.41.1.131-140>
- Vernon, S.A., & Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Ciberculturas: Autorretrato digital y el cuerpo como territorio político

Cybercultures: Digital self-portrait and the body as political territory

Sergio Alvarado-Vivas

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia
salvarado@uniminuto.edu

Patricia Lora-León

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia
magda.lora@uniminuto.edu

Resumen

El autorretratarse es un acto cotidiano complementado con la aplicación de retoques digitales al alcance de cualquiera. La ponencia expone la experiencia emanada del espacio académico Laboratorio: cibercultura, tecnologías y mediaciones, que se imparte en la licenciatura de Comunicación Social - Periodismo en UNIMINUTO. La metodología fue cualitativa y a través de talleres de experimentación visual se promovió en los estudiantes diversas tensiones sobre cómo comunican sus cuerpos. Como resultado, se identificó una agenda temática que les indigna siendo el génesis para sus creaciones. Como conclusión, es posible exaltar el rol decisivo de las imágenes en la construcción de opinión pública.

Abstract

Taking a self-portrait is an everyday act complemented by the application of digital retouching available to anyone. The presentation exposes the experience emanating from the academic space *Laboratory: cyberculture, technologies and mediations* that is taught in the degree of Social Communication - Journalism at UNIMINUTO. The methodology was qualitative, and through visual experimentation workshops various tensions about how their bodies communicate were promoted in the students. As a result, a thematic agenda that outraged them was identified as the genesis for their creations. In conclusion, it is possible to exalt the decisive role of images in the construction of public opinion.

Palabras clave / Keywords

Cibercultura, comunicación digital, autorretrato.
Cyberculture, digital communication, self-portrait.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Las tensiones generadas por la reproducción masiva de imágenes evidencian la obsesión actual de las personas por acercar espacialmente objetos e ideas. Sin embargo, según Benjamin (1989), esta proliferación visual conlleva una pérdida del aura, que reside en el momento único de la creación y que no puede ser replicado más allá de la sofisticación técnica. En el panorama contemporáneo, inundado de imágenes muchas veces desconectadas de sus significados originales, se están transformando numerosas prácticas culturales. Entre ellas, se destaca la representación del sujeto a través de la fotografía, fenómeno que ha sido potenciado por el auge del autorretrato digital, popularizado como selfie, una evolución inexorable del autorretrato artístico (Mena-García, 2020). El autorretrato digital es el resultado de una amplia gama de recursos técnicos disponibles para cualquier usuario, que incluyen miles de filtros, retoques digitales con Inteligencia Artificial y potentes lentes integrados en dispositivos móviles. Sin embargo, estas facilidades técnicas pueden desviar a los individuos hacia una autorrepresentación narcisista, alejándolos de reconocer el potencial del autorretrato como medio de comunicación y expresión política, que puede trascender intereses individuales. El presente texto presenta los resultados de una experiencia surgida del ámbito académico del Laboratorio: Cibercultura, Tecnologías y Mediaciones, impartido en la licenciatura de Comunicación Social - Periodismo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. El estudio se propuso explorar la dimensión política de comunicadores sociales y periodistas en formación a través de la experimentación con la autorrepresentación digital, con el objetivo de fortalecer sus habilidades para crear piezas comunicativas que contribuyan a sensibilizar sobre las problemáticas sociales contemporáneas.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Poner en diálogo el uso de la imagen digital con el rol profesional de un comunicador en el paisaje mediático actual implica reconocer responsabilidades más allá de ser un intermediario entre información y el medio que representa, para fungir como un comunicador que establezca conexiones entre los hechos y la sociedad (Cebrián, 2008). Esto quiere decir que los procesos de comunicación deben dotarse de contexto histórico y de construcción de sentido para promover reflexiones sobre el valor de las transformaciones que se están viviendo (Martín-Barbero, 2002). Todo esto, sin desconocer que el acto de comunicar para un profesional ha de circular bajo dinámicas de instantaneidad, cobertura y comunicación bidireccional con audiencias menos pasivas a razón del impacto de las redes sociales digitales (Barrios, 2014).

La capacidad de retratarse es un ejercicio necesario para un comunicador por su ineludible protagonismo en los procesos de mediación informativa y porque la imagen, como representación de la realidad, es parte del ejercicio constante de construcción de agendas mediáticas. Todo esto, además, propiciado por las facilidades técnicas actuales, donde cualquier ciudadano puede enfrentarse al lente de su móvil y experimentar una suerte de catarsis frente al dilema de cómo ser representado. Además, retratarse permite exhibir la exuberancia de posibilidades técnicas que pueden sofisticar o alterar la imagen e, incluso, pueden llevar a otros a comprometerse con un activismo visual. Este último consiste en adoptar una postura política o crítica frente a un tema más allá de los límites del cuerpo que figura en esa imagen digital (Gombrich, 2007; Mena-García, 2020).

El retrato contribuye entonces a procesos identitarios, pero aún más importante a la reivindicación del yo (Báscones-Reina, 2018), pues es un ejercicio reflexivo sobre el lugar que ocupa la persona en el mundo (Stefanini, 2022). Esto conecta con los postulados de la cibercultura, donde las tecnologías digitales sirven como infraestructuras posibilitadoras para la configuración de discursos y significaciones de quienes las usan (Colangelo, 2019).

3. Metodología / planteamiento

La metodología empleada fue de corte cualitativa, utilizando talleres de experimentación visual inspirada en artistas relacionados con el movimiento dadaísta y el surrealismo como Joseph Cornell y Man Ray. Se promovieron en 18 estudiantes diversas tensiones en torno a cómo y por qué se autorretratan.

En primera instancia, se realizó un ejercicio detonante donde cada estudiante exploró imágenes en la red con la que pudiesen sentirse representados. A partir de esa exploración inicial, identificaron palabras claves latentes en esas imágenes con las que posteriormente construyeron prompts para generar imágenes con Inteligencia Artificial. En una segunda etapa, los comunicadores sociales en formación tuvieron que tomarse un autorretrato, pero ya no uno convencional, más bien uno donde tuvieran una pose, un gesto o un encuadre en relación con una problemática social concreta, particularmente una que les despertara indignación o algún tipo de resquemor.

En la tercera etapa debían experimentar con su imagen base, explorando distintas posibilidades de intervenciones, que podían ir desde una puesta en escena a la hora de tomar la fotografía hasta retoques digitales de todo tipo que aludían a técnicas de *assemblage* (ensamblaje) donde pudiesen exagerar, acentuar o destacar aspectos del autorretrato vinculados a un tema de índole social y cercano a ellos. Esta técnica tiene una estrecha relación con Picasso y los primeros collages “donde se buscaba además de violentar la integración de los elementos formales utilizados en el plano, termina con la supuesta verdad perceptiva del realismo fotográfico” (Soto, 2012, p. 50).

Como etapa final, los estudiantes debían socializar sus propuestas para luego unificar intereses y focalizar esfuerzos en torno a construir grupalmente campañas activistas (o cuando menos reivindicadoras) con componentes digitales, que permitiese invitar a la movilización e interacción comunicativa (Rost, 2012) en torno a la problemática planteada.

4. Resultados

Como resultado del proceso colaborativo con los estudiantes, emergió una agenda temática que refleja las preocupaciones y aspiraciones de la juventud contemporánea. Estos temas, que sirvieron de catalizador para sus creaciones, abarcan una amplia gama de problemáticas sociales y personales que los indignan y motivan a la acción. La explotación laboral en jóvenes, el maltrato animal, la violencia de género, los desórdenes alimenticios, la salud mental, la educación como derecho fundamental y la reivindicación del rol campesino surgieron como puntos clave que reflejaban las inquietudes y valores de los participantes.

A partir de estas preocupaciones, se desarrollaron seis iniciativas de activismo digital, cada una de las cuales lleva consigo un nombre que refleja su enfoque y propósito. Títulos como “Educación, inversión pendiente”, “Alimenta el cambio”, “Ancestral campesino”, “Discriminación en el entorno laboral hacia la mujer”, “Empoderamiento femenino” y “Las manos de nuestros campesinos” no solo sugieren los temas de interés expresados por los participantes, sino que también encapsulan el espíritu y la intención detrás de cada iniciativa.

Estos activismos digitales no se limitan a ser meras manifestaciones de protesta, sino que representan un esfuerzo concertado por parte de los estudiantes para ir más allá del autorretrato digital inicial. Se trata de la construcción de un ecosistema de piezas comunicativas complementarias que, de manera procesual, se derivan de la autorreflexión y la introspección que acompañaron la creación de las fotografías digitales. Cada iniciativa busca ejemplificar cómo las experiencias personales y las preocupaciones sociales pueden articularse y traducirse en mensajes impactantes y significativos que buscan generar conciencia y promover el cambio social.

5. Discusión y conclusiones

Es evidente que el autorretrato fotográfico presenta un potencial significativo para fortalecer tanto los procesos de formación profesional como la ciudadanía activa. Al explorar la intersección entre lo estético y lo político, así como la subjetividad en relación con la corporalidad, surge una creciente necesidad de analizar y comprender el papel crucial de las imágenes en la configuración de la opinión pública contemporánea.

El acto de realizar un autorretrato implica un ejercicio de autoconocimiento y autoexpresión que puede generar narrativas poderosas y dotadas de cualidades para todo tipo de escenarios comunicativos. Esta práctica no solo ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el yo político individual, sino que también puede llevar a las audiencias a un estado de reflexión más profunda sobre cuestiones fundamentales relacionadas con la identidad, la representación y el poder.

El uso del autorretrato como medio de exploración del yo político va más allá de la mera exhibición narcisista. En cambio, ofrece la posibilidad de abordar temas que suelen ser marginados en las agendas mediáticas convencionales. A través de la lente del autorretrato, se puede revelar la complejidad del cuerpo humano como un territorio político, así como un medio de comunicación multidimensional que trasciende la esfera privada.

En última instancia, la práctica del autorretrato fotográfico puede desafiar y enriquecer los discursos establecidos al proporcionar nuevas perspectivas y enfoques sobre temas de relevancia social y política. Al promover una mirada más crítica y reflexiva sobre el mundo que nos rodea, el autorretrato emerge como una ruta para la expresión personal, y en este caso, para la configuración de piezas comunicativas que reconocen una responsabilidad informativa sí, pero también encaminada a complejizar los fenómenos y no llevarlos únicamente a lugares comunes.

Referencias

- Barrios, A. (2014). El comunicador en el entorno digital. *Cuadernos.Info*, 34, 165-181. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.34.519>
- Báscones-Reina, N. (2018). Mujer, autorretrato y discurso autobiográfico. Revisión del autorretrato fotográfico en la obra de mujeres artistas. *Área Abierta, Revista de comunicación audiovisual publicitaria*, 18(1), 111-130. <http://dx.doi.org/10.5209/ARAB.57048>
- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I*. Taurus.
- Cebrián, M. (2008). *La radio en internet. De la ciber-radio a las redes sociales y a la radio móvil*. Editorial La Crujía.
- Colangelo, P. (2019). *Cibercultura: del monstruo legendario al aventurero virtual*. En K. Zuna, C. Giraldo, R. Bolaños, C. Barreto, & P. Conlangelo (Eds.), *Implicaciones antropológicas y filosóficas de la tecnociencia* (pp. 95-124). Universidad Politécnica Salesiana.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Mena-García, E. (2020). La cultura del autorretrato en su desarrollo histórico. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 5(10), 39-67. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v5.89>
- Rost, A. (2012). *Cartografía del periodismo participativo*. Tirant Lo Blanch Humanidades.
- Stefanini, V. (2022). El autorretrato en la fotografía contemporánea. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 102, 78-112. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi102.4012>
- Soto, O. (2012). Del ensamblaje y otros menesteres. *SituArte*, 7(13), 49-54.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Estrategias metodológicas activas en docentes mediadas por las TIC

Active methodological strategies in teachers mediated by ICTs

Aurora Forteza-Martínez

Universidad Internacional de La Rioja, España

aurora.forteza@unir.net

Resumen

Las TIC forman parte de la vida diaria y tienen gran repercusión en educación. El objetivo de este estudio es conocer la opinión que tienen los docentes sobre la vinculación de las TIC con las metodologías educativas activas. La metodología empleada es cuantitativa, donde participan 1.151 docentes de tres Comunidades Autónomas de España. Los principales resultados muestran que el 82.37% admite utilizar estrategias metodológicas mediadas con TIC, siendo Kahoot la aplicación más empleada como método de innovación metodológica. Como conclusión, destaca que las redes sociales y las producciones de vídeo y/o audio son los recursos menos utilizados dentro del aula.

Abstract

ICT are part of everyday life and have a great impact on education. The aim of this study is to find out what teachers think about the link between ICT and active educational methodologies. The methodology used is quantitative, with the participation of 1,151 teachers from three Autonomous Communities in Spain. The main results show that 82.37% admit to using ICT-mediated methodological strategies, with Kahoot being the most widely used application as a method of methodological innovation. In conclusion, it should be noted that social networks and video and/or audio productions are the least used resources in the classroom.

Palabras clave / Keywords

Docentes, metodologías educativas, Educomunicación, TIC, aplicaciones educativas.

Teachers, educational methodologies, Educommunication, ICT, educational applications.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La sociedad actual se encuentra inmersa en una época donde impera la hiperconectividad (Reig & Vilchez, 2013) e hipermediatizada (Álvarez-Gandolfi, 2021). La rutina diaria se asienta sobre una conexión constante (Marfil-Carmona, 2014), lo que provoca que se modifiquen las relaciones entre las personas (Mateus, 2021). Gracias a la llegada de Internet, los medios de comunicación digital se han impuesto como un recurso informativo de gran relevancia (Robertson et al., 2022).

En este contexto, el aumento del uso de las TICs dentro del contexto educativo es cada vez mayor (Infante-Moro et al., 2021a; 2021b), y de acuerdo con lo que expresan Alonso-de-Castro y García-Peñalvo, existe una clara obligación para que los individuos “tengan las competencias necesarias para participar de manera efectiva en un mundo cada vez más digital, han dado lugar a un aumento en el uso de las tecnologías digitales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2022, p. 96).

Por todo ello, se ha confirmado que la actitud y predisposición de los docentes puede condicionar la manera de implantar diferentes estrategias metodológicas en las aulas (Cuéllas et al., 2019). En este sentido, según lo expuesto por Cabanillas-García et al. (2018), existe una importante vinculación entre el conocimiento y uso de recursos digitales y el empleo de metodologías educativas activas.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Frente a la realidad tecnológica imperante en la actualidad, es requisito imprescindible lograr destrezas y habilidades digitales, las cuales se han denominado, según Gutiérrez-Martín y Tyner (2012), como “educación para los medios, alfabetización audiovisual, digital, multimodal, Alfabetización Mediática, informacional, competencia digital, etc.” (p. 32), siendo estos conceptos lo que sentó las bases para el término Educomunicación (Santos-Albardía et al., 2023). Este concepto alude a una realidad que tiende a caer en el olvido, ya que en palabras de Gué-Martini, “la comunicación posee una intención educativa” (2020, p. 680), lo cual supone un lazo de unión entre comunicación y educación (Soares, 2011).

Cada vez más se ha extendido el uso de los dispositivos y herramientas digitales, llegando a ser un elemento esencial en la vida diaria (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012); sin embargo, es necesario tener presente que estos elementos no desarrollan, por sí mismas, civilizaciones más justas (Mesquita et al., 2022).

A pesar de vivir en una realidad hiperconectada, esto no implica estar empoderados, según explican Aguaded y Dávila (2020); ya que es necesario desarrollar una educación centrada en Competencias Mediáticas donde se promueva, en palabras de Ávila-Meléndez, el “acceso, selección, producción y consumo de información, mensajes y contenido” (2020, p. 13).

A esto hay que añadir que tras la pandemia ocasionada por el COVID-19 en el año 2020, se concluye que es imprescindible una adecuación de los centros escolares, así como de los docentes, estudiantes y familias a nuevas formas de aprender y trabajar, basadas en metodologías mediadas por las TIC, quedando demostrada la exigencia de continuar progresando en materia de competencia tecnológica educativa (Daniel, 2020; García-Peñalvo, & Corell, 2020). Se han realizado, en este sentido, diversas investigaciones sobre la educación y la necesidad de acomodar las metodologías educativas a los recursos digitales existentes, lo cual requiere de un desarrollo esencial de las Competencias Mediáticas entre la comunidad educativa (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Dietrich et al., 2020; Fatani, 2020; García-Peñalvo, 2021a-2021b, Gatti et al., 2020).

Por ello, resulta necesario conocer qué formación tienen los docentes españoles en activo sobre las TIC, así como la opinión que poseen sobre la vinculación de las TIC con las metodologías educativas activas. En este sentido, el objetivo general que se plantea para la presente investigación es conocer la opinión que tienen los docentes sobre la vinculación de las TIC con las metodologías educativas activas.

3. Metodología / planteamiento

La metodología empleada en este estudio es de tipo cuantitativa a través de la utilización de la encuesta como método de análisis, siendo esta validada por un comité de expertos tanto nacionales como internacionales, todos ellos expertos en la materia objeto de estudio. Tras realizar las pruebas de fiabilidad del instrumento, se ha confirmado el grado de consistencia interna, con un Alpha de Cronbach de ,911.

La encuesta está conformada por un total de 28 preguntas, organizadas en tres bloques diferenciados: perfil sociodemográfico, conocimiento y uso de las TIC, y estrategias docentes educomunicativas. Las preguntas se dis-

tribuyen en preguntas con respuestas cerradas, siendo estas un total de 20, y preguntas de escala Likert de 1 a 4, con un total de 8.

Han participado un total de 1.151 docentes de tres comunidades autónomas de España (Andalucía, Cataluña y Madrid). El motivo de escoger estas tres regiones es porque son las que tienen un mayor número de docentes en activo, según los datos extraídos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (<https://bit.ly/3x5BJSy>). Para realizar el cálculo de la muestra, se tuvo en consideración el tamaño de la población para cada Comunidad Autónoma, el nivel de confianza y el margen de error (Tabla 1).

Es importante resaltar que se ha atendido a una muestra intencional, ya que todos los participantes debían de ser docentes en activo; además, es aleatoria, porque no se ha tenido en cuenta su localización geográfica dentro de cada una de las comunidades autónomas.

Comunidad Autónoma	Número total docentes	Nivel de confianza	Margen de error	Tamaño de la muestra
Andalucía	141.713	95%	5%	384
Cataluña	122.734	95%	5%	384
Región de Madrid	100.422	95%	5%	383
Total del tamaño de la muestra				1.151

4. Resultados

Los resultados se analizan en torno a los tres grandes bloques que componen la encuesta previamente elaborada: a) Perfil sociodemográfico; b) Conocimiento y uso de las TIC; y c) Estrategias docentes educocomunicativas. En relación con el perfil sociodemográfico, se observa cómo el 53,78% del total de participantes son mujeres, donde el 32,35% tienen entre 31-40 años, el 72,24% trabajan en centros de titularidad privada y el 43,78% desarrollan su labor docente en la etapa de Educación Primaria y llevan entre 11 y 20 años trabajando como profesionales de la educación (39,36%).

En lo que al conocimiento y uso de las TIC se refiere, una amplia mayoría (84,78%) se forma en el ámbito de las TIC por cuenta ajena y tiende a emplear recursos tecnológicos de manera esporádica en el aula, con una media de una vez a la semana (49,36%).

En lo que al tercer y último apartado se refiere, las estrategias docentes educocomunicativas, destaca que el 95,35% desconoce qué es o a qué hace referencia la Educomunicación. El 74,89% del total admite que las TIC suponen una revolución metodológica en las aulas, mientras que el 49,58% admite que no prepara sus clases con recursos digitales y/o tecnológicos, pero que sí emplea los recursos generados por terceros y, por lo tanto, han modificado su forma de impartir docencia. Al ser preguntados por si emplea diferentes estrategias metodológicas basadas en el uso de las TIC, el 41,45% dice usarlas alguna vez en su práctica docente. Por último, se observa como Kahoot es la aplicación más empleada como metodología activa para realizar educación online, gamificación y evaluaciones a los estudiantes.

5. Discusión y conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos a través de la recogida de datos en las encuestas, se da respuesta al objetivo general establecido, conocer la opinión que tienen los docentes sobre la vinculación de las TIC con las metodologías educativas activas. Es importante resaltar la opinión de los docentes al decir que se requiere de un cambio metodológico en educación para afrontar los retos que traen consigo las TIC, así como una mejor dotación digital en las aulas y una mayor formación entre los docentes. Esto corrobora lo ya expuesto por Muntaner-Guasp et al. (2020) al expresar que se requieren importantes modificaciones en el ámbito educativo con el fin de desechar metodologías tradicionales y suplirlas por nuevas e innovadoras formas de enseñanza.

Asimismo, los participantes en este estudio opinan que el uso de recursos digitales que promueven el uso de metodologías educativas activas promueve la motivación entre los alumnos, así como facilitan la comprensión de contenidos educativos. En este sentido, y según diferentes estudios, los alumnos son capaces de desarrollar la Competencia Mediática y digital, la creatividad o la capacidad de análisis, entre otros aspectos, gracias a dichas prácticas pedagógicas innovadoras basadas en las TIC (Maestre-Espejo et al., 2017; Muñoz-González, 2019; Santos-Villalba et al., 2019).

Como principales limitaciones encontradas en el desarrollo de este estudio cabe destacar la dificultad para conseguir el número requerido de docentes que participaran en el estudio, prolongándose más de lo esperado la

recolección de datos. Con relación a la prospectiva, cabe mencionar que sería conveniente conocer la opinión de los estudiantes con el fin de conocer sus puntos de vista sobre el uso de las TIC en educación y como influye esto en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Aguaded, I., & Dávila, G. (2020). Prólogo. En I. Aguaded & A. Vizcaíno-Verdú (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 13-17). Comunicar Ediciones. <https://bit.ly/4956wMl>
- Alonso-de-Castro, M.G., & García-Peñalvo, F.J. (2022). Metodologías educativas de éxito: proyectos Erasmus+ relacionados con e-learning o TIC. *Campus Virtuales*, 11(1), 95-114. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1022>
- Álvarez-Gandolfi, F. (2021). Fanificación y conectividad en las sociedades hipermediatizadas. Un estudio de caso de la plataforma YouTube. *InMediaciones de la Comunicación*, 26(2), 181-206. <https://doi.org/10.18861/ic.2021.16.2.3155>
- Ávila-Meléndez, L.R. (2020). Redes sociales y la Competencia Mediática en adolescentes. En I. Aguaded, & A. Vizcaíno-Verdú (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado* (pp. 13-17). Comunicar Ediciones. <https://bit.ly/4956wMl>
- Cabanillas-García, J.L., Luengo-González, R.F., & Torres-Carvalho, J.L. (2018). Correlación entre el conocimiento, actitud hacia las TIC y las emociones en el máster universitario de formación del profesorado y TIC. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 5(2), 69-79. <https://bit.ly/3TQRlSS>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). COVID-19: Radical transformation of digitalization in university institutions. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <https://bit.ly/3TMRTsO>
- Cuéllar, O., García, D., Villarreal, J., Gallego, D., Echeverri, C., & Henao, C. (2019). *Digital attitude in university teachers and emerging factors: A case study in the Colombian context for the implementation of MOOC course type*. Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). Coimbra, Portugal. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760898>
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 29, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessièrè, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A., & Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.ocoo717>
- Fatani, T.H. (2020). Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 20(1), 396. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02310-2>
- García-Peñalvo, F.J. (2021a). Avoiding the dark Side of digital Transformation in Teaching. An Institutional Reference framework for eLearning in higher Education. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13042023>
- García-Peñalvo, F.J. (2021b). Digital Transformation in the Universities: Implications of the COVID-19 Pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- García-Peñalvo, F.J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <https://bit.ly/3vqiJ0m>
- Gué-Martini, R. (2020). Educomunicación : ¿Contracampo o intersección? En I. Aguaded, & A. Vizcaíno-Verdú (Eds.), *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. (pp. 677-685). Comunicar Ediciones. <https://bit.ly/4956wMl>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, Alfabetización Mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J.C., & Gallardo-Pérez, J. (2021a). Key factors in the implementation of the Internet of things in the hotel sector. *Applied Sciences*, 11(7), 2924. <https://doi.org/10.3390/app11072924>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J.C., & Gallardo-Pérez, J., & Martínez-López, F.J. (2021b). Key criterion in the choice of IoT platforms in Spanish Companies. *Applied Sciences*, 11(21), 10456. <https://doi.org/10.3390/app112110456>
- Maestre-Espejo, M.M., Nail, O., & Rodríguez-Hidalgo, A.J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(3), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51110>
- Mateus, J.C. (2021). Media Literacy for children: Empowering citizens for a mediatized world. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 373-378. <https://doi.org/10.1177/20436106211014903>
- Mesquita-Romero, W.A., Fernández-Morante, M.C., & Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización Mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 30(70), 45-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Muntaner-Guasp, J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Muñoz-González, L.C., Serván, M.J., & Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Reig, D., & Vilchez, L.F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Encuentro. <https://bit.ly/3ISBg8O>
- Robertson, C., Prollochs, N., Schwarzenegger, K., Parnamets, P., Van-Bavel, J.J., & Feurriegel, S. (2022). *Negativity drives online news consumption*. <https://bit.ly/493BC7a>
- Santos-Albardía, M., Agirreazkuenaga-Onaindia, I., & Peña-Fernández, S. (2023). Educomunicación en la era de la hiperconectividad: educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. *Comun. Mídia Consumo*, 20(58), 179-198. <https://doi.org/10.18568/CMC.V20I58.2820>
- Santos-Villalba, M.J., Alcalá-del-Olmo, M.J., Parody, L.M., & Leiva, J.J. (2022). *Estrategias metodológicas innovadoras para potenciar el aprendizaje cooperativo en el alumnado de educación superior*. En P.J. Ruiz, A. Baena, R. Fernández, & E.M. Hooli (Eds.), *Estrategias innovadoras en la práctica educativa*. Vivencias experienciales como motores de cambio de la enseñanza (pp. 49-62). Wanceulen.
- Soares, I.O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Rally de la Alfabetización Mediática e Informativa, diagnóstico de Competencia Mediática

Media and Information Literacy Rally, diagnosis of Media Competence

Ricardo Osorno-Fallas

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
rosorno@uned.ac.cr

Suhany Chavarría-Artavia

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
schavarría@uned.ac.cr

Karol Ramírez-Chinchilla

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
kramirez@uned.ac.cr

Resumen

La Competencia Mediática e Informativa está compuesta por dimensiones e indicadores que permiten valorar la capacidad de respuesta que se tienen ante el uso y abordaje de la información. Con el objetivo de validarlas, se crea el diagnóstico “Rally de la Alfabetización Mediática e Informativa” que facilita su comprobación a través de seis estaciones. El diagnóstico se aplicó en una primera escuela de primaria, generando los primeros insumos para la planificación de Los Laboratorios Infantiles de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios para la producción de contenidos, apoyados de los micro-podcasts y el cómic de Los info Hackers. Es preciso destacar que, como instrumento de recolección de información, fue validado con docentes en el Congreso ‘Conectados’, celebrado en la provincia de Guanacaste, en el Pacífico costarricense, en 2023.

Abstract

The media and informational competence is composed of dimensions and indicators that allow for the evaluation of the response capacity in relation to the use and handling of information. In order to validate these, the “Media and Information Literacy Rally” diagnosis was created, which facilitates its verification through six stations. The diagnosis was applied in a first elementary school, generating the first inputs for the planning of the Expanded Narratives and New Media Infant Labs, supported by micro-podcasts and the “Info Hackers” Comic. It is worth noting that, as an information collection instrument, it was validated with teachers at the ‘Conectados’ Congress held in the province of Guanacaste, on the Pacific coast of Costa Rica, in 2023.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, diagnóstico, Alfabetización Mediática e Informativa, educación primaria, Educomunicación .
Media Competence, diagnosis, Media and Information Literacy, primary education, Educommunication.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Desde el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se exige a la población usuaria de Internet diversas habilidades relacionadas con la búsqueda, ética y criticidad frente a los contenidos, esco- gencia de medios de comunicación para informarse acerca de su entorno y la validación de los derechos que les asisten para evitar ser víctimas del exceso de información, noticias falsas y el ciberacoso (UNESCO, 2022).

Desde la década del 90, cuando fueron acuñadas las TIC en las dinámicas informativas y comunicacionales, dife- rentes investigaciones se han enfocado en determinar las Competencias Mediáticas idóneas para cada persona, destacando la capacidad de analizar, evaluar y participar críticamente frente al contenido de los medios de co- municación y todos aquellos recursos que interactúan en la cultura digital, que configura el día a día de los usuarios. Ferrés y Piscitelli (2012) han desarrollado un marco conceptual que organiza las competencias en di- mensiones e indicadores: Lenguaje, Tecnología, Interacción, Producción y Difusión, Ideología y Valores y Estética. Con objetivo de sensibilizar al estudiantado de primaria en la comprensión y aplicación de estas competencias en el entorno educativo y personal, se desarrolla un diagnóstico denominado “Rally de la Alfabetización Mediáti- ca e Informativa”, en un centro educativo de la provincia de Guanacaste, en el Pacífico costarricense, tomando en cuenta los postulados de Ferrés y Piscitelli (2012).

Al analizar las recomendaciones dadas por el Estado de la Educación en 2021, se nota la urgencia de la atención del nivel de cuarto grado para así evitar el declive de la competencia lectora en la población estudiante con más vulnerabilidad (Estado de la Educación, 2021). En Costa Rica, dicha población está comprendida entre los 10 y 12 años.

El trabajo realizado en el aula con esta población instaló diferentes estaciones para abordar, de manera espe- cífica, las dimensiones de análisis y expresión de cada categoría; permitiendo dar cuenta de los indicadores y validar el ámbito de participación en la forma en la que la niñez en estudio recibe e interactúa con los mensajes, así como la manera en la que discrimina las fuentes de información.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La Sociedad de la Información en los años 1960 marcó la apremiante necesidad de impulsar acciones a favor de la Alfabetización Mediática para facilitar a las personas de las habilidades y competencias para acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en la era digital. Posteriormente, han sido acuñadas diversas conceptualizaciones en los últimos años, para acompañar a los usuarios hacia un avance vertiginoso en la tecnología, que adiciona nuevos usos. Uno de ellos, el término de alfabetización informativa, que se reformula y se actualiza con una aplicación cada vez más visible en diferentes espacios digitales y físicos donde el individuo debe aprender a dis- cernir los contenidos. De acuerdo con el Information Literacy Group (2020):

La alfabetización informativa es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para al- canzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad (2020, p. 2).

En los diversos contextos, formatos y canales, donde se incluyen a los medios de comunicación y los espacios que llegan al usuario mediante la tecnología digital, se hace necesario analizar las habilidades y capacidades que permiten a las personas actuar en torno al acceso y uso de la información, en una acción consciente y crítica sobre los contenidos disponibles, ya que su recepción, activa también el intercambio de información. Para que esto se genere en un proceso racional, es necesario generar procesos de alfabetización, donde se promueva el uso ético y legal, que aborde la privacidad y el empoderamiento en la protección de datos y la comprensión de lo que conlleva el uso consciente de la información.

Esta alfabetización es abordada por Ferrés y Piscitelli (2012) como dimensiones y contempla una serie de indi- cadores desde el análisis y desde la expresión, conceptualizándose de la siguiente manera:

- Lenguajes: Conocimiento de los códigos, capacidad para utilizarlos y para analizar mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
- Uso de Tecnología: Conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes. Comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.
- Procesos de interacción: Capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediá- tica. Capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextua- les que intervienen en el intercambio de mensajes.

- Procesos de producción y difusión: Conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación. Capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y diseminar mensajes mediáticos.
- Ideología: Capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y actitud de selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad.
- Estética: Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético.

La alfabetización informacional es fundamental para la toma de decisiones informadas frente a los contenidos, la participación ciudadana en la construcción de sentidos en el entorno social y el desarrollo personal y profesional de cada persona usuaria. En una era digital caracterizada por la sobreabundancia de información, el acompañamiento académico facilita un mejor desenvolvimiento de personas consumidoras de contenidos, con una iniciación más temprana.

El acceso a Internet y la proliferación de dispositivos electrónicos han generado muchos datos disponibles en línea. Sin embargo, esta abundancia plantea un nuevo desafío: la necesidad de saber cómo utilizar y filtrar esta información de manera efectiva. La capacidad de comprender y analizar la información se convierte en una habilidad fundamental para desenvolverse en esta era digital, permitiendo a las personas aprovechar al máximo los recursos disponibles y evitar la sobrecarga informativa.

Es fundamental fortalecer la Alfabetización Mediática e Informacional en la población escolar, como derecho humano a la luz del artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que garantiza a cada persona la libertad de expresar sus opiniones, y para ello, buscar, recibir y compartir información.

Precisamente, este proceso que se impulsa desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, se propone facilitar herramientas para comprender los medios y la información y formar ciudadanos capacitados y conscientes en la sociedad actual, pues el desarrollo de una Competencia Mediática es que vivimos una sociedad mediatizada y, por lo tanto, la escuela debe contribuir a desarrollar capacidades para interactuar con el cambiante ecosistema mediático.

En su proceso de investigación, González-López et al. (2019) indican como una estrategia válida para llevar a cabo un proyecto de Alfabetización Mediática e Informacional el diagnóstico: “el diagnóstico permite que su docente tenga en cuenta las experiencias que tiene su discente sobre el tema y, de ahí, realizar un programa para el dominio” (2019, p. 9).

De tal manera que, evaluar las Competencias Mediáticas en la población escolar mediante un diagnóstico, nos permite identificar el nivel de conocimiento, habilidades y actitudes del estudiantado con respecto de la Alfabetización Mediática e Informacional. A su vez, esta evaluación nos brinda una visión clara de las fortalezas y áreas de mejora de la población estudiantil, en aras de diseñar estrategias educativas adecuadas para el desarrollar de las competencias necesarias en la era digital.

Con los resultados propios de esta evaluación, se respaldará en su componente teórico-práctico, la implementación de los Laboratorios Infantiles de Narrativas Expandidas y Nuevos Medios, como un recurso educativo efectivo y necesario para potenciar las habilidades mediáticas del estudiantado.

La información recabada permite ajustar los contenidos, metodología y recursos utilizados según las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza un enfoque educativo personalizado y efectivo, maximizando el impacto de los laboratorios en el desarrollo de las Competencias Mediáticas de la población escolar. El diagnóstico nos brinda además la oportunidad de establecer metas claras y medibles, evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo del programa y realizar ajustes necesarios para asegurar su éxito.

3. Metodología

Partiendo de un proceso de investigación cualitativa, que se basa en la recopilación y análisis de información no numérica, actitudes, comportamientos, opiniones o creencias, de las personas, se tomó al diagnóstico participativo para plantar el del proyecto de investigación “Alfabetización Mediática e Informacional mediante narrativas expandidas y nuevos medios para la niñez en Costa Rica”.

En este documento se declara la primera parte de una investigación acción participativa, que tiene el propósito de producir conocimiento a través de la acción propia recuperando la teoría y poniéndola en práctica. Esta metodología no solo busca la mirada de las personas investigadoras, sino que recopila la experiencia de quienes son partícipes del proceso, así como otras técnicas como la observación y el acompañamiento durante todo el proceso mismo. A la luz de la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) se desarrolla en primera instancia un instrumento que reúne las seis dimensiones básicas y los indicadores principales de la Competencia Mediática que valida el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes. Cada uno de los indicadores se relacionan con el ámbito

participativo, para determinar la forma en la que las personas reciben e interactúan con los mensajes; en un nivel de análisis, y cómo producen contenidos, en un ámbito de expresión de mensajes.

Este instrumento es analizado de manera conjunta por cada investigador y se proponen actividades didácticas que permitan evidenciar los ámbitos de análisis y de expresión. Una vez generadas las actividades para cada indicador, se consolidan en actividades que engloben más indicadores en sí mismas; como resultado, se obtienen seis mega actividades.

Cada una de estas actividades generales, poseen una descripción, un objetivo y el desarrollo didáctico. Contempla además los indicadores que encierran y los recursos que deben ser desarrollados para su ejecución. En la discusión de la ejecución de cada una de las actividades, se contempla la creación de un *rally* como estrategia didáctica para abordar cada estación de trabajo de una manera más práctica con pequeños grupos de estudiantes, facilitando la recolección de evidencias y la interacción entre personas estudiantes y mediador.

El *rally* de la Alfabetización Mediática e Informacional, se desarrolla con la primera estación denominada “¿Qué fue lo que pasó?” para introducir conceptos básicos, la segunda estación se denomina “Los medios enseñan” que permite validar cuánto conocen de los medios y cuáles utilizan, se analizan las noticias en la tercera estación “Gustos y emociones”, se establecen prioridades en la cuarta estación “¿Cuáles temas son noticia para mí?”, se aborda el tema ético en la quinta estación “Implicaciones” y se genera interacción en la sexta estación “Vamos a producir”. Esta estrategia, incluye en primera instancia una bienvenida para abordar la dinámica, y finaliza con la presentación de los productos de los distintos grupos a manera de cierre. Es importante destacar que la dinámica fue validada con éxito con un grupo de docentes de centros educativos de primaria de la provincia de Guanacaste, en el marco del Congreso Conectados, desarrollado en noviembre del 2023.

4. Resultados

En la primera estación, las personas estudiantes reconocen el concepto de emisor, receptor, sin embargo, el concepto de mensaje lo relacionan con información: “el mensaje que se envía por *WhatsApp*”. El concepto de canal lo relacionan con canales de televisión como Canal 7.

En la segunda estación, relacionan el concepto de revista con aquellas que venden perfumes, ropa y zapatos. Al periódico lo relacionan con chismes y noticias, solo usado por personas mayores, así como la radio. La mayoría del estudiantado dijo tener acceso a la computadora y el celular, siendo su mayor uso para buscar información. Sólo una persona indicó utilizarlos para consultas al *ChatGPT*. Por su parte, el uso de consolas de juego lo vinculan con la recreación.

Esta estación permitió además dar cuenta del uso de aplicaciones, como *Spotify*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Snapchat*, *WhatsApp*, *TikTok*, *Google*, *Wikipedia*, *Firefox*, *CupCut*, *VivaCut*, *Filmora*, *Photoshop* y *King Master*.

La tercera estación analiza las noticias y las implicaciones que tienen sobre sus vidas, decidir si les gusta o no una noticia está relacionada con los efectos que pueden provocar en ellas y ellos.

Por otra parte, en la cuarta estación identificaron ¿cuál podría ser una noticia verdadera o falsa? Con argumentos, el estudiantado decidió cuál parece ser la noticia falsa y concluyen que, para descartar, buscan en otros medios de comunicación para hacer la verificación o bien, investigan en fuentes físicas.

En la quinta estación establecen una dinámica de mayor comprensión, porque deben tratar de identificarse con un personaje ficticio y dar respuesta ante una situación. Los juicios de valor sobre lo que se debe o no hacer al escuchar u obtener información sorprendieron en gran manera con sus respuestas bastante acertadas, se incluyeron en la conversación palabras como “descarta y bloquea”.

Al cierre del Rally, se produce material que permite evidenciar el uso práctico que tienen las personas estudiantes de los medios digitales y escritos, evidenciando un uso adecuado de la mayoría de los medios mayormente digitales.

5. Discusión y conclusiones

El manejo de los conceptos de comunicación es un tema que debe desarrollarse, así como la identificación real de los medios digitales, ya que en su mayoría presentan un rol más pasivo ante la producción de materiales. Para aprovechar al máximo los beneficios de los medios digitales, es necesario desarrollar habilidades de comunicación efectivas, como la capacidad de expresar ideas de manera clara y concisa, escuchar activamente a los demás, y colaborar en la producción de contenido. Además, es importante identificar los diferentes medios digitales y comprender cómo funcionan, así como sus fortalezas y limitaciones.

El estudio permitió además concluir que existe un mayor el abordaje verbal en las personas estudiantes en relación con el escrito, que la exposición a los medios digitales es alta y esto produce que conozcan sobre muchos usos de las aplicaciones y dispositivos. Sin embargo, existe diferencia entre el grupo, entre aquellos que tienen mayor acceso y los que lo obtienen a través de familiares y amigos.

Se observa un manejo adecuado sobre el término de las noticias falsas de aquellas que no lo son, pero es necesario reforzar sobre la manera en que se puede verificar prácticamente la comprobación de esta. De igual manera se observa un buen manejo de los juicios de valor sobre la aceptación de una noticia que trae beneficios y la que puede convertirse en una amenaza.

La posibilidad de dar un punto de vista sobre una situación de peligro con los mensajes recibidos en redes sociales, grupos o a través de diálogos estudiantiles, es una forma de visibilizar las falencias en el uso correcto de la información y las estrategias para contrarrestar peligros latentes. Generar espacios de expresión a través de los medios se convierte también en una estrategia para validar en las siguientes etapas del proyecto.

Con los resultados que se obtengan de las puestas en práctica de los diagnósticos se formularán los Laboratorios infantiles de Narrativas expandidas y Nuevos medios para la producción de contenidos; donde se espera partir del uso de los micro-podcasts y el uso del cómic de los Info Hackers.

Referencias

- 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-López, M., Machin-Mastromatteo, J.D., & Tarango, J. (2019). Alfabetización Informacional: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *e-Ciencias de la Información*, 9(2). <https://doi.org/10.15517/eci.v9i2.35774>
- Information Literacy Group (2018). Definición de alfabetización informacional de CILIP. *Anales de Documentación*, 23(1). <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.373811>.
- Programa Estado de la nación. (2021). *Estado de la Nación*. San José, Costa. Rica. <https://lc.cx/E3Mwn9>
- UNESCO (2022). *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudio de Alfabetización Mediática e Informacional*.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

YouTube y Soundcloud: Herramientas de aprendizaje para la educación ambiental

YouTube and Soundcloud: Learning tools for environmental education

Héctor Perdomo-Velázquez
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
hector.perdomo@ucr.ac.cr

Resumen

La educación ambiental es crucial en un mundo interconectado y preocupado por el medio ambiente. El uso de *YouTube* y *Soundcloud* enriquece el aprendizaje ambiental, ofreciendo acceso a información global y fomentando habilidades clave. Una experiencia en la Universidad de Costa Rica muestra que asignar a los estudiantes la creación de videos y podcasts sobre biodiversidad y problemas ambientales de diferentes países, promueve la investigación y el compromiso. Estas actividades estimulan la creatividad y la comprensión de la diversidad mundial. Además, despiertan un renovado interés por la conservación ambiental y demuestran el potencial de las plataformas digitales en la educación.

Abstract

Environmental education is crucial in an interconnected world concerned about the environment. The use of *YouTube* and *Soundcloud* enriches environmental learning, offering access to global information and fostering key skills. A study at the University of Costa Rica shows that assigning students to create videos and podcasts about biodiversity and environmental issues in different countries promotes research and engagement. These activities stimulate creativity and understanding of global diversity. Additionally, they spark renewed interest in environmental conservation and demonstrate the potential of digital platforms in education.

Palabras clave / Keywords

Biodiversidad, educación ambiental, plataformas digitales, *Soundcloud*, *YouTube*.

Biodiversity, digital platforms, environmental education, *Soundcloud*, *YouTube*.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En un mundo cada vez más interconectado y con crecientes preocupaciones ambientales, la educación ambiental se presenta como un pilar fundamental para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la preservación del ambiente (Benayas & Marcén, 2019). En este contexto, el uso de herramientas digitales como *YouTube* y *Soundcloud* ofrece una oportunidad única para enriquecer el proceso de aprendizaje y promover una comprensión más profunda de la biodiversidad y los problemas ambientales a nivel global (Fundación Fepropaz, 2024).

El tema de este trabajo se justifica por varias razones fundamentales. En primer lugar, el acceso a la información sobre la biodiversidad y los problemas ambientales de diferentes países se ha vuelto más accesible gracias a la tecnología digital, lo que brinda a los educadores y estudiantes, la oportunidad de aprovechar estos recursos para enriquecer sus métodos de enseñanza.

En segundo lugar, la creación de contenido multimedia como videos y podcasts no solo facilita el proceso de aprendizaje, sino que también lo hace más interactivo y atractivo para los estudiantes. Esto les permite no solo adquirir conocimientos sobre temas ambientales, sino también desarrollar habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico (Fundación Fepropaz, 2024).

Además, la incorporación de metodologías educativas basadas en el Modelo de las Naciones Unidas (United Nations, 2020), permite a los estudiantes no sólo aprender sobre la biodiversidad y los problemas ambientales, sino también comprender la complejidad de estos temas y la importancia de tener una cosmovisión para abordarlos de manera efectiva.

En resumen, el tema de aprendizaje ambiental global utilizando *YouTube* y *Soundcloud* como herramientas educativas se justifica por su capacidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover la conciencia ambiental y fomentar habilidades clave en los estudiantes, todo ello en un contexto actual para encontrar acciones y soluciones para resolver los problemas socioambientales de nuestro planeta.

2. Antecedentes

En nuestros días son evidentes las consecuencias del impacto que el ser humano tiene en el planeta. Es evidente que los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales han superado la capacidad de resistencia y adaptación, poniendo en peligro el equilibrio ecológico del planeta (Benayas & Marcén, 2019).

La educación ambiental surgió hace 40 años como una utopía necesaria que proponía la participación de la sociedad y los individuos para aprender y conocer, con el fin de preservar la aldea planetaria en la que convivimos (Benayas & Marcén, 2019).

Actualmente, la educación ambiental tiene como objetivos: promover la conciencia y comprensión de los problemas ambientales actuales, desarrollar habilidades para la toma de decisiones sostenibles, fomentar la participación en la solución de los problemas ambientales, promover la conservación de los recursos naturales y la biodiversidad, y crear una cultura de respeto y cuidado del entorno natural (Martínez-Castillo, 2010).

El avance tecnológico y la creciente accesibilidad a internet han modificado la manera en que se enseña y se aprende, promoviendo el uso de nuevas metodologías y herramientas didácticas. La utilización de plataformas y herramientas en el ámbito educativo puede fomentar la participación, el debate y la construcción colectiva de conocimiento (Toala et al., 2023).

Las herramientas digitales y redes sociales permiten a los docentes y estudiantes superar barreras geográficas y temporales, ofrecer flexibilidad y accesibilidad a información y recursos educativos que promueven el aprendizaje híbrido. La tecnología ofrece nuevas oportunidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Plataformas como *YouTube* y *Soundcloud*, han demostrado ser herramientas, que complementan las lecciones convencionales, para facilitar y acelerar el aprendizaje e intercambiar el conocimiento. Medios de video como *YouTube*, son flexibles, fáciles de usar, adaptables y permiten generar e intercambiar información en tiempos cortos (Ramírez-Hernández, 2023). Por su parte, *Soundcloud* es un potente canal de distribución de materiales de audio que se pueden compartir en línea (Viñas, 2012). Ambas plataformas permiten a los estudiantes añadir sus propias grabaciones para ser escuchadas y comentadas entre todos.

Las herramientas digitales en la educación permiten a los estudiantes acceder a una amplia gama de información y recursos educativos, permiten personalizar el aprendizaje y fomentan la colaboración y participación entre estudiantes y el docente.

Exponer recursos audiovisuales de autoría propia permite a los estudiantes experimentar medios de comunicación alternativos al texto para transmitir información y conocimiento. Además de los contenidos específicos del

tema, las grabaciones promueven el autoaprendizaje de software para edición de audio y video (Ramírez-Ochoa, 2016). *YouTube* y *Soundcloud* son plataformas efectivas para compartir vídeos y podcasts creados por los propios alumnos, con la finalidad de generar un diálogo reflexivo y espontáneo entre los estudiantes, que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Metodología / planteamiento

La metodología utilizada en este estudio se centra en la implementación de dos tareas evaluadas como parte del curso de Educación Ambiental de la Universidad de Costa Rica, identificado con la clave FD504 /RP3202. Estas tareas representan el 15% del total del curso y se llevan a cabo cada semestre. El objetivo principal es que los estudiantes investiguen y presenten información sobre un país asignado al azar durante el primer día de clases.

Los participantes del estudio son estudiantes matriculados en el curso de Educación Ambiental, provenientes de diversas carreras de la Universidad de Costa Rica. Si bien el curso es obligatorio para estudiantes de carreras como Orientación y Educación Especial, está abierto a cualquier estudiante de la universidad como una opción electiva.

Durante el primer día de curso, se asigna aleatoriamente a cada estudiante un país que deberá representar durante el semestre. Se explica el modelo de las Naciones Unidas, las asignaciones y el formato que deberán seguir para las tareas. La primera asignación es realizar un vídeo sobre la biodiversidad del país asignado. Los estudiantes tienen una semana para investigar y recopilar información del país asignado, sobre biodiversidad, ecosistemas, rankings de biodiversidad, recursos naturales, geografía, especies en peligro de extinción, áreas protegidas y atractivos naturales. Luego, crean un vídeo de aproximadamente 3 minutos de duración que debe presentar la información encontrada.

La segunda asignación es realizar un podcast sobre los problemas ambientales del país asignado. En esta tarea, los estudiantes investigan sobre problemas ambientales del país asignado, sus causas y consecuencias. Se les pide reflexionar sobre estos problemas y grabar un podcast de 3 minutos que incluya información relevante y sus propias reflexiones personales.

Los estudiantes entregan sus vídeos y podcasts a través de la plataforma de la universidad, Mediación Virtual. El profesor evalúa el desempeño de cada estudiante utilizando una rúbrica de evaluación que considera la capacidad de investigar y analizar la información sobre biodiversidad y problemas ambientales.

Durante las clases presenciales del curso, se seleccionan y presentan algunos videos y podcasts producidos por los estudiantes. Esto proporciona una oportunidad para complementar los temas vistos en clase y para que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su trabajo. Además, se fomenta la participación mediante la visualización y discusión del contenido creado por sus compañeros durante la clase presencial.

4. Resultados

La implementación de estas tareas ha demostrado ser altamente efectiva para promover el conocimiento y la investigación entre estudiantes, sobre los países y sus respectivos problemas ambientales. Se observa un gran nivel de participación y compromiso por parte de los estudiantes, quienes muestran mucho interés desde el inicio del curso por conocer la ubicación y características de su país asignado. La diversidad en los recursos audiovisuales utilizados en los vídeos y podcasts refleja la variedad de enfoques y la creatividad de los estudiantes en la presentación de la información.

Esta actividad promueve un profundo conocimiento sobre la diversidad mundial, tanto en términos de biodiversidad como de características naturales y ecosistémicas. La asignación de países les permite comparar situaciones biológicas y ambientales en diferentes contextos geográficos, políticos y económicos, lo que contribuye significativamente a su comprensión del mundo y su contexto.

El formato flexible de presentación de contenido estimula la creatividad de los estudiantes (<https://lc.cx/yYO1vS>). Algunos optan por presentaciones visuales con imágenes ilustrativas, mientras que otros adoptan un estilo similar a los *YouTubers*, presentándose en primer plano (<https://lc.cx/Qs7OGr>).

En cuanto a los podcasts, se han explorado diversos formatos, como programas de radio, noticieros e incluso diálogos entre personajes ficticios (Ver: <https://lc.cx/ZkeAGj>). Esta variedad de expresión permite que los estudiantes elijan el estilo que mejor se adapte a su personalidad, con la seguridad de que la evaluación se centra en la calidad de la información presentada, no en la producción o la edición.

Los resultados de estas asignaciones suelen ser notables, con vídeos y audios creativos que ofrecen información interesante y reflexiones constructivas sobre soluciones a las diversas situaciones ambientales. Estas actividades han despertado un renovado interés y curiosidad en los estudiantes por países que antes podrían haber considerado menos conocidos o relevantes.

Durante la evaluación escrita al final del curso, muchos expresan su deseo de visitar los lugares que investigaron, lo que evidencia un impacto positivo en su percepción y apreciación del mundo que los rodea. Además, destacan el valor de estas tareas para su aprendizaje, al proporcionarles una visión más amplia y motivar su interés por los problemas ambientales a nivel global.

5. Discusión y conclusiones

El empleo de plataformas digitales como *YouTube* y *Soundcloud* ha resultado fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de educación ambiental de la UCR, facilitando la comunicación y colaboración entre docentes y estudiantes. Estas plataformas de acceso gratuito ofrecen la posibilidad de colocar, intercambiar y comentar recursos audiovisuales elaborados por los propios estudiantes universitarios, enriqueciendo así el contenido del curso.

Las asignaciones desarrolladas a través de estas plataformas complementan de manera significativa la información proporcionada en las lecciones sobre biodiversidad, medio ambiente y problemas ambientales tanto locales como globales. Además, fomentan la creación de un conocimiento colectivo que los estudiantes pueden compartir y discutir en clase, enriqueciendo así las discusiones y aportando perspectivas diversas sobre los temas tratados.

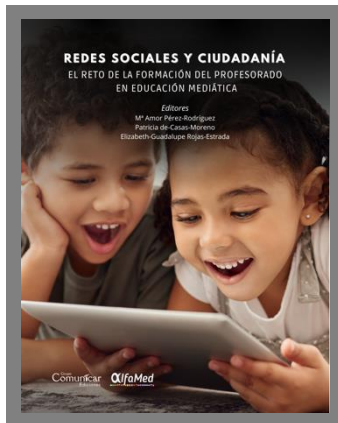
El análisis de los conocimientos adquiridos sobre problemas ambientales en distintos países permite a los estudiantes comentar situaciones y soluciones implementadas en contextos diversos, lo que posibilita la identificación de soluciones más fundamentadas para abordar problemas locales. Se reconoce como pendiente, la creación de un recurso audiovisual que facilite la visualización global, y el acceso organizado a los videos y podcasts producidos por los estudiantes.

Los recursos audiovisuales generados por los estudiantes de este curso, que están alojados *YouTube* y *Soundcloud*, presentan un potencial aún no explotado en la creación de materiales educativos, exposiciones y juegos multimedia. Se ha observado que esta propuesta ha sido importante para motivar a estudiantes poco sociables, que experimentaron la educación virtual durante la pandemia.

En este sentido, se recomienda promover activamente el uso de herramientas digitales como *YouTube* y *Soundcloud* para enriquecer y diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es crucial tener en cuenta que estas plataformas son recursos complementarios que pueden facilitar el logro de los objetivos del curso, siempre y cuando se utilicen de manera consciente y en línea con las necesidades de los estudiantes y los objetivos pedagógicos.

Referencias

- Benayas, J., & Marcén, C. (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años del libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica. <https://lc.cx/BkITCS>
- Fepropaz, F. (2024, enero 23). *La educación ambiental digital: una nueva herramienta para la sensibilización*. Fundación Fepropaz. <https://lc.cx/Yu66XD>
- Martínez-Castillo, R. (2010). *La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual*. Universidad Nacional.
- Ramírez-Hernández, P. (2023). *YouTube como herramienta de aprendizaje en docentes y alumnos de Educación Superior*. *Revista de educación y derecho*, 28. <https://doi.org/10.1344/rejd2023.28.40414>
- Ramírez-Ochoa, M.I. (2016). Posibilidades del uso educativo de *YouTube*. *Ra Ximhai*, 12, 537-546. <https://lc.cx/F6w-fZ>
- Toala, G.F., Álvarez, H.I., Méndez, C.A., Grety, M., & Cholota, M.H. (2023). *Cómo la tecnología está transformando la educación en el siglo XXI*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6455-6474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5799
- United Nations (2020). *Guía de MUN*. Naciones Unidas. Department of Global Communications. <https://lc.cx/zC0Ha>
- Viñas, M. (2012). *Soundcloud: El audio como potente herramienta en educación. Recursos TIC para profesores*. Academy TotemGuard.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Acceso de estudiantes universitarios a la información científica divulgada por parte de docentes investigadores

Access for university students to scientific information disclosed by research professors

Matías Denis

Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay
matias.denis@unae.edu.py

Camila Gusmão

Universidad Federal de Maranhão, Brasil
camila.gusmao@discente.ufma.br

Rebeca Córdova-Tapia

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
racordova7@utpl.edu.ec

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la manera en que los estudiantes de grado acceden a información sobre divulgación científica. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva con 449 estudiantes de tres países que componen la Red Alfamed Joven: Brasil, Ecuador y Paraguay. Los datos indican que la utilización de la información científica aún no está totalmente establecida en el ambiente universitario. Sin embargo, el estudio muestra que la mayoría de los estudiantes (97%) expresa el deseo de tener más acceso a información sobre divulgación científica.

Abstract

This study aims to analyze how undergraduate students access information about scientific dissemination. This is a qualitative and descriptive research with a sample of 449 students from three countries that compose the Alfamed Yourh Group: Brazil, Ecuador and Paraguay. The observed data indicated that the use of scientific information is not yet totally established in the university environment. However, the majority of students (97%) express the desire to have access to more information related to scientific dissemination.

Palabras clave / Keywords

Divulgación científica, estudiantes, docentes, universitarios, investigación.
Science outreach, students, teachers, university, research.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción y antecedentes

En la sociedad actual, bajo el enfoque de “economía del conocimiento” y “sociedad del conocimiento”, la ciencia y la tecnología deben ser parte de la cultura (Gordillo, 2017). En la conformación de la cultura, la Universidad, institución considerada fundamental en la generación del saber, tiene un rol importante. Esta, por medio de la investigación, que es uno de los pilares clave de su existencia (Bautista et al., 2019), genera conocimiento para la ciudadanía.

En este contexto, la alfabetización científica ha ganado protagonismo (Cañal, 2014), dando lugar a políticas públicas para la promoción de la investigación y sus productos (Bautista et al., 2019). Sin embargo, hay que tener en cuenta que dichas políticas dependen del contexto local y regional. En el caso de América Latina, las creencias religiosas aún tienen un importante peso en el quehacer diario de las personas y, por ende, de las propias políticas públicas (CONACYT 2016, Vaggione & Jones, 2015).

La ciencia se constituye como una política pública de los estados y eso conlleva a una inversión en I+D en los países, tal como da cuenta el informe anual “El estado de la ciencia” (RICYT, 2023). Las inversiones que los países realizan se centran en aspectos como la disponibilidad de laboratorios, número de personas dedicadas a la investigación, personas graduadas con énfasis en investigación, proyectos financiados, espacios de formación en investigación, divulgación científica, entre otros (Espínola, 2022; Lara & Rojo, 2021; RICYT, 2023; Zambrano et al., 2019).

Aunque las mencionadas inversiones tienen efectos directos e indirectos sobre el conjunto poblacional, la divulgación científica probablemente sea la que más rápidamente incide sobre la ciudadanía, hecho por el cual cada vez más se está trabajando por la visibilidad y el acercamiento a la población general no especializada (Davis et al., 2020; Johnston et al., 2018; Michalovich & Hershkovitz, 2020; Vizcaíno et al., 2020). Aprovechando el alto grado de penetración digital que hay en prácticamente todo el mundo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2021), desde el ámbito científico se utilizan espacios como las redes sociales para la difusión de la ciencia (Pérez-Manzano & Almela-Baeza, 2018). Estas formas digitales no dejan de lado las convencionales, sino que se complementan y, en consecuencia, se instauran como indicadores medibles del quehacer científico (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE y Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología FECYT, 2019).

En la línea de caracterizar las formas de divulgación científica que se están usando, algunas investigaciones dan cuenta de que el internet es el medio por el cual más se divulga, bien sea en sitios institucionales, bien sea en redes sociales. Por ejemplo, Cabrera-Espín et al. (2023) indicaron que *Facebook* (78%), *Twitter* (59%) y *WhatsApp* (57%) son los medios más utilizados para compartir información relacionada con la ciencia y la tecnología. Estos datos tienen su similitud con lo expresado por Oliveira-dos-Santos y Barbosa-Müller (2022), quienes detectaron que *Instagram* (63%), el antiguo *Twitter* -ahora X- (13%) y *YouTube* (9%) eran los medios más utilizados por los investigadores científicos en Brasil. Mientras que, Batista-da-Costa y Barbosa (2023) detectaron que la divulgación vía web era lo más utilizado (sitio web institucional con el 100% y redes sociales digitales con el 83%).

Sin embargo, a pesar de los indicadores que combinan los medios tradicionales y los medios digitales, es importante conocer el alcance que tienen las formas de divulgación, ya que no se trata solo de comunicar, sino de llegar a la comunidad para la cual se comunica. De ahí que, esta investigación aproximativa se centre en conocer el acceso de estudiantes universitarios a la información científica divulgada por parte de docentes investigadores y las oportunidades en este campo de divulgación.

2. Metodología / planteamiento

Metodológicamente, se trata de una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal (Avenidaño, 2020). La muestra fue de 449 estudiantes de grado universitario de tres países que conforman la Red Alfamed Joven: Brasil, Ecuador y Paraguay. Para acceder a la muestra, se recurrió a un muestreo no probabilístico intencional, remitiendo a contactos personales que presentan las características de: 1) ser docentes universitarios en uno de los países mencionados para que difundieran entre sus grupos de estudiantes; o, 2) ser estudiantes universitarios para que completaran y difundieran entre estudiantes conocidos o de su grupo. El cuestionario, creado *ad hoc* a partir de la “Guía de valoración de la actividad de divulgación científica del personal académico e investigador” (Red Divulga y FECYT, 2018), pasó una prueba piloto con 10 estudiantes universitarios y 4 investigadores senior de la Red Alfamed Joven. Estuvo conformado por 18 preguntas con formas de respuesta preestablecidas, en las cuales se podría operar de la siguiente manera: 1) una opción posible; 2) escala Likert.

Las preguntas estuvieron dirigidas a:

- Caracterización de la muestra: edad, sexo, país, curso de estudio y área de la ciencia en la cual está estudiando.
- Divulgación científica: disponibilidad de docentes investigadores, acceso a productos/materiales realizados por medio de la investigación y prácticas de divulgación científica “tradicionales” de los docentes.
- Redes sociales de docentes con fines de divulgación científica: acceso a redes sociales de docentes que divulgan ciencia; frecuencia de publicaciones de los docentes con carácter de divulgación científica, red social usada por los docentes para la divulgación científica.
- Preferencias personales: interés en acceder a información científica, valor otorgado a la información científica y temas a los cuales les gustaría acceder.

Para el análisis de datos, se utilizó la estadística descriptiva.

3. Resultados y discusiones

Como primeros datos relevantes de estas encuestas, se destacan dos ideas principales: El 51% de las encuestas fueron respondidas por estudiantes de primer curso del grado universitario y el 64% del total de la muestra fueron mujeres. Estos datos tienen relación con una tendencia en América del Sur que es, por un lado, la democratización y el mayor acceso femenino a la educación superior y, por otro lado, con los altos índices de deserción universitaria que se presentan en los cursos posteriores a primero (Álvarez & Conci, 2022).

En cuanto a las áreas, las Ciencias Sociales y las Ingenierías y Tecnologías son las que más respuestas obtuvieron, tal como se puede observar en la Tabla 1. Por lo que respecta a la dimensión sobre divulgación científica, el 57,2% indica la tenencia de docentes investigadores, aunque se destaca que el 38,8% indique no saber si sus docentes son investigadores. El desconocimiento es un indicador que se puede relacionar con otros planteados en la encuesta, como si les fueron mostrados productos realizados por medio de la investigación, donde se observa que lo habitual es una frecuencia intermitente (40,1% a veces, 16% casi nunca). Sin embargo, pese a las cifras anteriores, los estudiantes afirman que los docentes sí hablan más comúnmente sobre “investigación” (38% casi siempre, 19% siempre) dentro de sus clases. Por tanto, se puede afirmar que hay un camino recorrido para incluir la cultura científica en el quehacer de la sociedad (Gordillo, 2017), aunque en este caso sean únicamente estudiantes universitarios. En cambio, no se puede afirmar que el uso de la información científica en la universidad esté consolidado, tal como debería ser al considerar la ciencia uno de los pilares fundamentales de su existencia (Bautista et al., 2019). Aunque, a nivel mundial se esté invirtiendo más en ciencia en el mundo, a nivel América Latina hubo cierto retroceso y se computa una inversión total del 2,3% del monto invertido en I+D+i a nivel mundial en 2021, mientras que en 2012 era del 3,4% (RICYT, 2023). Las diferencias con regiones como Europa (23,8%), EEUU y Canadá (30,5%) y Asia (41,6%), se pueden considerar importantes y hacen que América Latina se encuentre en 5º lugar en materia de inversión, solo por delante de África y Oceanía. En definitiva, con estos porcentajes de inversión, se podría inferir que los datos recogidos en esta investigación podrían empeorar en los próximos años.

Quizás, una forma de incidir en que los resultados a futuro no sean negativos puede ser la divulgación, ya que los datos dan cuenta de que la forma escrita ocupa un lugar importante, mientras que la radio y la televisión no se usan nunca. Este punto es interesante, en tanto que el acceso al código escrito y su comprensión presenta limitaciones a nivel de Latino América, puesto que aún persiste el analfabetismo funcional en algunos países de la región (OECD, 2023). Si la divulgación científica no puede ser aprovechada por la ciudadanía a causa de la restricción del código, copar espacios como la televisión y la radio son una oportunidad para acercar la ciencia a la ciudadanía. Estos espacios hoy en día, inclusive, tienen un valor importante en los méritos de la carrera investigadora, pudiendo lograr el puntaje máximo (8 puntos) frente a otras formas de divulgación (Red Divulga y FECYT, 2018).

Por lo que respecta a la dimensión “redes sociales de docentes con fines de divulgación científica”, hay cierta igualdad entre la cantidad de docentes que utiliza redes sociales para divulgar (54,1%) y los que no (45,9%). Sin embargo, los que lo hacen, a percepción de los estudiantes lo hacen “muy poco” (33,5%) o “poco” (32,3%). Las redes sociales que más usan para la divulgación y que permiten el uso de texto escrito son *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, en ese orden. Cabe destacar que, si bien las publicaciones escritas siguen teniendo un valor predo-

Tabla 1. Pertenencia a área de la ciencia

Área de la Ciencia	Porcentaje
Ingeniería y Tecnología	32.3%
Ciencias Sociales	28.5%
Ciencias Médicas y de la Salud	17.8%
Humanidades	11.4%
Ciencias Naturales y Exactas	6.7%
Ciencias Agrícolas	3.3%
Nota. Clasificación creada a partir del OCDE (2015).	

minante, en la “Guía de valoración de la actividad de divulgación científica del personal académico e investigador” (Red Divulga y FECYT, 2018) las redes sociales tienen un puntaje asignado. Aunque no es de los más altos (3 puntos posibles en una escala que llega al 8), está por encima de los artículos de divulgación y de las conferencias y mesas (2 puntos).

Con lo señalado hasta el momento, quizás se puede apuntar a que las redes sociales tengan un efecto multiplicador sobre la información producida. Por ejemplo, se puede pensar en una difusión por medio radial, que sea transmitido y compartido por redes sociales. De esa manera, el estudiantado podría acceder a la divulgación científica y también lo podría hacer la ciudadanía, aportando así al enfoque de “Ciencia Abierta” y “Democratización del Conocimiento” (Ramírez-Gallegos & Oppermann, citado por Campos, 2021), trabajando así por reducir cualquier tipo de brecha informacional (Bundy, 2002) y aportando en la reducción de la desigualdad social por una limitada participación ciudadana (Lloyd, 2010).

Unos datos destacables, que pueden favorecer cambios en la forma de operar en la divulgación científica y aportar en el camino por aumentar la inversión en I+D+i, incidiendo en que la docencia universitaria en América Latina sea mayoritariamente con producción científica, son los referidos a las preferencias personales de las personas encuestadas. Casi la totalidad de la muestra (97%) querría acceder a más información científica, pues la mayoría (82%) le otorga un valor alto y muy alto a la información científica. A su vez, en la línea de lo mencionado en el párrafo anterior, el 75% de la muestra da a entender que los docentes deben aumentar la frecuencia de divulgación científica. Por tanto, hay una comunidad universitaria con una postura muy favorable hacia la divulgación científica y la ciencia, que debe ser aprovechada para incrementar la producción científica en las universidades, una docencia basada en investigación y evidencia (Denis, 2021) y el uso de metodologías activas de aprendizaje (Lokse et al., 2017; Furman, 2021) en contraposición a los dogmas y la docencia tradicional; además de promover la inversión en I+D+i por medio de políticas públicas que inserten a la cultura científica en la cultura del día a día (Gordillo, 2017).

4. Conclusiones

Esta investigación aproximativa muestra un panorama positivo en cuanto a lo que las personas, en este caso estudiantes universitarios, demandan al respecto de la divulgación científica y, por extensión, la ciencia. Supone, a su vez, una oportunidad tanto para investigadores senior como junior, porque hay en juego aspectos como la continuidad de la inversión en I+D+i, el derecho a la información y a la ciencia, la democratización del conocimiento y la misma democracia.

El interés demostrado por los participantes de esta encuesta por acceder a investigaciones científicas abre un campo para que en las universidades se trabaje en proyectos consolidados de divulgación científica, productos que se trabajen en las aulas con los alumnos universitarios de carreras de comunicación o afines, haciendo uso de las instalaciones con las que cuentan las universidades para las prácticas preprofesionales (laboratorios multimedia, sets de televisión, salas de radio), creando productos que sean consumidos por los mismos estudiantes universitarios, quienes ven en internet su primera fuente de consulta y que se decantan por formatos como podcasts o videos para esclarecer dudas luego de las clases.

Dado que el papel de la universidad es acercar el conocimiento a todas las esferas sociales y que la ciencia es (o debería ser) un bien público, divulgar la ciencia de una forma accesible es clave, pues si la sociedad ‘prosume’ información basada en la ciencia, se podrán reducir las desigualdades sociales de todo tipo, incluyendo aquellas que se generan por la hegemonía de las élites, considerando que los docentes investigadores producen material científico de manera periódica, pero que estas investigaciones no están siendo divulgadas, siendo accesibles solo para colegas del mismo nivel docente.

A pesar de las limitaciones muestrales, esta investigación puede aportar en la línea de los estudios que se realizan sobre el estado de la ciencia y la percepción pública de la ciencia, aunque con un énfasis en la educación superior. De hecho, solo fue abarcado grado universitario, un nivel diferente a postgrado, que se centra más en la especialización en un área concreta.

Referencias

- Álvarez, M.F., & Conci, M.C. (2022). *Tendencias en la matrícula de educación superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay: 2000-2018*. Universidad Nacional de Villa María.
- Avendaño, F. (2020). *Animarse a la tesis*. Homo Sapiens Ediciones. <https://lc.cx/F6HCos>
- Batista-da-Costa, I.R., & Barbosa, C. (2023). *La divulgación científica como actividad de extensión universitaria: una contribución de las relaciones públicas*. <https://doi.org/10.5902/2316882X75250>

- Bautista-Vallejo, J.M., Duarte de Krummel, M., Hernández-Carrera, R.M., & Espigares-Pinazo, M.J. (2020). Investigar en la Universidad hoy. Apuntes para el liderazgo educativo y el cambio social. *Revista Científica de la UCSA*, 7(1), 39-48. <https://doi.org/10.18004/ucs/2409-8752/2020.007.01.039-048>
- Betancourt, A.R. (2024). El estado de la ciencia: principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos 2023: Red de Indicadores de ciencia y Tecnología. *Observador del Conocimiento*, 8(4), 114-118. <https://lc.cx/BPnCPz>
- Bundy, A. (2002). Growing the community of the informed: Information literacy - A global issue. *Australian Academic & Research Libraries*, 33(3), 125-134. <https://doi.org/10.1080/00048623.2002.10755193>
- Cabrera-Espín, S., Vallejo-Imbaquingo, R., & Segovia-Salcedo, M.C. (2023). Estudio de percepción de la divulgación científica, actores y medios digitales relacionados con tres redes de divulgación científica ecuatorianas durante la pandemia de COVID-19. *JCOMAL*, 6(02), A05. <https://doi.org/10.22323/3.06020205>.
- Campos, C. (13 de septiembre de 2021). *Desarrollo científico y garantías democráticas*. Grupo Montevideo. <https://bit.ly/4dlqNRI>
- Cañal, P. (2004). La alfabetización científica: ¿necesidad o utopía? *Cultura y Educación*, 16(3), 245-257. <https://doi.org/10.1174/1135640042360951>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). *Tecnologías digitales para un nuevo futuro*. <https://bit.ly/3U1uIA8>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) - Paraguay (2016). Primera Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología Paraguay - 2016. Compañía Latina S.R.L. <https://bit.ly/3U1jFHx>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE y Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología FEYCIT (2019). *Guía de Valoración de la Actividad de Divulgación Científica del Personal Académico e Investigador*. <https://lc.cx/BWbWyt>
- Davis, L.S., León, B., Bourk, M.J., & Finkler, W. (2020). Transformation of the media landscape: Infotainment versus expository narrations for communicating science in online videos. *Public Understanding of Science*, 29(7), 688-701. <https://doi.org/10.1177/0963662520945136>
- Denis, M. (2021). Inducción a la enseñanza de "Metodología de la Investigación" desde el aprendizaje como especialista en Didáctica Universitaria: una propuesta didáctica. En *Actas del II Congreso Iberoamericano de Docentes* (pp. 669-679).
- Espínola, F.B. (2022). *Consultoría para la evaluación final del programa PROCENCIA*. <https://bit.ly/4dkiljl>
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Gordillo, M. (2017). *El enfoque CTS en la enseñanza de la ciencia y la tecnología*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) Paraguay. <https://bit.ly/4bkwxZw>
- Johnston, A.N., Barton, M.J., Williams-Pritchard, G.A., & Todorovic, M. (2018). YouTube for millennial nursing students; using internet technology to support student engagement with bioscience. *Nurse education in practice*, 31, 151-155. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.06.002>
- Lara-Satán, N., & Rojo Gutiérrez, M.A. (2021). Ciencia y tecnología en Ecuador. Una revisión al estado del arte. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1e), 77-91. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1e.2021.486>
- Lloyd-Zantiotis, A. (2010). *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Elsevier.
- Lokse, M., Låg, T., Solberg, M., Andreassen, H.N., & Stenersen, M. (2017). *Teaching information literacy in higher education: Effective teaching and active learning*. Chandos Publishing.
- Michalovich, A., & Hershkovitz, A. (2020). Assessing YouTube science news' credibility: The impact of web-search on the role of video, source, and user attributes. *Understanding of science*, (29)4. <https://doi.org/10.1177/0963662520905466>
- OCDE (2015). Frascati Manual 2015: *Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development, the measurement of scientific, technological and innovation activities*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results* (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oliveira-dos-Santos, L., & Barbosa-Müller, K. (2022). Caracterização do atual cenário da divulgação científica brasileira em mídias digitais a partir do levantamento dos perfis de divulgadores científicos, *JCOMAL* 5(02), A01. <https://doi.org/10.22323/3.05020201>
- Pérez-Manzano, A., & Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar*, 55, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Vaggione, J.M., & Jones, D. (2015). La política sexual y las creencias religiosas: el debate por el matrimonio para las parejas del mismo sexo (Argentina, 2010). *Revista de Estudios Sociales*, 1(51), 105-117. <https://doi.org/10.7440/res51.2015.08>
- Vera, D.R., Enríquez, G.P., Montesdeoca, E.A., Páez, S.A., & Peralta, P.O. (2019). Ciencia y tecnología en el Ecuador. Una mirada retrospectiva hacia el futuro. *Economía y Negocios*, 10(1), 3-14. <https://bit.ly/3wsvk3A>
- Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-Moreno, P., & Contreras-Pulido, P. (2020). Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 283-306.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Enseñanza de las matemáticas e integración de tecnologías innovadoras en República Dominicana

Mathematics teaching and integration of innovative technologies in the Dominican Republic

Abdul-Abner Lugo-Jiménez

Institución Especializado de Estudios Superiores Loyola, República Dominicana
alugo@ipl.edu.do

Ginia Montes-de-Oca

IDEICE, República Dominicana
ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

Francisco Martínez

IDEICE, República Dominicana
francisco.martinez@ideice.gob.do

Resumen

Este estudio examinó las estrategias de enseñanza de las matemáticas empleadas por 97 docentes dominicanos, con un enfoque en la integración de tecnologías innovadoras. Aunque los docentes priorizan estrategias centradas en el estudiante, se identificó una adopción limitada de enfoques interactivos y basados en recursos tecnológicos. El análisis reveló brechas en la disponibilidad de materiales educativos digitales y discrepancias entre el desempeño en pruebas nacionales y las notas finales. Se recomienda fortalecer la formación docente en el uso efectivo de tecnologías educativas, abordar las brechas en el acceso a recursos tecnológicos, promover la implementación de técnicas innovadoras respaldadas por la tecnología y enfrentar los desafíos sistémicos que obstaculizan la integración tecnológica.

Abstract

This study examined the mathematics teaching strategies employed by 97 Dominican teachers, with a focus on the integration of innovative technologies. Although teachers prioritize student-centered strategies, limited adoption of interactive and technology-based approaches was identified. The analysis revealed gaps in the availability of digital educational materials and discrepancies between performance on national tests and final grades. It is recommended to strengthen teacher training in the effective use of educational technologies, address gaps in access to technological resources, promote the implementation of innovative technology-supported techniques, and tackle systemic challenges hindering technological integration..

Palabras clave / Keywords

Formación docente, pedagogía innovadora, educación matemática, estrategias matemáticas, recursos.

Teacher training, innovative pedagogy, mathematics education, mathematical strategies, resources.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La educación matemática juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades esenciales y la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En una era caracterizada por rápidos avances tecnológicos y un flujo constante de información, la competencia matemática se ha convertido en un requisito indispensable (PISA & OECD, 2019; World Economic Forum, 2020). A pesar de su importancia, muchos estudiantes enfrentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, a menudo como resultado de estrategias de enseñanza ineficaces y experiencias de aprendizaje poco motivadoras (Boaler, 2016; Larson & Kanold, 2016).

Resulta imprescindible realizar un análisis crítico de las prácticas pedagógicas actuales y explorar enfoques innovadores que permitan mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Numerosos estudios han resaltado la importancia de adoptar estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, las cuales priorizan la comprensión conceptual, el razonamiento crítico y la resolución de problemas (Brousseau, 2002; Leinwand, 2014; Schoenfeld, 2016).

A pesar de la creciente evidencia sobre la importancia de las estrategias de enseñanza efectivas, existe una escasez de investigaciones que examinen específicamente la realidad de la educación matemática en República Dominicana. Los pocos estudios disponibles han señalado el predominio de enfoques tradicionales y la necesidad urgente de una reforma educativa integral.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Antes de llevar a cabo la implementación de las diferentes estrategias de enseñanza es importante que el docente realice un diagnóstico del espacio, y recursos disponibles en el contexto escolar, así como también de las características de los alumnos en cuanto a su nivel y estilos de aprendizaje, para que así pueda identificar que estrategias necesita desarrollar para la comprensión de la información, tanto de manera verbal, como las ayudas visuales, manipulables, o también la integración de todas (Pamplona et al., 2019).

El Ministerio de Educación de la República Dominicana explica que las estrategias son eficaces en la medida que promuevan en el alumno el aprendizaje significativo, la actividad constructivista, reflexión, colaboración, proactividad y autonomía; algunas de las estrategias que está proponiendo son la pregunta y diálogo socrático, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos, el debate y sociodramas (MINERD, 2016).

2.1. Estrategias de enseñanza en matemáticas

En la actualidad, las matemáticas son consideradas una base fundamental de todas las ciencias. Estas son relevantes en todos los aspectos de la vida, las diferentes disciplinas y son de utilidad para comprender las abundantes informaciones relacionadas que se presentan (Ríos & Navarrete, 2023; Romero et al., 2023). También, las matemáticas participan en el desarrollo intelectual y lógico del alumnado, mediante el razonamiento de forma organizada, a la solución de problemas, el pensamiento crítico y la independencia.

Para el aprendizaje de las matemáticas, no se requiere de habilidades especiales, pero sí precisa del desarrollo de competencias cognitivas como son la observación, el análisis y la interpretación, entre otras. Por ello, son necesarias estrategias que promuevan la adquisición de contenidos mediante actividades contextualizadas, donde se desarrollen las habilidades mentales para la creación de nuevos conocimientos (Bolaño, 2020).

Por otro lado, (Moreira & Pinargote, 2023) en su estudio exponen que para los docentes el uso de estrategias en el área de matemáticas es de gran soporte para el proceso de aprendizaje, puesto que, para el desarrollo del razonamiento numérico son importantes las competencias matemáticas que parten desde la dirección de la atención, percepción y procesos de pensamiento, que motiven a los alumnos a prestar atención a las clases, logrando así desarrollar conocimientos creativos, constructivos y críticos, al igual que mayores logros de aprendizajes teóricos y, sobre todo, prácticos, dando soluciones a diferentes problemas propuestos.

3. Metodología / planteamiento

Para explorar las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores de matemáticas en el sistema educativo dominicano, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar a los participantes del estudio. Se logró encuestar a un total de 97 profesores de Matemáticas, distribuidos en las diferentes regionales educativas de República Dominicana.

El instrumento principal para la recolección de datos fue una encuesta estructurada, diseñada *ad hoc*. Los resultados obtenidos permitieron obtener una visión general de las estrategias de enseñanza predominantes en la educación matemática dominicana, así como identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en la integración de tecnologías innovadoras.

4. Resultados

De los 97 profesores que participaron en la encuesta, el 37% (n=36) eran mujeres, el 59% (n=57) eran hombres y el 1% (n=1) no especificó su sexo. Los resultados muestran la distribución de los grados de secundaria en los que enseñan: en el primer grado de secundaria hay 22 docentes que imparten clases, lo que representa el 14,9% del total de docentes encuestados. En el segundo grado de secundaria se encuentran 25 docentes, lo que corresponde al 16,9% del total. El tercer grado de secundaria cuenta con la mayor cantidad de docentes participantes en la encuesta, con 28 docentes, lo que equivale al 18,9% del total. En el cuarto grado de secundaria hay 24 docentes que imparten clases, lo que representa el 16,2% del total. En el quinto grado de secundaria se encuentran 23 docentes, lo que corresponde al 15,5% del total. Finalmente, en el sexto grado de secundaria hay 26 docentes que imparten clases, lo que representa el 17,6% del total.

Cuando se les pregunta sobre las estrategias de enseñanza implementadas en el aula, se procedieron a listar las siguientes estrategias:

- Presento a los estudiantes los objetivos antes del inicio de la clase.
- Oriento al estudiante para que éste conozca la importancia del contenido del material.
- Indico las actividades especificando lo que se espera de los estudiantes.
- Pido a los estudiantes que expresen sus conocimientos previos acerca del tema.
- Realizo un breve resumen de lo que se tratará la clase.
- Justifico la importancia de la clase para el desarrollo de competencias.
- Para el desarrollo de la clase, organizo equipos de trabajo con los estudiantes.
- Utilizo videos educativos como recurso para lograr los objetivos de la clase.
- Utilizo la exposición como estrategia de enseñanza apoyándome en ilustraciones.
- Utilizo el debate para fomentar la libertad de opinión y el pensamiento crítico.
- Introduzco actividades prácticas en las que los estudiantes.
- Pongo a los estudiantes a elaborar mapas mentales, cuadros sinópticos y otros organizadores gráficos.
- Utilizo el pizarrón para hacer anotaciones de los conceptos.
- Suelo extraer de cada clase un glosario de palabras.
- Utilizo estrategias para motivar a los estudiantes en su desempeño escolar.
- Utilizo el cuestionario y realizan lecturas de comprensión para el llenado de éste.
- En la exposición del tema manejo analogías ejemplificando los conceptos expuestos en clase.
- Al utilizar la exposición, pido a los estudiantes realicen resúmenes de los temas tratados.
- Promuevo el aprendizaje mediante la resolución de problemas.
- Adapto la enseñanza a mis estudiantes.
- Realizo preguntas a los estudiantes, durante el desarrollo del tema.
- Solicito a los alumnos, resuelvan las actividades que están en sus libros de texto.
- Suelo asignar a mis estudiantes otras actividades complementarias.
- Realizo evaluación oral.
- Realizo evaluación escrita.
- Registro las actividades diarias de los estudiantes.
- Superviso el trabajo en relación con las actividades designadas a los estudiantes.
- Voy aclarando las dudas planteadas en clase por los estudiantes.
- Realizo preguntas al término de las actividades propuestas.
- Cada final de clase tiene programado un espacio para retroalimentación.
- Tomo decisiones a partir de los resultados de evaluación y reoriento el aprendizaje.
- Me apoyo en el uso de tecnologías de la información (TIC).
- Planifico experiencias de aprendizaje con TIC.

Las estrategias fueron clasificadas en cuatro categorías: estrategias de uso permanente, de uso frecuente, a veces y nunca. Los resultados muestran que las estrategias E2, E4, E5, E6, E15, E20, E21, E26, E27, E28, E29 y E31 son las que los docentes siempre utilizan en sus clases, con porcentajes de uso que oscilan entre el 96% y el 71%.

Por otro lado, las estrategias E7, E8, E9, E10, E12, E14 y E16 son las que los docentes utilizan con muy poca frecuencia, es decir, a veces, con porcentajes de uso que varían entre el 49% y el 35%.

Las estrategias más utilizadas se centran en la orientación y motivación de los estudiantes, la activación de conocimientos previos, la adaptación de la enseñanza al ritmo de los estudiantes, la supervisión del trabajo y la retroalimentación continua. Se sugiere fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de tecnologías innovadoras, con énfasis en el desarrollo de competencias digitales y la adopción de una actitud positiva hacia la innovación educativa.

Cuando se les pregunta sobre los recursos de enseñanza con los que cuenta en el aula, se procedieron a listar los siguientes recursos:

- Laptop.
- Televisión.
- Biblioteca de aula.
- Internet.
- Pizarrón, tizas, marcadores.
- Proyector, láminas, carteleras.
- Software de aprendizaje, secuencias audiovisuales, enciclopedias en línea.
- Material de laboratorio científico, prácticas experimentales, ejercicios de campo.
- Libros de texto, diccionarios de diverso tipo, cuadernos, blocs de hojas.
- Reglas de distinto tipo, calculadoras, compases, escuadras.
- Maquetas, simuladores, organigramas, gráficos.

Los recursos que los docentes tienen más a disposición en el aula son R1, R4, R5, R9 y R10. Estos recursos están disponibles para un porcentaje de docentes que oscila entre el 70% y el 91% aproximadamente. Por otro lado, los recursos que los docentes tienen menos a disposición en el aula son R2, R3 y R8 (Material de laboratorio científico, prácticas experimentales y ejercicios de campo). Estos recursos están disponibles para un porcentaje de docentes que varía entre el 57% y el 64%. El resto de los recursos listados, como R6, R7 y R11, tienen una disponibilidad intermedia en las aulas. También se consultó sobre el uso de recursos y técnicas en el aula, estas se listaron como se muestra a continuación:

- Vídeos.
- Mapas conceptuales.
- Pizarrón.
- Cuestionarios.
- Exposición de tema con analogías.
- Cuadros sinópticos y diagramas.
- Debates y discusión dirigida.
- Talleres.
- Clases prácticas.
- Resolución de problemas (ABP).
- Aprendizaje cooperativo.
- Simulación pedagógica.
- Gamificación.
- Clase invertida.
- Mapas conceptuales y redes semánticas.
- Pistas tipográficas y discursivas.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Organizadores previos.
- Laboratorio.
- Juego de roles.
- Foro.
- e-Portafolio.
- Portafolio físico.

Los recursos y técnicas que los docentes utilizan con mayor frecuencia en el aula de clase son RT1, RT3, RT4, RT7, RT9, RT10 y RT11. Estos recursos y técnicas son utilizados por un porcentaje de docentes que oscila entre el 100% y el 70%. Por otro lado, los recursos y técnicas que los docentes utilizan con menor frecuencia en el aula de clase son RT8, RT12, RT13, RT16, RT18, RT19, RT21 y RT22. Estos recursos y técnicas son utilizados por un porcentaje de docentes que

varía entre el 81% y el 65%. El resto de los recursos y técnicas listados, como RT2, RT5, RT6, RT14, RT15, RT17, RT20 y RT23, tienen un uso medio en las aulas.

Los resultados obtenidos en cuanto al uso de recursos y técnicas en el aula de clase muestran una combinación de enfoques tradicionales y estrategias más interactivas y centradas en el estudiante. Los docentes parecen dar prioridad a recursos visuales como videos y al uso del pizarrón, lo que sugiere una preferencia por la presentación visual de la información.

Finalmente, se les preguntó sobre el uso de plataformas para videoconferencias y enseñanza en línea. Se les proporcionó una lista de ocho plataformas, como se listan a continuación:

- Zoom.
- Skype.
- Google Meet.
- Teams.
- Google Classroom.
- Moodle.
- Blackboard.
- Edmodo.

Las plataformas que los docentes utilizan con mayor frecuencia son PVC3 y PVC5. Estas plataformas son utilizadas por aproximadamente el 52,5% de los docentes encuestados. Por otro lado, las plataformas PVC1, PVC2, PVC4, PVC6, PVC7 y PVC8 reportan un uso promedio por debajo del 14% entre los docentes encuestados.

Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones que profundicen en los factores que influyen en la adopción de tecnologías educativas por parte de los docentes de matemáticas, exploren el impacto de las estrategias innovadoras respaldadas por la tecnología en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

5. Discusión y conclusiones

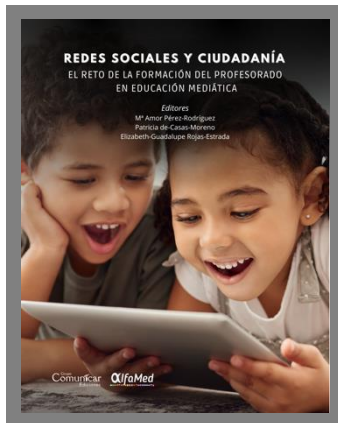
Los resultados obtenidos en este estudio exploratorio sobre las estrategias de enseñanza de las matemáticas en República Dominicana revelan patrones interesantes. En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes muestran una preferencia por enfoques centrados en el estudiante, como la orientación, motivación y seguimiento individualizado.

En cuanto al uso de recursos y técnicas en el aula, se evidencia una combinación de enfoques tradicionales y estrategias más interactivas. Sin embargo, hay oportunidades para fomentar un mayor uso de técnicas innovadoras, como la gamificación y los portafolios electrónicos. Por último, el uso de plataformas para videoconferencias y enseñanza en línea durante la pandemia muestra una preferencia por las herramientas de Google.

Podemos concluir, si bien hay fortalezas en el uso de estrategias centradas en el estudiante y en la provisión de recursos básicos, existen oportunidades significativas para mejorar la calidad de la enseñanza de las matemáticas. Esto implica fortalecer la formación docente en estrategias interactivas y basadas en recursos, abordar las brechas en la disponibilidad de materiales educativos y promover el uso de técnicas innovadoras en el aula.

Referencias

- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. Josse-Bass.
- Bolaño, O.E. (2020). El constructivismo: Modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *EDUCARE - UPEL-IPB*, 24(3), 488-502. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1413>
- Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des Mathématiques, 1970-1990*. En N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield (Eds.), *Mathematics Education Library*. Kluwer Academic Publishers.
- Larson, M.R., & Kanold, T.D. (2016). *Balancing the Equation: A Guide to School Mathematics for Educators and Parents*. Solution Tree.
- MINERD (2016). *Diseño Curricular Nivel Secundario*.
- Moreira, F., & Pinargote, J. (2023). Estrategia didáctica para favorecer el pensamiento lógico matemático en estudiantes de básica superior. *Qualitas Revista Científica*, 26(26). <https://doi.org/10.55867/qual26.04>
- Pamplona, J., Cuesta, J.C., & Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, 21, 13-33. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>
- PISA, & OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD.
- Ríos, C., & Navarrete, Y. (2023). Estrategia didáctica para el aprendizaje de las Matemáticas en los estudiantes de tercero de Bachillerato. *Estudios del Desarrollo Social*, 11(1), 1-16. <https://lc.cx/r9FACL>
- Romero, E.E., Ochoa, E.D., Herrera, J.C., & Tello, J. (2023a). Análisis de las estrategias de enseñanza potenciadoras del aprendizaje de las matemáticas. *Revista EDUCARE* 27(1), 48-68. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1777>
- Schoenfeld, A.H. (2016). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics (Preprint). *Journal of Education*, 196(2), 1-38. <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>
- World Economics Forum (2020). *The Future of Jobs Report*.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Taller educomunicativo de *podcast* basado en la secuencia FEDATHI

Educommunicative podcast workshop based on the FEDATHI Sequence

Ana-Carmen de-Souza-Santana
Campus Arraias, UFT, Brasil
anacarmen@uft.edu.br

Herminio Borges-Neto
FACED, UFT, Brasil
herminio@multimeios.ufc.br

Resumen

En la mediación de una asignatura electiva sobre Educación a Distancia, en una universidad pública del nordeste brasileiro, se elaboró una propuesta de taller de podcast para que los estudiantes realizaran una actividad evaluativa comprendida en la Unidad Didáctica “EaD ao longo da História”, experiencia que constituye nuestro Estudio de Caso (EC). Situamos el estudio a partir de la metodología Secuencia Fedathi, con resultados que evidencian el desarrollo de habilidades en torno a la producción de conocimiento mediante el uso y la creación de medios, destacando la realización de formación posterior a las soluciones elaboradas por los estudiantes universitarios.

Abstract

In mediating an elective course on Distance Education, open to students from various majors at a public university in northeastern Brazil, we developed a podcast workshop proposal. This workshop served as an evaluative activity within the Didactic Unit “EaD ao longo da História” (Distance Education throughout History), forming the basis of our Case Study (CS). We situated our study within the Fedathi Sequence methodology, and the results highlight the development of skills related to knowledge production through media use and creation. Notably, post-solution training was a key aspect for university students.

Palabras clave / Keywords

Podcast, Fedathi, educación a distancia, mediación, Educomunicación.
Podcast, Fedathi, distance learning, mediating, Educommunication.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Considerando que los conocimientos científicos, filosóficos y artísticos son producidos de manera sociohistórica y pueden ser accesibles y sistematizados en otros formatos más allá de resúmenes, reseñas, síntesis y otros formatos escritos, un grupo de diez profesores investigadores del laboratorio de investigación Multimedia (Facultad de Educación/Universidad Federal de Ceará- UFC) propuso un taller de *podcast* para que los estudiantes realizaran actividades evaluativas dentro de una de las unidades didácticas del componente curricular Educación a Distancia- EaD con la temática “EaD ao longo da História”, experiencia que constituye nuestro estudio de caso (EC).

Partimos del concepto de Educomunicación vinculado a la “(...) autonomía epistemológica de su acción, ya que busca su sustento no exactamente en los parámetros de la educación (sus filosofías o didácticas), ni siquiera en la comunicación (sus teorías y prácticas), sino en la interfaz entre ambas (el mundo que se revela en el encuentro de los dos campos tradicionales” (De Oliveira-Soares, 2014, p. 17).

Comprendemos que los principios pedagógicos de la Educomunicación involucran el diálogo y la participación, no sólo con un enfoque en el uso de tecnologías (considerando las tres dimensiones: metodológica, pedagógica e ideológica), sino también en los cambios de actitudes y concepciones, según Aparici (2014, p. 32), quien respalda a Freire (1973) al afirmar que “ser dialógico es comprometerse con la transformación constante de la realidad”, siendo el diálogo “un elemento crucial para problematizar el conocimiento”.

Situado en este panorama introductorio, este estudio de caso se basa en que “solo participando, involucrándose, investigando, formulando preguntas y buscando respuestas, cuestionando y cuestionándose, se llega realmente al conocimiento” (Kaplún, 1998), haremos este proceso evidente al desarrollar los objetivos de esta reflexión, que son: contextualizar este estudio de caso, abordar el uso del *podcast* en la educación superior; reflexionar sobre la Secuencia Fedathi y cómo se utilizó en el desarrollo de la práctica pedagógica a partir de los resultados del análisis, señalando reflexiones desde nuestra experiencia.

En abril de 2024, al realizar una búsqueda simple con el término “Podcast en Educación” en Google Académico, los resultados arrojaron un total de 28.900 trabajos académicos. Este resultado muestra el creciente uso del *podcast* como recurso educativo a lo largo de los años, especialmente considerando que, de este total, 16.100 se produjeron desde 2020 hasta la fecha.

Según Jesús (2014, p.63), el término *podcast* resulta de la combinación de las palabras iPod (dispositivo móvil de reproducción de audio/video) y *broadcast* (método de distribución/transmisión de datos). Por lo tanto, la facilidad de producción, edición y compartición de *podcasts* se ha difundido a través de una variedad de recursos y aplicaciones destinados a la reproducción de archivos de audio. En este sentido, el uso del *podcast* en la educación puede contemplar acciones de ampliación temporal, reutilización de materiales de otras tecnologías y enriquecimiento de los debates escolares mediante la pluralización de voces.

El estudio de Rodrigues-Pereira y Dos-Santos-Neto (2020) también aborda aspectos más cercanos al *podcast* en la educación superior, considerando aspectos tangenciales a la cultura digital de los estudiantes y el escaso conocimiento de los profesores sobre el potencial de trabajar procesos educativos de manera más activa, participativa, creativa y autoral, estimulando la autonomía de la comunidad universitaria.

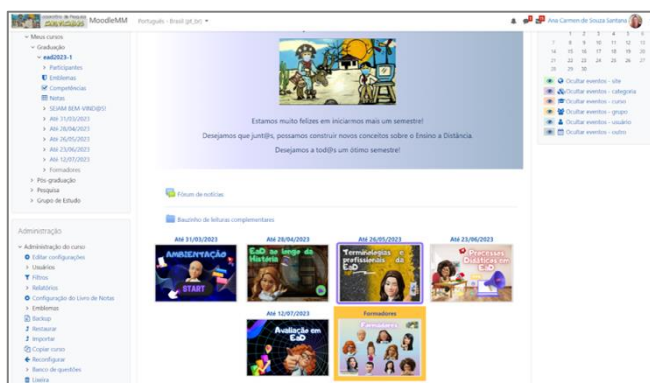
2. Desde dónde hablamos

De acuerdo con Le-Voci, “(...) los medios de comunicación no solo son una lente a través de la cual vemos el mundo, sino también un espacio y un tiempo en los que estamos insertos y vivimos. El término Educación Mediática no es nuevo ni el único vigente; las prácticas relacionadas con él son muchas y han cobrado otro impulso en la actualidad, especialmente con el impacto social, político y económico de las llamadas ‘Fake news’, que representan un aspecto de la desinformación” (Le-Voici, 2019, p. 267).

Convertir los espacios universitarios, ya sean virtuales o concretos, en entornos de producción de conocimiento, experimentación y compartición de descubrimientos es un desafío constante en la educación y, en la educación superior, requiere atención específica, ya que se trata de personas de diferentes culturas, géneros, razas, ingresos, formaciones, cursos, sueños y aspiraciones que coexisten en el mismo entorno.

Partiendo de estas cuestiones, el equipo de profesores investigadores del laboratorio de investigación Multimedia de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Ceará, ubicada en el noreste de Brasil, lleva años realizando un trabajo de mediación didáctica y pedagógica que se refleja en los detalles de su diseño instruccional. Esto implica una serie de reuniones de planificación para estructurar sus trayectorias formativas, en este caso, para una asignatura de grado.

Figura 1. Ambientación en la disciplina de Educación a Distancia (EaD)



Como se puede observar en la Figura 1, la asignatura de Educación a Distancia se desarrolló durante el primer semestre de 2023 y está organizada en seis bloques en el Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular (MOODLE), cada uno identificado con avatares de los profesores investigadores.

Toda la planificación está vinculada al programa de una asignatura que, en esa universidad, se ofrece de manera electiva y puede ser cursada por el estudiante que desee agregar esta formación a su currículo escolar. Entre las discusiones, la segunda aborda la “EaD ao longo da História” (Educación a Distancia a lo largo de la Historia). La propuesta de esta unidad

fue que los estudiantes pudieran trazar un histórico relacionado con un paralelo de la EaD en Ceará, Brasil y en el mundo. En la carpeta de “Lecturas de la Unidad EaD ao longo da História” se dispusieron tres textos: 1) “La televisión, objeto de enseñanza para una educación de sujetos: una experiencia en Educación a Distancia”, de Gerardo Campos; 2) “Educación a distancia en el escenario de expansión de la educación superior: UaB en foco”, de Katia Lima y Herminio Borges; y 3) “La evolución tecnopedagógica en la EaD en Brasil: de la correspondencia a los mundos virtuales 3D”, de Cassandra Joye et al. Con estos tres textos, los estudiantes podrían tener una panorámica de la EaD a partir de autores cearenses, entre ellos Gerardo Campos, responsable de diseñar en su disertación de maestría en XX la propuesta pionera de telenseñanza para Ceará.

Para los estudios sobre la legislación de la EaD en Brasil, los profesores investigadores elaboraron una línea de tiempo animada, para favorecer la comprensión de los estudiantes.

Otra actividad en esta unidad curricular fue el análisis de un curso EaD que los estudiantes debían realizar y evaluar, con una carga horaria variable entre 10h/a y 20h/a, sobre cualquier tema de interés, y luego hacer un relato de experiencia, considerando los textos disponibles y entregados en formato de texto de al menos dos páginas. Hubo un total de cuarenta y cuatro entregas de actividades, a las cuales se les asignaron notas y se proporcionaron comentarios para su mejora, en algunos casos. La última actividad consistía en la elaboración de un podcast para la Radio EaD Multimeios, abordando la evolución de la Educación a Distancia en el mundo, en Brasil y en Ceará.

3. La metodología secuencia Fedathi en el taller de *podcast*

La actividad de podcast se solicitó a los estudiantes con el objetivo de que tuvieran una experiencia comunicativa a lo largo de la asignatura. Nuestro estudio de caso permitió registrar y seguir todo el proceso creativo, guiado por la metodología Secuencia 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 en el Laboratorio de Investigación Multimediales en sus artículos científicos publicados en libros (Borges-Neto, 2017a; 2017b; 2018; Sousa, 2013), revistas y actas de eventos, monografías, disertaciones y tesis.

La Secuencia Fedathi se centra en la acción docente que está impregnada de situaciones didácticas, mediadas por principios y fundamentos que valoran la planificación y la mediación didáctica del profesor como elementos orientadores de las actividades, pensadas a partir de situaciones problemáticas basadas en cuatro fases: Toma de Posición, Maduración, Solución y Prueba.

Generar discusiones para identificar qué tipos de conocimientos tienen los participantes sobre el objetivo de enseñanza son supuestos para el lanzamiento de una situación problemática, que ocurre en la Toma de Posición. La Maduración es el momento en el que el alumno analiza y reflexiona sobre la situación problemática, evocando el razonamiento, la creatividad y la expresión. La búsqueda de una solución se desarrolla en la fase de Solución, en la que el alumno o sus grupos presentan sus sistematizaciones.

En estas cuatro etapas, el profesor está atento a los sujetos, parejas y grupos más pequeños, siguiendo cómo y si debe intervenir o no durante las maduraciones y las soluciones. En la Secuencia Fedathi, la apreciación y validación del aprendizaje y las respuestas ocurren en la Prueba, correspondiendo al momento de alcanzar los objetivos propuestos con la solución más adecuada, que, mediante la evaluación de los involucrados en la actividad

didáctica, puede no ser necesariamente la del docente, sino la de los propios alumnos. A lo largo del texto, la Secuencia Fedathi se retoma y resignifica a partir del contexto y los hallazgos de la investigación.

4. Resultados

Con el objetivo de proporcionar una experiencia educomunicativa (Souza-Santana, 2019) agregada a la producción de conocimiento científico, utilizamos como base la metodología Secuencia Fedathi (Borges-Neto, 2018). Consideramos las cuatro etapas de la siguiente manera:

Toma de posición. Se solicitó a los estudiantes que realizaran la actividad con el siguiente enunciado: “Crea tu podcast sobre la evolución de la educación a distancia en el mundo, en Brasil y en Ceará. ¡Libera tu voz, usa tu creatividad y arrasa!”.

No proporcionamos un modelo de guion ni *software* para grabar o editar los audios, solo un tutorial para la producción y publicación de las grabaciones en Padlet. Queríamos conocer las alternativas que los estudiantes crearon o ya utilizaban para actividades de este tipo.

Maduración. Los estudiantes produjeron los podcasts y los publicaron en Padlet (un servicio de gestión de conocimiento). Dado que también aplicamos uno de los fundamentos de la Secuencia Fedathi, que es el “aprender haciendo” (Souza-Santana & Borges-Neto, 2019), consideramos coherente realizar los podcasts antes del taller. Seguimos las producciones y llevamos un diario de campo con análisis de los conocimientos científicos abordados, así como de los recursos tecnológicos y comunicativos utilizados.

Solución. En esta etapa, se presentaron las producciones de los estudiantes durante el taller, señalando aspectos de excelencia y áreas de mejora. El taller se llevó a cabo en una sala de la Red Nacional de Enseñanza e Investigación (RNP), un recurso ya integrado en el entorno virtual del curso, con comunicación entre la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Universidad Federal de Ceará (UFC). Los estudiantes informaron que se sintieron valorados por los comentarios realizados y por la oportunidad de mejorar.

Prueba. En esta etapa, se sistematizaron las discusiones contenidas en las producciones de los podcasts en Padlet.

Los estudiantes también tuvieron la oportunidad de mejorar sus producciones, editando los audios para mejorar su calidad, creando tarjetas de arte para el podcast y complementando las discusiones teóricas. Finalmente, los estudiantes que asistieron al taller tuvieron más tiempo para mejorar sus producciones, basándose en lo presentado por sus compañeros. Observamos mejoras en las producciones, y al final tuvimos siete tarjetas de arte para los podcasts, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Composición con las tarjetas de arte de los podcasts producidos por los estudiantes



5. Discusión y conclusiones

Afirmamos, basándonos en nuestros estudios y experiencias, que el taller “manos a la obra” posterior al podcast proporcionó un amplio abanico de posibilidades para la producción, sistematización y difusión del conocimiento en el campo de la Educación a Distancia (EaD).

Los resultados señalan algunos hallazgos relacionados con el uso del podcast como recurso pedagógico:

- La mayoría de los estudiantes indicaron que consumen podcasts. Esta experiencia educomunicativa les permitió utilizar modelos de entrevistas, charlas y conversaciones grupales.
- Algunos señalaron que este sería un episodio dentro de una serie y que habría más en el futuro.
- Fue evidente que los estudiantes mostraron su potencial de comunicación utilizando monólogos con lectura inmersiva, diálogo, entrevistas y programas de radio. También incluyeron la función de “responder a los oyentes” (uno de ellos mencionó que respondería al final, entendiendo la importancia de “mantener la audiencia”) y leyeron “curiosidades” sobre la EaD.

- Siguiendo las prácticas culturales actuales en torno a la producción de audios, algunos aceleraron la velocidad del audio, utilizando una voz firme o hablando en un tono más bajo cerca del micrófono. También incluyeron música de fondo o sonidos inmersivos, lo que recuerda al Autonomous Sensory Meridian Response (ASMR).
- Invitaron a los oyentes a seguir en redes sociales, a “marcar como favorito” y a “dialogar en *Instagram*”, dejando claro que las redes sociales se utilizan para difundir y promocionar el acceso al contenido en formato de audio.
- Se crearon viñetas de apertura y cierre para los podcasts, lo que indica el uso de software de edición o la propia plataforma Padlet para grabar.
- Algunos estudiantes tuvieron problemas con la grabación, como aquellos que grabaron directamente en Padlet sin pausas, viñetas o música de fondo, lo que denota que solo leyeron un texto. También se reflexionó sobre la mala ubicación del micrófono.

Los resultados observados en el Estudio de Caso nos permiten afirmar que el taller proporcionó el desarrollo de habilidades en la producción de medios y la sistematización del conocimiento científico en un formato innovador en el ámbito académico, aunque no tanto en las prácticas culturales de los estudiantes.

Referencias

- Aparici, R. (2014). *Introdução: a educomunicação para além do 2.0. em Educomunicação para além do 2.0*. Paulinas.
- Borges-Neto, H. (2017a). *Sequência Fedathi além das ciências duras*. CRV.
- Borges-Neto, H. (2017b). *Sequência Fedathi no ensino de matemática*. CRV.
- Borges-Neto, H. (2018). *Sequência Fedathi: fundamentos*. CRV. <https://lc.cx/Rrbid5>
- Crepaldi, T., & Ferreira, S.H.D. (2022). As possibilidades do uso de podcast no ensino superior: uma breve revisão. *Pesquisa e debate em educação*, 12(2), 1–18, e36113. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.36113>
- Freire, P. (1973). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Jesus, W.B.de (2014). Podcast e educação: um estudo de caso. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Le-Voci, A. (2019). Educación Mediática y pensamiento crítico: Antídotos contra la desinformación. En A. Vizcaino-Verdú, I. Aguaded, & Y. Sandoval (Coord.), *Competencia Mediática y digital: Del acceso al empoderamiento* (pp. 17-30). Comunicar Ediciones. <https://lc.cx/Xur1Br>
- Rodrigues-Pereira, A.R., & Dos Santos-Neto, F.A. (2020). Podcast como estratégia de aprendizagem no ensino superior. *Pensar acadêmico, Manhuaçu*, 18(4), 769-782. <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i4.1941>
- Oliveira-Soares, I. de (2014). Introdução à edição brasileira. En R. Aparici, *Educomunicação para além do 2.0*. Paulinas.
- Souza-Santana, A.C. de (2019). *Uma proposta de ciclos formativos em educomunicação baseados na práxis fedathiana: o case do CRID* [Tese de doutorado]. UFC.
- Souza-Santana, A.C. de, & Borges-Neto, H. (2019). Sequência Fedathi e pedagogia mão no bolso: Reflexões Sobre o Contexto Educomunicativo nos Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID). En B. de Oliveira Ferreira, E. Haslinger, & J.B. Xabier (Eds.), *Práticas Educomunicativas* (pp. 155-169). ABPEducom.
- Sousa, F.E.E., Vasconcelos, F.H.L., Borges Neto, H. Lima, I.P.de, Santos, M.J., & Andrade, V.S.de (2013). *Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de Matemática e Ciências*. Edições UFC.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Voces de la ruralidad: Radio escolar como espacio de comunicación - educación - creación

Voices of rurality: School radio as a space for communication - education - creation

Borys Bustamante-Bohórquez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

borysbb@gmail.com

Hernán-Javier Riveros-Solórzano

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

hriveros95@gmail.com

Resumen

El proceso de refuerzo y organización de emisoras en colegios rurales de la ciudad de Bogotá tuvo como propósito el fortalecimiento de las competencias comunicativas en las instituciones educativas y de las relaciones entre lo rural, lo urbano y lo comunicacional. Para ello se utilizó una metodología de Investigación Acción en Educación y la consolidación de un colaboratorio creativo radial en 23 colegios rurales. Esto permitió la creación y reforzamiento de emisoras escolares, la producción mediática en cada colegio y la conformación de una red entre las instituciones rurales en clave de una apuesta crítica, mediacional y educomunicativa.

Abstract

The process of reinforcement and organization of radio stations in rural schools in the city of Bogota was aimed at strengthening communication skills in educational institutions and enhancing the relationship between the rural, the urban and the communicational. For this purpose, a methodology of Action Research in Education was used and the consolidation of a creative radio collaboration in 23 rural schools. This allowed the creation and strengthening of school radio stations, media production in each school and the creation of a network among rural institutions as a critical, media and educommunicative approach.

Palabras clave / Keywords

Emisoras rurales, colaboratorio, radio escolar, mediación comunicativa, ruralidad.

Rural broadcasters, collaboration, school radio, communicative mediation, rurality.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Las sociedades contemporáneas se encuentran atravesadas por relaciones complejas entre comunicación-educación y los retos que ofrece una era marcada por el poder de la información y el desarrollo de tecnologías avanzadas asociadas a la Inteligencia Artificial (IA) y la digitalización de la cultura. Sin embargo, las condiciones de las ruralidades en el caso de ciudades como Bogotá, Colombia, ofrecen un panorama heterogéneo en el que se hace preciso el desarrollo de acciones en las que la relación entre comunicación y educación permita generar condiciones para establecer diálogos inter epistémicos entre el mundo de la ruralidad y sus saberes, las condiciones propias de los nuevos sentidos de lo urbano en una era digital y la posibilidad de la creatividad como punta de lanza para la consolidación de mediaciones culturales que posibiliten conectar diversidad de conocimientos y apropiación de saber en el contexto escolar. El presente proyecto¹ se ocupó de realizar un proceso investigativo-creativo en el que el fortalecimiento y construcción de 23 emisoras escolares en igual número de colegios rurales en la capital colombiana permitió no solamente la creación de contenido en diferentes formatos radiales y la construcción de una red de emisoras en la ruralidad, sino también generar las condiciones para establecer relaciones de sentido y significación entre el universo rural, la realidad urbana y los retos de un escenario comunicativo desafiante como el actual.

En este sentido, el tema de la presente investigación fue el de la radio como plataforma educocomunicativa y de mediación sociocultural, ubicándose como problema central las relaciones interepistémicas entre lo rural, lo urbano y las culturas digitales, cuestión que se sintetiza a partir de la siguiente pregunta: ¿De qué manera se pueden establecer diálogos de saberes entre el universo rural, la construcción de ciudadanía y la digitalización de la cultura a través de la producción radial en la escuela? Esta pregunta conduce necesariamente a una apertura hacia la diversidad de condiciones que ofrece el escenario de la ruralidad y que implica tanto el contacto con estudiantes de diferentes niveles como la conversación con apuestas educativas orientadas al cuidado del medioambiente, el reconocimiento de lo ancestral y del legado de las pedagogías críticas como fuente de acción cotidiana en la escuela. Se trató de un proceso en el que se propendió por el desarrollo de procesos comunicativos y creativos en los que se integrara la radio con la realidad de universo rural como elemento de entrada para una relación dialógica con la tecnología, la comunicación y la posibilidad de generar espacios para hacer circular la palabra y otorgar nuevos sentidos a los modos en los que se concibe la realidad en los espacios de la ruralidad sin perder de lado la diversidad que implica la presencia de colegios con una amplia heterogeneidad, de manera que se encontraron instituciones en las que se contaba con todos los niveles de escolaridad y otras en las que se mezclaban varios niveles de formación en un esquema de tipo multigrado².

En relación con los objetivos de la investigación, se planteó de modo general: Identificar los elementos de interacción entre la ruralidad, la ciudadanía y la digitalización a través de la relación comunicación - educación - creación posibilitada por la producción radial en la escuela rural. Los objetivos específicos fueron los siguientes: 1) Analizar las condiciones específicas de la educación rural, sus proyectos educativos y sus intereses creativos en términos de comunicación y apropiación de saberes en 18 colegios rurales; 2) Caracterizar las prácticas comunicativas de los entornos educativos en la escuela rural y las posibilidades de desarrollo de procesos creativos radiales; 3) Desarrollar procesos de formación y creación radial en diferentes formatos para la consolidación de una red de emisoras escolares rurales y el fortalecimiento de diálogos de saberes dentro y fuera de cada Institución; y 4) Promover procesos de reflexión educocomunicativa orientados a las relaciones entre comunicación-educación-creación resultado de los procesos de apropiación de recursos para la producción mediática y el fomento de mediaciones comunicativas atravesadas por los diálogos de saberes entre lo rural, lo urbano y lo digital. Estas metas se consolidaron como aspectos centrales del desarrollo de las acciones en territorio, integradas con otras actividades realizadas en los colegios y asociadas al manejo de aulas STEM y el planteamiento de proyectos productivos liderados por los docentes de las instituciones³.

2. Metodología / planteamiento

Para poder desarrollar este proceso, se recurrió a una metodología orientada a partir de la Investigación Acción Participativa y la Investigación Acción Educativa, tomándose como referencia los aportes de Fals-Borda (1991) y Elliot (1995), de manera que el proceso con las comunidades educativas, por un lado, se construyera a partir de un diálogo permanente con estudiantes, docentes, familias y, por otro, redundara en una espiral de acción reflexión acerca del papel educativo de la comunicación y de la condición comunicativa de la educación en clave mediacional. En términos de estrategia, dado el carácter creativo de la propuesta y que implicó un fuerte aspecto formativo en aras de consolidar las emisoras de los colegios o, en algunos casos, crear estos espacios, se recurrió a la no-

ción de “colaboratorio”, inspirada en el concepto de “inteligencia colectiva” (Levy, 2004), pero también en la posibilidad de consolidar diálogos inter epistémicos. En tal sentido, el trabajo en campo se desarrolló mediante talleres en 3 fases de trabajo: diagnóstico, formación y socialización.

Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, el diario de campo y los formatos propios de la producción radial. Como productos finales se elaboraron por cada colegio: 1 *podcast*, 1 programa de radio, 1 spot, 1 campaña de divulgación y posicionamiento y 1 plan de sostenibilidad; adicionalmente se realizó con el conjunto de las instituciones la creación de una red online, la difusión de sus programas en una emisora local y la socialización y muestra en un evento de cierre, sin dejar de lado la dotación para cada colegio de los recursos necesarios para continuar fortaleciendo a la emisora escolar como epicentro de saber, reflexión y Educomunicación.

Para lograr este proceso se plantearon, en consecuencia, 9 talleres de acercamiento, uso y apropiación de conceptos educomunicativos y del modelo mediacional de la comunicación, los cuales se realizaron en conjunto con los equipos de emisora de cada colegio, compuestos por estudiantes, docentes, padres de familia y directivos docentes. Estos talleres se centraron en procesos de apropiación y uso de tecnologías así como del manejo de equipos tecnológicos, integrando así los procesos de carácter instrumental pero también de creación y realización de guiones en los que se reflejara la vida cotidiana del sentir rural y la producción de saber en territorio así como aspectos clave de los conocimientos dentro del currículo escolar, convirtiendo así a la emisora en lugar de convergencia entre la vida cotidiana, lo rural y el corpus de conocimiento de las disciplinas. El acompañamiento permitió dar cuenta de procesos de apropiación y hacer un ejercicio de evaluación permanente del desarrollo del ejercicio comunicativo en territorio para, de esta manera, generar condiciones específicas y adaptadas a cada colegio, de forma tal que, por ejemplo, en instituciones de niveles altos de bachillerato se situaban las temáticas en aspectos como el gobierno escolar y el deporte, mientras que en casos de primera infancia aparecía como elemento central la música, la formación en valores y la relación con la ruralidad, entre otras. Esto permitió consolidar procesos de producción comunicativa de carácter heterogéneo que reflejaban la complejidad del mundo rural pero que, al mismo tiempo, permitieron la conformación de una red de emisoras que fundamentó un diálogo entre las instituciones con las cuales se desarrolló el proyecto.

3. Resultados

En términos de resultados, el proceso ofreció a la par de la producción comunicativa ya presentada, hallazgos referidos a la formación en comunicación en la escuela rural y algunas reflexiones propias de las interacciones entre comunicación-educación-creación atravesadas por una dinámica mediacional en la que la creatividad y el pensamiento crítico van de la mano a partir de la interacción con el diálogo de saberes como punto de partida para una educación distinta y una comunicación con la potencia necesaria para construir comunidad en tiempos de sobreabundancia de información.

4. Discusión y conclusiones

A nivel de discusión es preciso señalar que el proceso investigativo permitió poner en tensión nociones como la de mediación (Martín-Barbero, 2005), la cual se hizo latente a través del conjunto de sentidos propios de la condición casi que de frontera de los saberes de la ruralidad. Asimismo, se produjo la reflexión acerca de conceptos como pensamiento crítico y la misma naturaleza de la escuela, puesto que el territorio, parafraseando a Martín-Barbero (2005), ofreció un escalofrío epistemológico al presentar tanto tradiciones de saberes híbridos (rural-urbano), la cuestión de la nueva ruralidad (Pérez, 2001), y también grupos de estudiantes que ejemplificaban modelos como escuela multigrado, colegios únicamente de primaria y procesos exclusivamente en bachillerato, de manera que emergió una inquietante heterogeneidad, que llevó a reflexionar permanentemente sobre la educación rural y, a su vez, sobre nociones como el derecho a la ciudad (Harvey, 2013), la cotidianeidad (De-Certeau, 1993) y, sobre todo, la apertura necesaria al protagonismo de esas voces únicas que surgen de niños, niñas, jóvenes, padres y docentes cuyos conocimientos entran en conversación en la posibilidad de producir comunicativamente en la radio como punto de convergencia y exploración creativa. Así, la discusión no solo enfrenta una cuestión teórica, sino también práctica y que invita a pensar la comunicación y la educación desde territorios móviles, de frontera, desafiantes y que conllevan a descubrir otros modos de decir a partir de la heteroglosia (Bajtin, 1999) y la convergencia de saberes.

Por consiguiente, es preciso plantear entre las principales conclusiones que la ruralidad, en medio de un contexto aparentemente urbano, se ofrece, en el escenario educativo como un espacio que permite construir nuevos horizontes de sentido, pertenencia y reflexión en los que la interacción entre ética-estética y política emerge

con la fortaleza del reconocimiento (Huerdo, 2005) y la contundencia del reencantamiento (Martín-Barbero, 2005), en el que, en medio de la crisis de las narrativas hoy (Han, 2022), las voces de la ruralidad permiten la resignificación de eso que somos en tanto que seres humanos cuya principal fuerza es la contundencia crítica de la imaginación hecha palabra, hecha radio, hecha comunicación.

Notas

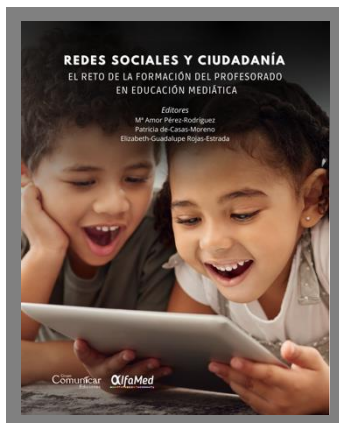
¹ Este proyecto corresponde a uno de los resultados del proceso investigativo realizado por el grupo de investigación Educación, Comunicación y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con la participación de 24 pasantes de la carrera de comunicación social y periodismo y docentes – investigadores: Arminio Mestra Osorio, Luz Elena Sáenz, Diana Nocua, Yuliana Sepúlveda, Daniel Beltrán, liderados por Hernán Javier Riveros y Borys Bustamante Bohórquez. El proyecto hizo parte de un proceso realizado entre la Universidad y la Secretaría de Educación Distrital en 23 colegios rurales de la capital colombiana en dos fases realizadas entre 2022 y 2024.

² La escuela multigrado en Colombia corresponde a un modelo en el cual, debido a cuestiones de cobertura y recursos, es posible contar con un colegio o escuela en la que se reúnen estudiantes de diferentes grados de escolaridad que comparten un mismo docente. Por lo general, se trata de colegios en los que se tiene grupos de entre 5 y 10 estudiantes, los cuales se distribuyen, por ejemplo, 2 en grado primero, 2 en segundo, 2 en tercero, etc. Todos reciben las clases juntos, orientados por el mismo docente. Para este proyecto se trabajó con 5 instituciones de estas características.

³ En este proyecto no solamente se desarrolló el proceso de fortalecimiento y creación de emisoras escolares, sino que también se realizaron acciones simultáneas mediante otros grupos de trabajo en dos cuestiones a saber: la creación de aulas STEM compuestas por paisajes de uso de tecnologías, robótica y lúdica mediada por elementos transmediáticos y, por otro lado, el acompañamiento en la formulación de proyectos productivos desde la ruralidad. La creación de emisoras se concibió en diálogo con dichas apuestas, de manera que permitiera el uso y apropiación tanto de las aulas construidas en cada colegio como de los proyectos formulados en cada colegio.

Referencias

- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- De Certeau, M (1996). *La invención de lo cotidiano*. Iberoamericana.
- Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Rahman.
- Elliot, J (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Han, B.C. (2022). *Infocracia*. Taurus.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Huerdo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Martin-Barbero, J. (2005). Deconstrucción de la crítica: nuevos itinerarios de la investigación En I. Vassallo de Lopes, & R. Fuentes-Navarro (Comps), *Comunicación: campo y objeto de estudio*. ITESO.
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, 20, 180-193.



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

A Francisco Gutiérrez, desde un jardín de saberes

To Francisco Gutiérrez, from a garden of knowledge

Vilma Peña-Vargas
UNED, Costa Rica
vilmap@uned.ac.cr

Resumen

Se trata de la experiencia con el Dr. Francisco Gutiérrez, su legado en Costa Rica y una revisión rápida desde el lenguaje total a la biopedagogía. Reflexiones basadas en la experiencia con el maestro, se revisan los últimos textos escritos e intercambios desde su jardín, uno que no deja de existir y desde donde Francisco probablemente extrajo sus ideas y acciones desde un compartir constante. En suma, los procesos biopedagógicos son una forma de vida para quienes la abrazan, un corpus transparente, empático, apegado a los principios originales de Freire, hoy evidentes y no solo arraigados en nuestra Latinoamérica sino en la universalidad de los procesos educativos.

Abstract

This is about the experience with Dr. Francisco Gutiérrez, his legacy in Costa Rica, and a quick review from total language to biopedagogy. Reflections based on experience with the teacher, we review the latest written texts and exchanges from his garden, which still exists and from where Francisco probably drew his ideas and actions from constant sharing. In short, biopedagogical processes are a way of life for those who embrace it, a transparent, empathetic corpus, attached to Freire's original principles, now evident not only rooted in our Latin America but in the universality of educational processes.

Palabras clave / Keywords

Biopedagogía, virtualidad, ciudadanía planetaria, naturaleza, aprendizaje.
Biopedagogy, virtuality, planetary citizen, nature, learning.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

La educación es eminentemente grupal, enriquecida por la multiplicidad de seres que buscan educarse. En el movimiento de la biopedagogía o biología del conocimiento, han surgido figuras destacadas que han hecho posible el que cada vez más personas e instituciones se sientan atraídas por aprender el concepto y sobre todo vivenciarlo. Estamos ante nuevos paradigmas educativos que se cuestionan los modelos formativos tradicionales. Una de esas figuras es Francisco Gutiérrez, un sacerdote español, que, desde Burgos España, llegó a Costa Rica para liderar el Colegio La Salle en San José de Costa Rica, luego él influirá en el modelo educativo de la Universidad Nacional y finalmente lideraría un proceso distinto desde la Universidad de La Salle costarricense. Su pensamiento está registrado como la de un pensador en torno a la pedagogía liberadora, el lenguaje total, la comunicación social o educación para los medios y la pedagogía de la comunicación, la mediación pedagógica y la biopedagogía (Reducom, 2024). De modo que por eso se le sitúa como un pensador de lo que se denomina educomunicación, aunque para Gutiérrez es lo mismo, no puede haber educación sin comunicación y la comunicación siempre tendrá un efecto educativo. Es por eso que resulta justificado reflexionar a partir del conocimiento y vivencias de Francisco Gutiérrez.

2. Contextos

La literatura conocida arroja nombres de grandes personajes como el maestro universal Paulo Freire (2000), otras Figuras latinoamericanas asociadas a la comunicación latinoamericana como Mario Kaplún, Daniel Prieto, Martín Barbero, Ismar Soares de Oliveira, María Elena Hermosilla, Amable Rosario e instituciones como CIESPAL, ILPEC WACC-América Latina, Comunicarte en Colombia, Calandria en Perú, entre muchos más, pues la lista se hace larga, pero, sin duda, cada persona nombrada facilitó la proliferación del conocimiento y sobre todo de la praxis.

El aporte original de América Latina y el Caribe tiene inspiraciones en docentes como Freinet y Vallet, en Francia y España, tesis que fueron apropiadas y probadas en nuestro contexto.

En el caso de Francisco Gutiérrez, figura polémica y que dada su radicalidad fue también duramente juzgada y hasta vedada, no existen mayores escritos que rescaten esa porción de la historia, pero sin duda, si tenemos suficiente material para poder admitir que hay desarrollo del pensamiento y puesta en marcha de varios experimentos donde Francisco Gutiérrez prueba lo que escribe.

Una de las iniciativas más interesantes fue la licenciatura el Pedagogía de la Comunicación, espacio académico nacido en la Universidad Nacional en los años 80 y luego posteriormente, seremos testigos del nacimiento del Doctorado en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica que nace en el año 2007 de manera formal en la Universidad La Salle, con un antecedente informal, que consistió en un pequeño grupo de estudios que se reunía en diversos sitios entre las montañas heredianas. El doctorado fue avalado por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada CONESUP, de Costa Rica.¹

3. Planteamiento

Se hace una revisión general de los materiales disponibles del doctorado, de la propuesta de pedagogía de la comunicación y revisión de los textos producidos por el Dr. Gutiérrez, para tener una perspectiva de los aportes. A su vez, se aprovecha la experiencia de la autora de este documento, ya que fue por cinco años (2002 a 2007) la asistente del Dr. Gutiérrez, período cuando inicia la primera cohorte del doctorado, por lo tanto, también se aplica la reconstrucción de una vivencia personal plagada de aprendizajes. Todo esto se escribe como experiencia y se funde con los textos que han marcado una historia personal y profesional desde la visión de eterna estudiante de comunicación y de los procesos de aprendizaje en el área comunicacional y afines.

4. Algunos elementos para destacar

La indagación nos arroja una serie de resultados discursivos y de acción que se entretajan en las experiencias donde participó el Dr. Gutiérrez, específicamente en el doctorado avalado por el CONESUP de la Universidad La Salle en Costa Rica. Este espacio permitió la consolidación de las ideas de toda la vida del maestro Gutiérrez, una trayectoria no sólo definida por sus pensamientos, sino por una gama de relacionalidades que crean una red de personas aprendientes a partir de un paradigma distinto. La propuesta educativa presenta un conjunto novedoso y permite encontrar los contrasentidos de la educación bancaria, lineal, fragmentada y jerárquica.

Las mismas contradicciones con las que se tropiezan todas las personas participantes, incluido Francisco Gutiérrez, y que nos permiten evidenciar la estructura educativa que sostiene todo el sistema, más allá de un solo acto educativo. El proceso doctoral será sostenido por maestros y maestras que navegan en los mares de la educación en contra corriente y en navíos poco reconocidos o desde otras fronteras, por lo que el cimienta permite resistir los diversos embates. Desde críticas agudas de otras universidades e instituciones nacionales e internacionales, hasta la contraposición de rituales paradigmáticos que contravienen esa otra educación, una liberadora, compleja, interconectada y caórdica.²

Algunos de los elementos más relevantes y sin ningún orden jerárquico son:

- El punto de partida del doctorado y clave del método son saber leer y escribir.
- Se necesita una educación comunicativa. Los seres humanos mientras se comunican, se educan.
- La mayoría de quienes se llaman educadores son enseñantes.
- En la educación, hay que procesarse, sino no hay posibilidades de transformación no se completa el proceso educativo/comunicativo.
- En los procesos educativos la complejidad da espacio al cuestionamiento, a la rebeldía, al suceder la pregunta, se entra en otra dimensión y eso a su vez provoca cambios sociales.
- El conocimiento es personal, porque transforma a la propia persona, aunque proceda de un grupo.
- El auto educarse es el principio de la desobediencia y por eso atenta contra el estatus quo, y confronta al sistema educativo vigente.
- La verdadera educación no está contenida en el tiempo cronos. Es un no tiempo.
- La educación es contextual, desde el auto contexto de quien se educa, pero también de todo lo que le rodea, personas, y también, plantas, animales, no es solo un ejercicio racional, sino que conecta el emocionarse con los sentidos y la espiritualidad.

5. Discusiones

Las tesis de Francisco Gutiérrez contravienen muchos esquemas fijos que tenemos en torno a la educación y procesos conexos. Sus ideas y prácticas despiertan confrontación, enojo y confusión, al igual que sucedió con la mayoría de sus colegas que le precedieron.

Quizás la diferencia de Francisco fue haberse enfrentado al sistema educativo costarricense desde un lugar donde podía crear una propuesta integral, porque aunque lo hizo desde la secundaria que dirigió por varios años desde el Colegio La Salle, luego en la Universidad Nacional y muchos años después con más experiencia y conciencia, idea el programa doctoral lasallista que suma en la primera cohorte las experiencias de 100 personas, escogidas estratégicamente cada una para que, en pocos años, las vidas y los sistemas cambiaran, con la esperanza de que la semilla de la transformación siguiera presente.

Ese doctorado durante su vida contó con prestigio y reconocimiento, al mismo tiempo que con fuertes críticas también necesarias y bienvenidas. En el ámbito costarricense, Francisco Gutiérrez no fue tan conocido como sí lo fue en otros países de América Latina e incluso en Europa, porque al igual que los demás maestros, sus ideas son antisistema.

Establecer la desobediencia como uno de los indicadores de la educación, no es algo que sea fácil de comprender y menos de aceptar. Tampoco la convicción de que los cimientos de la educación son saber leer y escribir; y afirmaba que al doctorado llegaron muchos sin saber hacerlo, y tenía razón, la lectura asegura una buena escritura y la buena escritura es producto de la lectura, sin adicionar los procesos comunicacionales y pedagógicos insertos en ambos ejercicios, hoy carentes de propósito desde algunos ámbitos denominados académicos.

Según la OCDE (2011), la mitad de la población mundial no tiene acceso a los libros. Por su parte, el Banco Mundial en junio del 2022 señalaba un incremento de un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, donde se estima que el 70% de los niños de 10 años no pueden comprender un texto básico,³ esto ya es una condición de desventaja para una gran parte de la población mundial. Los índices de personas lectoras en todo el mundo son relativos y sigue siendo un elemento que está asociado a ciertas ventajas de acceso y derecho a la escolaridad y a la cultura; y lo comprobamos quienes participamos de los procesos docentes cuando nos enfrentamos con personas estudiantes sin hábitos lectores y todavía con más dificultades en la producción de textos, más allá del medio elegido, la producción de un discurso es para la mayoría un trabajo arduo y confuso, de manera que el maestro Gutiérrez no se equivocaba.

Los procesos caórdicos fueron aplicados a la experiencia doctoral, pues era un reto comprender la teoría, pero más practicarla... ¿cómo se equilibran el caos y el orden?, ¿qué significa esto en los procesos educativos? En po-

cas palabras, fue armonizar estructura y estabilidad (orden) al mismo tiempo que coexistían la innovación y la creatividad (caos), simulando los procesos vitales.⁴

Del disfrute o goce de aprender, desde ese estado de no tiempo donde todo confluye y se torna placentero,⁵ desde esa extraordinaria sensación de libertad donde nos resignificamos aprendientes, para quienes lo vivimos, lo hacemos visible y reproducible como Francisco, desde su jardín de saberes.

Notas

¹ El Doctorado en Educación de la Universidad La Salle, Sede Central fue aprobada en la sesión 483-03, Celebrada el, 11 de junio; 2003 Artículo 6.

² Concepto propuesto por Dee Hock (2001), fundador y ex Ceo de Visa Internacional. La naturaleza de las organizaciones y los sistemas complejos buscan un equilibrio dinámico entre el orden y el caos, lo que él llamó "caordicidad".

³ Informe The State of Global Learning Poverty: 2022 Update, presentado por Banco Mundial (2022) y otros organismos internacionales.

⁴ Maturana y Varela (2003), son dos exponentes latinoamericanos que transformaron la definición de la vida, definen que todos los seres vivos aprenden, a partir del concepto de autopoiesis, adaptación y transformación con su nicho ecológico; esta propuesta científica y filosófica, influirá a las ciencias sociales y de la educación posteriormente.

⁵ Es probable que esos estados de fluidez y placer fueran determinantes en ese proceso doctoral, siendo excepcionales y determinantes los aportes del maestro Dr. Hugo Assmann (2002) porque con placer y ternura en la educación, hay aprendizajes transformadores.

Referencias

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Ediciones.

Banco Mundial. (2022). *The estate of global learning poverty*. <https://lc.cx/f1Uqdr>

Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada (CONESUP). (s.f.). *Acta 483-03, artículo 6*.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Hock, D. (2001). *El nacimiento de la era caórdica*. Grancia Ediciones.

Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.

OCDE (2011). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* PISA in focus, 2011/8 (septiembre). <https://lc.cx/J4Kz21>



IV. Propuestas de metodologías y estrategias docentes...

Vigías mediáticos: El observatorio como estrategia de investigación y Educomunicación

Media Watchers: The observatory as a research and Educommunication strategy

Diana-María Lozano-Prat

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

dianalozano2@gmail.com

Resumen

Los procesos de configuración de sentido y contratos de lectura de las sociedades contemporáneas pasan por nuevas exigencias y condiciones para el desarrollo de métodos analíticos y de resignificación que implican una reflexión profunda acerca de nuevas literacidades y alfabetizaciones. La propuesta de Observatorio Mediático Escolar titulada *Vigías Mediáticos* permite el desarrollo de una estrategia educomunicativa en la que se conjugan los saberes escolares con las posibilidades analíticas de reflexión sobre los medios y las cotidianidades contemporáneas, así como el impulso para nuevas posibilidades creativas como ejercicio crítico que emerge del análisis sociosemiótico realizado en la escuela en clave investigativa.

Abstract

The processes of meaning configuration and reading contracts of contemporary societies contain new demands and conditions for the development of analytical and resignification methods that imply the reflection on new literacies. The proposal of the School Media Observatory entitled "Media Watchers" allows the development of an educommunicative strategy in which school knowledge is integrated with the analytical possibilities of reflection on the media and contemporary daily life, as well as the impulse for new creative possibilities as a critical exercise that emerges from the socio-semiotic analysis carried out in the school as a research proposal.

Palabras clave / Keywords

Observatorio mediático, investigación, Competencia Mediática, alfabetización mediático-digital, resignificación.

Media observatory, research, Media Competence, media and digital literacy, resignification.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Los ecosistemas comunicativos² contemporáneos se presentan como espacios en los cuales se conjuga una heterogeneidad inquietante y un desafío necesario para el análisis no solamente de los medios, sino esencialmente de los modos en los cuales se organiza lo social y se configuran las relaciones complejas entre los sujetos y los códigos que hacen posible la consolidación de marcos de referencia para la cultura. Es así como las pantallas de la actualidad, las del móvil como las de los ordenadores y demás periféricos propios de una era de la digitalización de la vida (Sibilia, 2012) ofrecen tanto una modificación fuerte de las linealidades de la narrativa clásica, en el reemplazo de la duración por el instante, al mismo tiempo que una materialización directa de las cronotopías de hoy: ubicuas pero efímeras; sin dejar de lado la hiperestimulación sensorial que emerge con los colores, sonidos e impacto que aparece en la configuración de 'reels', post, tweets o shorts.

Estas modificaciones suponen, junto con la manera en la que las tecnologías y las plataformas se conectan con la configuración de nuevos modos de vivir y otorgarle significación a la realidad (Van Dijck et al., 2018), concebir nuevos mecanismos y metodologías analíticas en las que, a la par de poder asumir las condiciones de los contratos de lectura (Verón, 1985) que ofrecen los medios actuales, sea factible, en clave de las nuevas literacidades y alfabetizaciones (Casanny, 2013; Huergo, 2017) generar condiciones no solamente para un análisis crítico de los mensajes que circulan en los medios, sino también para, en clave de una cultura de a prosumidores³ (Aguaded & Urbano-Cayuela, 2014) generar condiciones para la resignificación y creación de nuevos sentidos.

El papel de la escuela pasa entonces de la posibilidad analítica que se ocupa de la lectura de los medios como proceso que permite leer a la vez las realidades socioculturales, a ser un espacio que entiende la necesidad de generar condiciones para hacer factible una posibilidad crítico-creativa basada en la lectura crítica y la producción comunicativa como elementos centrales para dar un nuevo sentido a la comunicación como espacio en el que se configuran las bases para analizar y construir comunidades reflexivas en las que se generan principios para transformar las sociedades y asumir posiciones ante las problemáticas de la contemporaneidad en el marco de relaciones complejas como las existentes entre comunicación y poder. Esto se entiende en virtud de contemplar al escenario educativo más que como un espacio de transmisión de información o que tiene como propósito la revisión de los contenidos que circulan en los medios, como un espacio de tensiones, conversaciones y diálogos con los discursos que circulan en los escenarios mediáticos para poder, al mismo tiempo, analizarlos en el entramado de sus contratos de lectura y generar las condiciones para crear nuevos sentidos a partir del uso y apropiación de los lenguajes y tecnologías que pueblan el panorama mediático contemporáneo. En este marco, pensar en cuestiones como los observatorios mediáticos, implica incluso transformar nociones como el ver y el entrever para entrar en cuestiones como la Figura analítica del vigía y de hacer de un observatorio no solo un espacio de análisis pasivo sino un ejercicio investigativo y crítico-creativo.

2. Metodología / planteamiento

Este tipo de estrategia educomunicativa, esto es, el Observatorio Mediático Escolar, titulado *Vigías Mediáticos*, se refiere al proceso de construcción de un semillero de investigación en el colegio Francisco de Paula Santander, en Bogotá, Colombia, con estudiantes de bachillerato de grados 10º y 11º (nivel medio de secundaria), en el periodo comprendido entre los años 2014 hasta la actualidad y que se refiere a la configuración de un escenario analítico en el que se dieran las condiciones necesarias para realizar procesos destinados, por un lado, a la construcción de estrategias de lectura de medios acorde a las transformaciones mediáticas que emergen con las redes sociales y los nuevos formatos propios de lo transmediático y lo multiplataforma, y, por otro, la elaboración de contenido con el uso de los recursos tanto técnicos como lingüísticos y de sentido, propios de las textualidades contemporáneas atravesadas por lo digital y lo audiovisual. Se trata entonces de una propuesta que se ha consolidado con el paso del tiempo y el aporte, tanto teórico-conceptual propio de las condiciones cambiantes de las sociedades contemporáneas y cuestiones como la infocracia (Han, 2022), como en las voces de los estudiantes y el acercamiento a sus realidades cercanas, sus cotidianidades e intereses como productores de sentido y sujetos críticos.

En lo metodológico, al configurar el Observatorio Mediático Escolar *Vigías Mediáticos*, se toma un diseño tipo colaboratorio que se moviliza mediante la lógica propia de la Investigación Acción en Educación, de forma tal que, en una espiral de acción-reflexión, se hiciese factible plantearse un conjunto de acciones en el espacio escolar orientadas a la construcción de condiciones de Alfabetización Mediática, análisis de medios basado en la aplicación de elementos socio-semióticos y producción mediática como puesta en marcha de la apropiación de las condiciones de una Competencia Mediática que se expresa en prosumidores críticos. Para este propósito

fue preciso configurar unidades didácticas destinadas tanto a la formación en usos y apropiaciones de los medios como en el manejo de elementos de la socio-semiótica que se materializaron en matrices analíticas para ser utilizadas por los estudiantes en la revisión de piezas multimodales que emergieron de las redes sociales de mayor uso por parte del estudiantado. En paralelo, se recurrió a la Figura de entrevista semiestructurada, encuesta y diario de campo como elementos de acompañamiento al proceso realizado en el nivel analítico, que se complementó con la construcción de la estrategia del colaboratorio como espacio de producción mediática y que implicó el desarrollo de acciones de preproducción (con base en el análisis mediático), producción y post-producción, lo que permitió la realización de podcast, videos y elementos digitales en los que se resignificaban mensajes analizados y se proponían otros contenidos, cercanos a sus cotidianidades, búsquedas y modos de ser propios de su día a día e intereses.

3. Resultados

El observatorio parte de una problemática fundamental: los niveles de reflexión y análisis de los estudiantes frente al discurso que circula en los medios (en términos inferenciales y crítico-argumentativos) y, al mismo tiempo, la presencia de relaciones complejas entre el discurso mediático y lo político, lo social y lo cultural, sin dejar de lado las transformaciones en las gramáticas y en las relaciones entre las lógicas de producción y las matrices culturales (Martín-Barbero, 2005) que aparecen bajo nuevos modos de procesar y organizar las lógicas de sentido en lo audiovisual y lo mediático. Así, el Observatorio se ocupa de una problemática inherente a los procesos de enseñanza, que se refiere concretamente a la lectura (particularmente lectura mediática) y, del reto que suponen nuevos códigos, lenguajes y sus relaciones dinámicas con el entorno de lo social. Esto implica que el observatorio se ocupe de las condiciones para el desarrollo de acciones de Alfabetización Mediática en el conocimiento de la relación cultura-medios como de la Competencia Mediática en la doble condición de análisis y producción asociadas a la noción de prosumidores críticos, que no solo consumen y producen medios, sino que su situación estratégica es resultado de un trabajo reflexivo en el que la creación es crítica mediante el uso de procesos como la resignificación del sentido que circula en los medios observados.

La configuración del Observatorio, no obstante, implica el pensar en una fundamentación conceptual y una estrategia metodológica que garantice tanto su continuidad y apropiación como la vinculación con una formación de un cierto espíritu investigativo en los estudiantes participantes, que, para el caso de *Vigías Mediáticos*, le llevó a convertirse en un semillero de investigación al interior del colegio y referido precisamente al tema del análisis y producción de medios.

4. Discusión y conclusiones

A nivel teórico se recurrió a dos cuestiones fundamentales: por un lado lo referido a las condiciones para el desarrollo de procesos de alfabetización y Competencia Mediática⁴ y, por otro, la comprensión de una dimensión socio-semiótica (Verón, 2009) de la comunicación que permitiera generar las condiciones analíticas para el desarrollo del observatorio como un espacio de análisis de los medios, susceptible del impulso de procesos de resignificación y construcción de nuevos sentidos en la producción. Por su parte, en el orden metodológico, se trabajó bajo la configuración de un colaboratorio⁵ como estrategia de desarrollo del observatorio, que permitiera una participación abierta y directa de los estudiantes y así potenciar acciones de co-creación e impulso de una inteligencia colectiva (Levy, 2004).

En términos teóricos, en consecuencia, es preciso señalar el modo en el que se realizó un proceso de estructuración de una construcción de relaciones entre Competencia Mediática, Alfabetización Mediática, socio-semiótica y la construcción de mediaciones comunicativas y pedagógicas al interior del espacio del Observatorio. Para crear esta interacción conceptual, el punto de partida es entender la comunicación como un escenario mediacional, en el que circula el sentido y se configuran relaciones con las sociedades, las culturas y el poder. Así, pensar en procesos de Alfabetización Mediática implica, como señalase Huergo (1998) pensar en la alfabetización misma como un proceso de carácter múltiple, en el que, la cuestión no se trata únicamente de un asunto técnico o de manejo de recursos y periféricos (Gutiérrez-Martin, 2003), sino de un proceso crítico en el que se da un diálogo de saberes entre el manejo de herramientas y la posibilidad de construcción de cuestionamientos y reflexiones para desentrañar los entramados de lo social que subyacen al titilar de las pantallas. A ello se suma, una noción de Competencia Mediática que se sitúa en un plano de conocimiento sobre los medios y reconocimiento de estos en tanto que lenguajes, pero también como modos de ser, actuar y construir sentido. Y, en ese carácter socio-semiotico es en el que se encuentran las condiciones para poder hacer factible un ejercicio

analítico que revela contratos de lectura en los medios, manejos de lenguajes y sentidos y las formas en las que los signos se conectan con relaciones sociales, culturales y de poder.

Ahora bien, en este tránsito por los aspectos conceptuales, aparece entonces el nombre que designa al Observatorio y que contempla la idea del vigía mediático como aquel que ejerce un proceso de veeduría (Alfaro, 2013), esto es, la condición de mirar, ver y entrever lo que ocurre en el panorama mediático, sus Figuras, condiciones y modos de significación, tanto en la dimensión propia de la realización técnica y manejo de recursos como en aquello que se revela entre los textos y la cultura, entre los medios y la sociedad y que configuran mediaciones que termina por dar forma a los modos de entender y construir lo real por parte de los sujetos. Así, los participantes también hacen un trabajo analítico de veeduría, que es a la vez el punto de partida para la producción de nuevos sentidos, la creación de textos diferentes y la resignificación de lo analizado. El vigía mediático es entonces un creador, no un mero observador o un analista que trabaja sobre el esquema socio semiótico, sino un productor de sentido, que construye sentido a partir del cuestionamiento y la reflexión.

El desarrollo de la estrategia del Observatorio ha permitido, al mismo tiempo que configurar condiciones para el análisis y la producción mediática con base en una fundamentación socio-semiótica y crítica, gestar las condiciones para brindar posibilidades para que los estudiantes integren en sus hábitos de estudio condiciones de acción ligados a un espíritu investigativo en el que el vigía mediático es también un investigador en potencia, que cuestiona, analiza, se documenta y produce. Los estudiantes, en esta medida, a la par de hacer un ejercicio de análisis son también investigadores, analistas y constructores de sentido que llevan a cabo un proceso de acercamiento a los medios, que los desmenuza, los comprende en la profundidad de las relaciones entre sociedades y elementos mediáticos y es susceptible de generar nuevos horizontes de la significación en un tiempo de disputa por el sentido y de necesidad de construir nuevos modos de habitar el mundo que puedan hacer frente a problematizaciones complejas como las que emergen en el presente.

Notas

1. Artículo resultado de la investigación titulada: *Observatorio mediático escolar: un espacio para la lectura y la comprensión de los lenguajes digitales y su relación con el poder*, implementado en el Colegio Francisco de Paula Santander IED (Bogotá Colombia)
2. Ecosistema comunicativo, se comprende como “modelo y trama de las interacciones conformado por un conjunto de lenguajes, escrituras, representaciones y narrativas que alteran la percepción de las relaciones entre el tiempo del ocio y el trabajo, entre el espacio privado y el público, penetrando de forma, ya no puntual (...) sino transversal la vida cotidiana, el horizonte de sus saberes, jergas y rutinas” (Martín-Barbero, 2002, p. 57)
3. Al referirse a la Figura del prosumidor, Aguaded, & Urbano-Cayuela (2014, p. 133) señalan: “se trata de niños que fabrican materiales de televisión y a su vez son espectadores de numerosos tipos de pantallas televisivas.”
4. La Competencia Mediática parte de la noción de la competencia de comunicación audiovisual como: “la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés, 2007, p. 102). A su vez, se define, desde la perspectiva de Ferrés y Piscitelli (2006, pp. 2) como aquella que “ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural”, es una competencia que atiende a las dimensiones tecnológica, del lenguaje, estética y de manera muy enfática a aquella que tiene que ver con la ideología y los valores, con el fin de que las acciones no queden reducidas o limitadas a la “reproducción acrítica de rutinas productivas de los medios de masas convencionales” (2006, p. 3)
5. Un colaboratorio es, en palabras de Wolf (1989, p.3): “Un centro sin paredes, en el que los usuarios pueden efectuar sus investigaciones independientemente de su situación geográfica, interactuando con sus colegas, accediendo a los instrumentos, intercambiando datos y recursos informáticos, y consultando información en bibliotecas numéricas”. Por su parte la UNESCO (2005, p. 54) expresa que: “la coordinación entre múltiples equipos dispersos en el espacio se designa con el nombre de *colaboratorio*.” El colaboratorio se puede comprender también desde la perspectiva de la Competencia Mediática, tanto, en lo referido a procesos de producción y difusión, en la “Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodal”, como, en la “Capacidad de generar redes de colaboración y de retroalimentarlas, y (de tener una actitud comprometida ante ellas)” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 6).

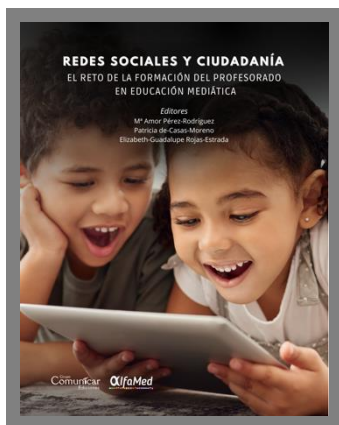
Referencias

- Aguaded, J.I., & Urbano-Cayuela, R. (2014). Nuevo modelo de enseñanza europeo a través del prosumidor infantil televisivo. *Comunicación y Hombre. Revista interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, 10, 131-142. <https://doi.org/10.32466/eufvcyh.2014.10.168.131-142>
- Alfaro, R. (2013). Ciudadanía y medios: veedurías desde la participación ciudadana. *Commons, Revista Comunicación y Ciudadanía Digital*, 2, <http://dx.doi.org/10.25267/COMMONS.2013.v2.i1.0>
- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1(1), 1-24. <http://bit.ly/3V1ZeUP>
- Ferrés, J. (2007). 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). 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. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Han, B.C. (2022) *Infocracia*. Taurus.
- Huergo, J. (1998). Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía. *Nómadas*, 9, 49-60. <https://bit.ly/3yCbVOC>
- Levi, P. (2004). *Inteligencia colectiva. por una antropología del ciberespacio*. OPS (Organización Panamericana de la Salud).
- Martín-Barbero, J. (2002) *La educación desde la comunicación*. Norma.

- Martín-Barbero, J. (2005) Deconstrucción de la crítica: Nuevos itinerarios de investigación. En I. Vasallo, & R. Fuentes (2005), *Comunicación. Campo y objeto de estudio*. ITESO.
- Sibilia, P. (2012) *El hombre postorgánico*. Fondo de Cultura Económica.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.
- UNESCO (Ed.) (2005). *Informe Mundial Hacia las Sociedades del Conocimiento*. <https://bit.ly/3yBbdB>
- Van Dijck, J., Poell, T., & Wal M.de (2018). *The platform society*. Oxford.
- Verón, E. (1985). *El análisis del "Contrato de Lectura", un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de la media*. Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications. IREP.
- Verón, E. (2009). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.
- Wulf, W.A. (1989). The national collaboratory - a white paper. En J. Lederberg, & K. Uncaphar (Eds.), *Towards a National Collaboratory: Report of an Invitational Workshop at the Rockefeller University, March 17–18* (Appendix A). National Science Foundation, Directorate for Computer and Information Science Engineering.

**5. DOCENTES IFLUENCERS,
EXPERIENCIAS EN BUENAS
PRÁCTICAS E INNOVACIÓN
DOCENTE**





V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Influencers que enseñan y son modelos de valores: Analizando otros impactos educativos

Influencers who teach and model values: Analyzing further educational impacts

María-José Hernández-Serrano
Universidad de Salamanca, España
mjhs@usal.es

Belén González-Larrea
Universidad de Salamanca, España
belengonzalezlarrea@usal.es

Francisco-Javier Lena-Acebo
Universidad de Cantabria, España
franciscojavier.lena@unican.es

Resumen

El fenómeno *influencer* ha proliferado generando audiencias especializadas, incluyendo a docentes que pueden ofrecer oportunidades de educación a sus seguidores. La relación *seguidor-influencer* se basa en la identificación y la imitación, siendo impactos sensibles para los seguidores más jóvenes. El estudio analiza la percepción de los menores sobre la influencia educativa de los *influencers* y también la de estos. Los resultados muestran que los menores son conscientes del rol comercial de los *influencers*. Se concluye que es importante comprender y regular la influencia de estos referentes en los menores, reconociendo su papel educativo y su responsabilidad en el contenido compartido.

Abstract

The influencer phenomenon has proliferated, generating specialized audiences, including teachers who can offer educational opportunities to their followers. The follower-influencer relationship is based on identification and imitation, with sensitive impacts for the youngest followers. The study analyses children's perceptions of influencers and, similarly, how influencers perceive their educational influence on them. The results show that children are aware of the commercial role of influencers. It concludes that it is important to understand and regulate the influence of these influencers on children, recognizing their educational role and their responsibility for the content shared.

Palabras clave / Keywords

Influencers, menores, identificación, educación, intención de compra.
Influencers, minors, identification, education, purchase intention.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El fenómeno *influencer* se ha multiplicado en las últimas décadas, generándose audiencias muy especializadas de seguimiento de personas referentes. En el caso de los *influencers* que se dedican a la docencia, sus audiencias suelen ser niños y adolescentes que buscan comprender una información, practicarla o adquirir estrategias de estudio y refuerzo. Teniendo en cuenta que se trata de una audiencia sensible y comprendiendo que el fenómeno *influencer* tiene en sí mismo unos fines comerciales y no siempre educativos, es importante analizar qué tipo de vínculo establecen los seguidores con sus referentes.

Como se ha estudiado, algunos seguidores pueden enaltecer e idolatrar a los *influencers* que se convierten en auténticas Figuras de referencia y admiración, pues se les considera modelos a seguir y emular, principalmente en la adolescencia (Yan & Yang, 2021). En el caso de los menores, se trata de procesos de identificación social ligados a la importancia subjetiva que supone imitar comportamientos en tendencia (Jin et al., 2021), haciendo más fácil que desde la identificación se construya la imitación de patrones o normas de comportamiento y valores. Así pues, hablaríamos de referentes socioeducativos definidos como personas que destacan en un ámbito específico y que influye de manera positiva en una sociedad o grupo social, en términos de valores y normas educativas. Estos referentes podrían influir al promover la adquisición de patrones y estilos en tendencia beneficiosos para el desarrollo y bienestar del grupo seguidor. Sin embargo, pueden ser también referentes no educativos, si los patrones e influencia que ejercen se corresponden con antivalores u otros fines menos explícitos de manipulación o adoctrinamiento de ideas y comportamientos.

En este trabajo nos interesa conocer la percepción que tienen los menores sobre los fines que persiguen los *influencers*, para comprender si son o no críticos respecto a las influencias que pueden ejercer dichas Figuras de referencia en su opinión y valores. Y, a la vez, investigar si los docentes *influencers* perciben de la misma manera el impacto que pueden generar en los menores, respecto a la influencia que ejercen en sus audiencias más jóvenes.

2. Antecedentes

Cuando el seguidor atribuye ciertas características de credibilidad, confiabilidad o afinidad a la persona referente se genera un vínculo que algunas investigaciones han identificado a través de las denominadas relaciones parasociales (Horton & Wohl, 1956). Estas relaciones se desarrollan a través de interacciones, en este caso digitales, cuya conformación se basa en la relación imaginaria de forma unilateral y ficticia con aquella persona objeto de admiración (Cohen, 2001; Horton & Wohl, 1956; Stein et al., 2022).

Aproximadamente 30,2 millones de españoles utilizan las redes sociales (IAB Spain, 2023) por lo que no es sorprendente que a través de estas plataformas se exacerben estos vínculos. Así, en el caso del vínculo entre *influencers* y seguidores, algunos estudios han encontrado que, a partir del fenómeno de las relaciones parasociales, se consolida mejor la comunidad digital, estableciendo un vínculo de confianza y credibilidad, más cercano en contraposición a las celebridades tradicionales, y de gran interés para las marcas y patrocinadores (Belanche et al., 2021; Farivar et al., 2022).

Los *influencers* están presentes en diversos ámbitos como salud, moda, tecnología y entretenimiento, por lo que promueven productos generando una percepción de liderazgo en gustos y estilos (Raggatt et al., 2018 citado en Sokolova & Kefi, 2020; Pérez-Cabañero et al., 2023). De igual manera, construyen su propia marca personal basada en una identidad auténtica y cercana a un público específico (Khamis et al., 2016). Así, la percepción de que sean tan “normales” como cualquier persona corriente, genera que una mayor identificación y menor percepción de comercialización (Audrezet et al., 2020).

3. Metodología

El planteamiento del estudio es mixto, con dos instrumentos para dos muestras diferenciadas. En primer lugar la encuesta “Percepción del uso de redes sociales e impacto en la relación con influyentes y otros referentes digitales” formado por tres dimensiones basadas en escalas validadas previamente en otros estudios, usando para este trabajo los resultados de la subescala dos “Motivaciones para ser seguidor”, que analiza seis ítems sobre actitudes ante los fines que persiguen los *influencers* y que, tras su administración, se obtuvieron 407 respuestas válidas de estudiantes de Educación Secundaria (46,4% Mujeres) con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años (media 12 años, DT=0.209). Aunque los referentes suelen ser del mismo género que el participante (67,7% de las chicas y el 97,1% de los chicos siguen referentes de su mismo género), la mayoría son masculinos (66,4% de la muestra). Las redes que emplean para seguir a sus referentes son *Instagram* (52,1% del total,

56,1% de las chicas y 48,6% de los chicos) y *YouTube* (66,3% del total), donde es destacable la diferencia uso entre los chicos (77,8%) frente a las chicas (52,9%). Otras plataformas como *Twitch* o *TikTok* también gozan de fuerte popularidad entre los adolescentes, donde el 75,9% del total declara consumir contenido (80,2% de las chicas y 72,2% de los chicos). La costumbre de consumir este tipo de contenidos parece iniciarse en edades cada vez más tempranas, ya que el 40,4% de los participantes declara ser seguidor de su referente desde hace más de dos años (35,8% de las chicas y 44,4% de los chicos). En cuanto al tiempo que dedican, el 49,5% de los chicos perciben que bastante o la mitad del tiempo de ocio frente a, solo, el 36,9% de las chicas.

Con los datos de este instrumento se realizó un análisis descriptivo y se cruzaron los datos obtenidos. En la muestra de estudiantes de Educación Secundaria, dadas las características de las variables, se realizaron pruebas U Mann-Whitney y χ^2 para analizar las diferencias intergrupales. Se evaluó el tamaño del efecto utilizando la correlación de rango biserial (Kerby, 2014) y los coeficientes Phi y V de Cramer, así como la potencia estadística de la prueba.

En segundo lugar, el instrumento de entrevista personal semiestructurada, que se realizó con 16 *influencers*. El instrumento tenía como objetivo principal el analizar si los *influencers* se consideran a sí mismos como referentes socioeducativos para los jóvenes, constaba de 9 preguntas, seleccionando para este estudio las que se relacionan con la percepción que tienen del impacto que pueden generar en sus jóvenes seguidores a nivel educativo: a) ¿Cuál crees que es tu principal aportación para las personas que te siguen? Y b) ¿Eres consciente de que eres un ejemplo para mucha gente? ¿Cómo gestionas esta responsabilidad?

Del total, sólo dos *influencers* tenían perfiles docentes o relacionados con el mundo de la educación:

- Entrevistado 1 (E1): Álvaro Patón (198 mil seguidores), descrito en su perfil como tutor o profesor y con las frases: “📹 Recording my own life” y “🌍 Un Andalu enseñando por Canarias. 📧 contactalvaropaton@gmail.com. youtu.be/Yl4-PJyc3rs.” Género masculino con edades de entre 21-25.
- Entrevistada 11 (E11): Rocío Vidal (314 mil seguidores), descrita en su perfil como: “Periodista y divulgadora con La Gata de Schrödinger. Contrataciones: contacto@gatadeschrodinger.com 60 días gratis para escuchar mi podcast”. Género femenino de entre 26-30 años.

El proceso de análisis de los resultados de las entrevistas a estos dos *influencers* se dividió en cuatro etapas: la etapa textual, donde se transcribieron todas las entrevistas para una mejor visualización de los datos; la etapa categórica, donde se organizaron las unidades de texto en categorías según similitudes; la etapa analítica, que analizó la relación entre las categorías y las respuestas de los entrevistados; y la etapa reflexiva, que incluyó las interpretaciones profundas y conclusiones basadas en los objetivos específicos del estudio cualitativo y las relaciones encontradas en los testimonios.

4. Resultados

En primer lugar, respecto a la muestra de estudiantes, se analizaron seis ítems, no hallándose diferencias estadísticamente significativas por géneros en ninguna de las preguntas, si bien se muestran resultados desagregados según esta variable. Respecto a los tres ítems que se refieren a la percepción más crítica del *influencer*, que mostrarían si los estudiantes son conscientes del fin comercial de sus ídolos (ver Tabla 1), se observa gran variabilidad en sus percepciones, encontrándose los porcentajes más elevados en el grado de acuerdo (bastante). En la que tienen más dudas, especialmente los hombres, es en la percepción del ídolo como reclamo para mantener conectados o crear nuevos seguidores, a través de la publicación de contenidos llamativos o exagerados (29,6%).

Cuando se analizaron los ítems relacionados con el rol educativo y con la influencia en la adquisición de valores o estilos de pensamiento, se observa que los menores fueron menos críticos, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los géneros (ver Figura 1). Sólo el 9% de las chicas y el 13% de los chicos consideran que el *influencer* guía “mucho” su forma de pensar, concentrándose mayoritariamente sus porcentajes en el valor “un poco”.

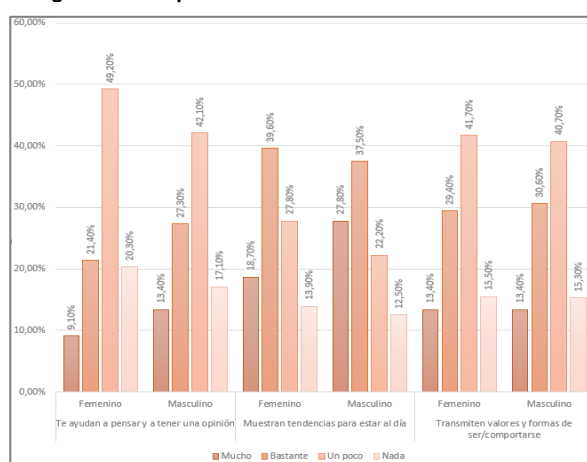
Lo mismo ocurre con la transmisión de valores, que manifiestan que les influye “mucho” el 13%, mientras que en torno al 30% consideran que “bastante” y un 40% que “un poco”. Donde sí hubo porcentajes más elevados fue al considerar que puedan existir otro tipo de influencias, que se refieren a suponer al *influencer* como líder de tendencias, donde las categorías bastante y mucho concentran al 58,3% de las chicas y al 65,3% de los chicos: “También tenía como muchos ídolos, ¿no? Y personas que seguir y tal, y lo importante es que, sobre todo tú tengas claro, el por qué sigues a una persona y por qué esa persona te aporta a ti algo (...). Es un profesor 24/7, las redes sociales, que bueno, que hay muchas posibilidades hoy en día, que exploren, que indaguen, y que, seguro que encuentran lo que les gusta... [E1].

Tabla 1. Percepción sobre el rol comercial del influencer					
Indica tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación:	Género	Mucho	Bastante	Un poco	Nada
Quieren que te suscribas o tener Likes para ganar dinero	Femenino	38 (20.4%)	64 (34.4%)	59 (31.7%)	25 (13.4%)
	Masculino	51 (23.6%)	68 (31.5%)	60 (27.8%)	37 (17.1%)
$X^2=2.12$ (gl=3) p=.547					
Publican constantemente para enganchar a su público.	Femenino	49 (26.2%)	72 (38.5%)	49 (26.2%)	17 (9.1%)
	Masculino	57 (26.4%)	87 (40.3%)	54 (25.0%)	18 (8.3%)
$X^2=0.204$ (gl=3) p=.977					
Hacen contenidos llamativos o exagerados	Femenino	30 (16.0%)	63 (33.7%)	57 (30.5%)	37 (19.8%)
	Masculino	55 (25.5%)	63 (29.2%)	64 (29.6%)	34 (15.7%)
$X^2=5.83$ (gl=3) p=.120					

En el caso de E11, al ser divulgadora científica, tiene claro que su objetivo principal es el de promover un espacio crítico y en contra de la desinformación: "Pues, la parte más positiva es el sentimiento de estar contribuyendo a algo bueno, ¿no? Que es la divulgación, el conocimiento, la comunicación, y estar compartiendo algo que a ti te apasiona y hacerlo con los demás".

Ambos entrevistados, E1 y E11, reconocen que su presencia en redes sociales les otorga un rol educativo y de influencia sobre sus seguidores, promoviendo valores, conocimientos y reflexiones que impactan en la vida y decisiones de quienes los siguen. Además, destacan la importancia de ser conscientes y responsables con el contenido que comparten para transmitir mensajes acordes a sus objetivos educativos y valores.

Figura 1. Percepción sobre el rol educativo del influencer



5. Discusión y conclusiones

Los estudiantes de educación secundaria son conscientes del rol comercial y de algunos efectos de influencia a nivel educativo, en su opinión y en sus valores. Merece atención especial el porcentaje en torno al 9-13% de menores que manifestaron una elevada influencia, situándose como ídolos o personas de referencia. En general, consideran que los *influencers* son líderes informativos de las tendencias, que constantemente están publicando. Al comparar los datos, vemos que también los *influencers* entrevistados reconocen su poder de influencia en las decisiones de compra, comportamientos y preferencias de sus seguidores, lo que lleva a considerar su impacto y su responsabilidad en el contenido que publican y comparten a los menores. Además, se destaca que todos los *influencers*, no sólo los que tienen canales educativos son referentes y posibles modelos para imitar. Aunque algunos *influencers* sigan considerando que las redes sociales no son espacios de aprendizaje, hay oportunidades y contenidos educativos o no educativos, existiendo investigaciones que sugieren que algunos canales ofrecen oportunidades de aprendizaje en temas como el respeto y los límites en la interacción virtual, a pesar de no ser su objetivo inicial (Macías-Delgado et al., 2022; Marcelo-García et al., 2022).

Notas

¹ Este estudio forma parte del proyecto europeo MICMAC: Using micro-learning to train educators - a cascade approach to media and information literacy, financiado por European Media and Information Fundation and Gulbenkian Fundation. Referencia: 268745. 2022-24.

Referencias

- Audrezet, A., de Kerviler, G., & Guidry Moulard, J. (2020). Authenticity under threat: When social media influencers need to go beyond self-presentation. *Journal of Business Research*, 117, 557-569. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.008>
- Belanche, D., Casalo, L.V., Flavián, M., & Ibáñez-Sánchez, S. (2021). Building influencers' credibility on *Instagram*: Effects on followers' attitudes and behavioral responses toward the influencer. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 61, 102585. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102585>
- Cohen, J. (2001) Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences with Media Characters. *Mass Communication & Society*, 4, 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Horton, D., y Richard Wohl, R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry*, 19(3), 215-229. <https://doi.org/10.1080/00332747.1956.11023049>
- IAB SPAIN. (2023). *Estudio de Redes Sociales 2023*. IAB Spain. <https://bit.ly/4bLMrfa>
- Jin, S. V., Ryu, E., & Muqaddam, A. (2021). I trust what she's #endorsing on *Instagram*: Moderating effects of parasocial interaction and social presence in fashion influencer marketing. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*, 25(4), 665-681. <https://doi.org/10.1108/JFMM-04-2020-0059>
- Farivar, S., Wang, F., & Turel, O. (2022). Followers' problematic engagement with influencers on social media: An attachment theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 133, 107288. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107288>
- Kerby, D.S. (2014). The Simple Difference Formula: An Approach to Teaching Nonparametric Correlation. *Comprehensive Psychology*, 3,1. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Khamis, S., Ang, L., & Welling, R. (2016). Self-branding, 'micro-celebrity' and the rise of Social Media Influencers. *Celebrity Studies*, 1, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1218292>
- Macías-Delgado, J.J., Pivaque-Martínez, E. J., Giler-Rodríguez, P. R., & Guerrero-Pacheco, D. R. (2022). Incidencia de las redes sociales y su impacto en el ámbito educativo. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 2742-2757. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8.4536>
- Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., Marcelo-Martínez, P., Murillo, P. & Mayor-Ruiz, C. (2022). No me llames *influencer*. Nuevos artesanos digitales en educación. *Campus Virtuales*, 11(2), 133-145. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>
- Pérez-Cabañero, C., Veas-González, I., Navarro-Cisternas, C., Zuleta-Cortés, H., & Urizar-Urizar, C. (2023). Influencers who most engage on *Instagram*. The effect of their expertise, taste leadership and opinion leadership on their followers' behavioural intentions. *Cuadernos de Gestión*, 23(2), 7-20. <https://doi.org/10.5295/cdg.221863cp>
- Sokolova, K. & Kefi, H. (2020). *Instagram* and *YouTube* bloggers promote it, why should I buy? How credibility and parasocial interaction influence purchase intentions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 53, 101742. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.01.011>
- Stein, J.P., Linda Breves, P., & Anders, N. (2022). Parasocial interactions with real and virtual influencers: The role of perceived similarity and human-likeness. *New Media & Society*, 26(6), 3433-3453 <https://doi.org/10.1177/14614448221102900>
- Yan, Q., & Yang, F. (2021). From parasocial to parakin: Co-creating idols on social media. *New Media and Society*, 23(9), 2593-2615. <https://doi.org/10.1177/1461444820933313>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Redes sociales y didáctica de la historia: Dos experiencias en las aulas universitarias

Social networks and history teaching: Two experiences in university classrooms

Diego Téllez-Alarcia
Universidad de la Rioja, España
Diego.tellez@unirioja.es

Resumen

En esta comunicación compartimos los resultados de dos proyectos docentes desarrollados en las aulas de la asignatura Innovación educativa en Ciencias Sociales, dentro del Grado de Educación Primaria de la Universidad de La Rioja durante los cursos 2018-19, 2019-20 y 2020-21. Su objetivo fue la creación de sendos perfiles en dos de las más conocidas redes sociales del momento (*Facebook* e *Instagram*) con contenido histórico que permitiera mostrar el potencial de estas herramientas para el ámbito de la didáctica.

Abstract

In this communication we share the results of two teaching projects developed in the classrooms of the subject Educational Innovation in Social Sciences, within the Primary Education Degree of the University of La Rioja during the 2018-19, 2019-20 and 2020-21 academic years. Its objective was the creation of profiles on two of the most well-known social networks of the moment (*Facebook* and *Instagram*) with historical content that would show the potential of these tools for the field of didactics.

Palabras clave / Keywords

Didáctica de la Historia, innovación docente, redes sociales, *Facebook*, *Instagram*
History didactics, teaching innovation, social networks, *Facebook*, *Instagram*.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La revolución tecnológica en el campo de la comunicación forma parte de lo que Rifkin ha venido denominando en los últimos años como Tercera Revolución Industrial (2011). Expresiones como “Aldea Global”, “Sociedad Red” o “Sociedad de la información y la comunicación” se han popularizado como definiciones de toda una nueva época en este campo. Como no podía ser de otro modo, el impacto en la educación no se ha hecho esperar. La paulatina integración de estas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido una de sus mayores preocupaciones de unas décadas a esta parte y sigue siendo en muchos lugares uno de los retos prioritarios de cara al futuro. El desarrollo de la Inteligencia Artificial es el último hito de este proceso.

En este contexto es preciso reconocer que la puesta en marcha de proyectos de innovación docente que incluyan el uso optimizado de estas herramientas se justifica por sí solo. La última pandemia protagonizada por el COVID-19 ha acentuado una necesidad al forzar a gran parte de las sociedades del mundo a aislarse y trabajar de manera telemática. Esta justificación se robustece más si cabe cuando los proyectos se diseñan en el marco de alguno de los estudios universitarios orientados a la formación del personal docente venidero. En España, los Grados en Educación Infantil y Primaria o el Máster en Profesorado en Educación Secundaria. Es el ejemplo de los que describiremos en este trabajo, pensados para la utilización didáctica de dos de las más populares redes sociales en línea: *Facebook* e *Instagram*.

2. Antecedentes

El éxito de estos instrumentos es uno de los síntomas más evidentes de esta revolución tecnológica, particularmente en los últimos decenios. Ha generado una “cultura de la conectividad” (van-Dijck, 2019), que ha ahondado “cultura digital” de Gere (2002) o la “cibercultura” de Levy (2007). Efectivamente, no es preciso remontarse demasiado en el tiempo para topar con su origen. Los primeros precedentes pueden localizarse en los años setenta del siglo XX, aunque lo cierto es que no es hasta los noventa que vemos aparecer sitios pioneros como *Classmates*, *Geocities* o *SixDegrees*. El espaldarazo definitivo a este tipo de herramienta vendría de la mano de *Instant Messenger* (1999), un servicio de mensajería instantánea de *Microsoft Windows*. A partir de esta fecha, el fenómeno se aceleraría y expandiría: *MySpace* (2003), *Facebook* (2004), *YouTube* (2005), *Twitter* (2006), *WhatsApp* (2009), *Instagram* (2010) o *TikTok* (2016) serían algunos de sus principales jalones. Hoy en día se calcula que el 31% de la población del planeta es usuaria activa de una red social en línea, porcentaje que no deja de elevarse y que aún es superior en el primer mundo (Lacy, 2009).

Es cierto que, a primera vista, cualquier red social en línea está pensada para la comunicación o el entretenimiento, no para la educación. Para ello existen sitios específicos como *Blackboard Learn*, *Moodle* o *Classdojo*. De este aserto no debe hacernos perder de vista su potencial para la enseñanza, y en el campo de Historia, en el que nos centraremos. De hecho, poco a poco van surgiendo iniciativas que tratan de aprovecharlo. En *Twitter* (o *X*, su denominación actual) destacan las cuentas de recreación (*reenactment* en su término anglosajón original) que consisten en narrar en tiempo real grandes acontecimientos históricos como si estuvieran sucediendo en el tiempo presente: *WW2 Tweets from 1940* (para la Segunda Guerra Mundial), *RealTime WWI* (para la Primera), *American Revolution* (para la independencia de los EEUU) o *Guerra Civil 2.0*. En esta misma red y en *Facebook* e *Instagram* proliferan perfiles de personajes históricos que, haciendo un ejercicio de *hot seating*, interactúan con los usuarios como si viviesen en la actualidad. Dos buenos ejemplos son el de doña Ana de Austria (Téllez, 2023) o el de Francisco de Goya (Ciria-Sánchez, 2023). También se multiplican los canales de *YouTube*: en castellano destacan, Pero eso es otra Historia o Academia Play.

Autores como Serge Noiret aseguran que estas herramientas “están ampliando la posibilidad de producir y diseminar conocimiento también en el campo de la Historia” (Noiret, 2018, p. 112), punto de vista compartido en gran medida por investigadores como Túniz y Sixto (2012), Takseva (2013) o Gamboa (2022). Por eso consideramos que, más allá de su capacidad de comunicación y de intercambio de información, así como para el entretenimiento, o precisamente por ello, el empleo de las redes sociales en línea supone una ocasión única para transmitir conocimiento histórico.

No se debe olvidar que tratamos en las aulas con las nuevas generaciones de nativos digitales puros, tan acostumbrados a la tecnología desde su niñez que resulta difícil motivarlos y hacerlos trabajar con las herramientas analógicas más tradicionales. La literatura científica poco a poco va explorando este campo más práctico reclamando el uso educativo de estas aplicaciones. El diagnóstico sobre sus pros es casi unánime: facilitar la aproximación entre estudiantes y entre estos y sus profesores; convertir a aquellos en protagonistas parciales de su aprendizaje; individualizar sus itinerarios formativos; mejorar la rapidez de los intercambios de información;

eludir la presencialidad y la trasmisión sincrónica de contenidos; fomentar la accesibilidad a los datos; favorecer la creación de grupos y, en virtud de ello, el trabajo cooperativo; crear sentimiento de pertenencia e incrementar la motivación (Duart, 2009; De-Haro, 2010; Zuazo-Azpeitia, 2012; García-Castilla, 2014; Buxarrais, 2016). Díaz-Serrano afirmaba una década atrás que las redes sociales se iban “a convertir en un reto para los futuros docentes” (Díaz-Serrano, 2013, p. 576). No iba desencaminado a tenor de la evolución de los acontecimientos. Corresponde a los docentes hacer el esfuerzo por vehicular los conocimientos, al menos parcialmente, a través de estas nuevas herramientas digitales: hablar en “lenguaje” de sus discentes y comunicarse con ellos en los soportes y con los útiles que acostumbran. El principal objetivo de esta comunicación es compartir dos experiencias en este campo.

3. Metodología

Teniendo en cuenta estos antecedentes decidí emplear mis clases prácticas de la asignatura “Innovación docente en Ciencias Sociales” (Grado en Educación Primaria, Universidad de La Rioja) para proponer a mis alumnos varias experiencias en el empleo de redes sociales en línea en el campo de la Didáctica de la Historia. Los proyectos debían ser decididos entre todos mediante una asamblea a modo de tormenta de ideas. Durante el curso 2017-2018, la mayoría acordó crear un perfil de un personaje histórico destacado que pudiera interactuar con los usuarios y ofrecer contenidos de carácter histórico a través de la plataforma *Facebook*. La elegida fue doña Jacinta Martínez de Sicilia, destacada dama española del s. XIX, protagonista de múltiples eventos de relevancia para la Historia de España de esta centuria junto a su esposo, el general Espartero.

Desde el punto de vista metodológico se escogió como estrategia narrativa principal el *storytelling*. El Observatorio de Innovación Educativa de Monterrey define el *storytelling* como “una herramienta creativa para el aprendizaje que ofrece a los espectadores una moraleja o reflexión en torno a un suceso” (2018, p. 4). La *National Storytelling Association* indica, por su parte, que es “el arte del uso del lenguaje, la comunicación, la emotividad, la vocalización, la psicología del movimiento (ademanos, gesticulación y expresión) y la construcción abstracta de elementos e imágenes de una historia en particular para un público específico” (2019, p. 1). Además, esta entidad destaca un elemento que nos parece crucial y que acordamos que vertebrase nuestra creación: “la re-orientación o conexión con el auditorio para demostrar un suceso visual determinante que brinda detalles de la historia de una manera creativa” (NSA, 2019, p. 1).

De esta manera, adaptamos la metodología del *storytelling* a la comunicación escrita característica de *Facebook*, aprovechando la interactividad, la posibilidad de incluir estados de ánimos vía emojis y materiales complementarios como fotografías, obras de arte, textos históricos, genealogías, etc. Tras dos cursos desarrollando este proyecto, en el curso 2019-20 una nueva hornada de estudiantes solicitó renovarlo. El éxito rutilante del momento, *TikTok*, condicionó a unos alumnos deseosos de imitar la fórmula, solo que con fines docentes. Gracias a este planteamiento nació Carpe Diem: agencia de viajes intertemporales. La propuesta de este perfil de *Instagram* consistía en recrear distintas épocas históricas mediante vídeos cortos, al estilo de los *shorts* de *YouTube* o de los vídeos de *TikTok*. Para ello debían elegirse una serie de “embajadores” de cada civilización, que serían encarnados por diferentes estudiantes caracterizados para tal fin, promocionando su época como si de una agencia turística se tratase (ejemplo: Cleopatra para el Egipto Tolemaico). Este nuevo proyecto haría uso de las técnicas propias del *hot seating* (o empatía histórica, en su terminología española), consistente en que un actor caracterizado como un personaje histórico visite el aula e interactúe con los estudiantes (Lazarakou, 2008; Guillén, 2016). Su desarrollo se concentró durante dos cursos académicos completos.

4. Resultados

En ambos casos se consiguió generar suficiente material para la elaboración de sendos perfiles: a) Perfil de *Facebook* Doña Jacinta 2.0: <https://www.Facebook.com/profile>; y b) Perfil de *Instagram* Carpe Diem: agencia de viajes intertemporales: <https://www.Instagram.com/carpediem>. En el primero el éxito fue rutilante. Más de 130 posts, un global de casi 700 seguidores, visualizaciones cercanas o superiores a los 2.000 usuarios en algunos textos, una elevada interactividad basada en *likes* y comentarios. El proyecto recibió aprobación institucional (concesión de un Proyecto de Innovación Docente) y atención mediática en medio locales y nacionales (especializados en educación). Como colofón, autoeditamos un libro con Kindle Direct Publishing de Amazon, presentado en febrero de 2020.

El segundo presenta por el momento un resultado más discreto. Aunque se elaboraron una veintena de vídeos, tan solo una docena de los estudiantes dieron su permiso para su divulgación en la plataforma. En este momento estamos en la fase de promoción para que pueda ser visitado y empleado por todos los usuarios potencialmente interesados. También ha recibido reconocimiento institucional a través de la concesión de otro Proyecto de Innovación Docente.

5. Discusión y conclusiones

¿Son todas ventajas a la hora de emplear esta herramienta? En absoluto. Entre los defectos más destacados estarían la gran demanda de tiempo, el complejo encaje de los contenidos en los currículos oficiales y las dificultades de índole tecnológica. Y es que el acceso a dispositivos y softwares adecuados sigue siendo una limitación relevante incluso entre estos nativos digitales. También hay lagunas de conocimiento.

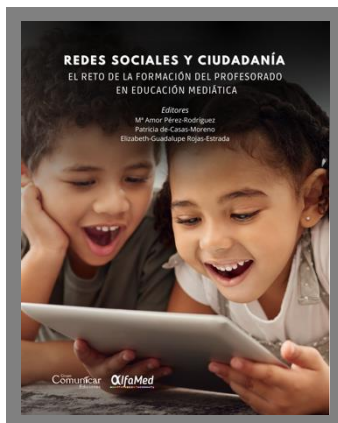
En nuestros proyectos hemos podido reactivar el interés de los estudiantes por la historia y generar dinámicas muy motivadoras. Pero esto no siempre tiene por qué ser así. En 2013 varios profesores de la Universidad de Girona presentaron resultados de una experiencia similar utilizando *Twitter* en la que se propuso “a los alumnos tratar el tema de las elecciones autonómicas dentro de un proyecto más amplio dedicado a debatir, reflexionar y actuar sobre temas sociales y educativos a través de *Twitter*” (Díaz-Serrano, 2013, p. 634). Los resultados causaron sorpresa a los docentes por su polarización: “un 2% de los alumnos emitió el 45% de los *tuits* (...) un 3%, se declaró objetor y pidió realizar trabajos alternativos (...) el 95%, acogió el uso del *Twitter* y la herramienta *Storify* de manera neutra, es decir, realizaron lo que se les pidió, un número limitado de *tuits*, de interacciones con los compañeros y con los actores políticos y una reflexión final. No mostraron ningún interés especial sobre el uso de redes sociales en educación, ni tampoco un rechazo” (Calabuig et al., 2013, p. 636).

Parece necesario continuar experimentando para entender qué variables condicionan el mayor o menor impacto de estas iniciativas para nuestros alumnos, y exportarlas a los discentes de otras etapas educativas con el fin de observar si provocan mejores resultados de aprendizaje que las herramientas tradicionales.

Referencias

- Buxarrais, M.R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 15-20. <https://doi.org/10.14201/eks20161721520>
- Calabuig-i-Serra, S., Medir, R.M., & Donaire-Benito, J.A. (2013). Participación de los alumnos en el debate político a través del *Twitter*. En J.J., Díaz-Matarranz, A. Santisteban-Fernández & A. Cascajero-Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Universidad de Alcalá.
- Ciria-Sánchez, A. (2023). *Francisco de Goya: una propuesta didáctica para la enseñanza de historia a través de Instagram* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Rioja]. Trabajos académicos-Universidad de La Rioja.
- De-Haro, J.J. (2010). *Redes sociales para la Educación*. Anaya.
- Díaz-Serrano, J. (2013). Redes sociales, contextos virtuales y medios de comunicación. En J.J. Díaz Matarranz, A., Santisteban Fernández & A. Cascajero-Garcés, (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 575-580). Universidad de Alcalá.
- Duart, J.M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 1-2. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i1.30>
- Gamboa-Fallas, M. (2022). Enseñar historia mediante las redes sociales y enseñar sobre las redes sociales mediante la historia: los alcances de las redes sociales en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 24, 2022, 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.24.3>.
- García-Castilla, F.J. (2014). *Innovación docente y redes sociales: oportunidades y retos*. En A. Fernández Paradas (Ed.), *Interactividad y redes sociales*. ACCL.
- Gere, C. (2002). *Digital Culture*. Reaktion books.
- Guillén-Franco, M. (2016). *Un viaje al siglo 16 a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria*. CLIO. History and History teaching, 42.
- Lacy, S. (2009). *The Facebook story: The People, the Hype and the Deals Behind the Giants of Web 2.0*. Crimson Publishing.
- Lazarakou, E. (2008). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. *International Journal of Social Education*, 23, 27-50.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la Sociedad Digital*. Madrid.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2017). *Storytelling*. *EduTrends*, 1-32. <https://bit.ly/3zlh886>
- National Storytelling Association (1997). *What is Storytelling?* NSA. <https://bit.ly/3W5RiSV>
- Noiret, S. (2018). Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. *Ayer*, 110, 111-140. <https://acortar.link/n1GTE0>
- Rifkin, J. (2011). *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World*. Palgrave Macmillan.
- Takseva, T. (2013). *Social Software and the Evolution of User Expertise. Future Trends in Knowledge Creation and Dissemination*. Information Science Reference.
- Télliez-Alarcia, D. (2023). Doña Jacinta 2.0: Un proyecto para la enseñanza de historia a través de *Facebook*. *Contextos Educativos*, 31, 135-154. <https://doi.org/10.18172/con.5077>

- Túñez-López, M., & Sixto-García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de *Facebook* en la docencia universitaria. *Pixel-Bit*, 41, 77-92. <https://bit.ly/3Y4GmaP>
- van-Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Zuazo-Azpeitia, O. (2012). Redes sociales en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 64-67.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Visualizar los *podcasts* como una experiencia de aprendizaje en adolescentes

Viewing podcasts as a learning experience for teens

Heleny Méndiz-Rojas
Universidad Católica del Norte, Chile
hmendiz@ucn.cl

Antonella Di-Cintio
Universidad de Huelva, España
antonella.dicintio@alu.uhu.es

Marcela Romero-Jeldres
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
marcela.romero@umce.cl

Resumen

Esta experiencia docente de buenas prácticas e innovación, donde niños de 12 y 13 años crearon Podcasts, fue un taller extraescolar voluntario, realizado del 7 al 11 de noviembre del 2022. El objetivo: elaborar podcasts, donde estudiantes puedan expresar sus experiencias, reflexiones e impresiones, tras la reclusión por el COVID. Los estudiantes se familiarizaron con el formato radial, escribieron sus guiones, grabaron, editaron y escucharon sus producciones, en total 9 podcasts. Las historias difirieron del punto inicial por lo que hubo que reconvertir los temas. En esta experiencia concluimos que los podcasts no pueden ser focalizados desde la mirada externa y adulta, sino que los temas, tienen que recurrir a la motivación intrínseca de los participantes. La actividad fue valorada positivamente por los estudiantes.

Abstract

This teaching experience of good practices and innovation, where children aged 12 and 13 created Podcasts, was a voluntary extracurricular workshop, carried out between November 7 and 11, 2022. The objective: to create podcasts, where students can express their experiences, reflections, and impressions, after confinement due to COVID. The students became familiar with the radio format, wrote their scripts, recorded, edited, and listened to their productions, a total of 9 podcasts. The stories differed from the initial point, so the themes had to be reconverted. In this experience we conclude that podcasts cannot be focused from an external and adult perspective, but rather that the topics have to resort to the intrinsic motivation of the participants. The activity was valued positively by the students.

Palabras clave / Keywords

Podcasts, producción sonora, educación, recurso didáctico, creación de contenidos digitales.

Podcasts, sound production, education, teaching resource, digital content creation.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Las actuales generaciones conviven a diario con la tecnología, recursos, habilidades y competencias que deben ser mejor aprovechados en la educación formal de los estudiantes, con la finalidad de fortalecer la calidad de los aprendizajes, la creatividad, la innovación y la responsabilidad en la generación de contenidos donde los medios tecnológicos deben tomar un rol muy importante dentro de la educación y, con ello, la docencia está llamada a buscar nuevas maneras de enseñar a sus educandos en un mundo de constante cambio.

En este sentido el podcast, como recurso didáctico auditivo puede llegar a convertirse en una estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito educativo. El podcast es un audio publicado en formato digital en Internet que ofrece contenidos sonoros a los usuarios que pueden reproducirse en tiempo y espacio indeterminados, dando posibilidad de escucha reiterada, pausa y vuelta atrás (García-Aretio, 2022). Radios Libres define el Podcast como “un contenido radiofónico empaquetado, publicado en Internet y listo para ser escuchado, descargado o compartido” (Radios Libres, 2022). Si bien el podcast es radiofónico en la medida que comparte los elementos del lenguaje de la radio: palabras, música, efectos de sonido y silencio, es un formato que ofrece mucho más.

Los podcasts, como piezas radiofónicas de duración y frecuencia de publicación determinadas por sus creadores, rompen con los formatos clásicos de la radio tradicional. Las audiencias tienen la libertad de elegir qué, dónde, cuándo, con quién y cómo escuchar un podcast, sin necesidad de ceñirse a los horarios de transmisión de la programación radial. Esto despierta su curiosidad y las motiva a buscar contenidos distintos en plataformas especializadas como Spotify y Apple Podcast, o incluso en emisoras que están incorporando podcasts en su programación.

El estudio *Índice Generación Digital 2004-2008* (2009) en Chile, señala que la generación digital tiene intereses, preocupaciones e ideas sobre el futuro que se alejan de los estereotipos socialmente construidos acerca de “los niños conectados”. Se trata de jóvenes con una autoimagen, valores y expectativas mayoritariamente positivas. Escuchan podcasts porque los entretienen (65%), los informan (38%) y les enseñan (36%). Sin embargo, el informe *Estrategia de Transformación Digital: Chile Digital 2035* (2023) refleja que aún existen brechas en el desarrollo de competencias digitales entre los distintos segmentos de la población. Por ello, sugiere impulsar el desarrollo de habilidades básicas implementando un plan digital a nivel país con foco en adultos mayores, mujeres, población vulnerable y escuelas, además de desarrollar un plan nacional de alfabetización digital inclusiva.

A pesar de las brechas existentes, el Informe *Kids Podcast Listening Report* (Edison Research, 2023) afirma que los podcasts ya tienen un alcance considerable entre los niños de 6 a 12 años en los Estados Unidos. El 46% de ellos ha escuchado alguna vez un podcast, y el 29% lo hizo en el último mes. Este porcentaje aumenta al 42% si sus padres también escucharon podcasts. Las razones por las que los menores escuchan podcasts son diversas: porque son divertidos de escuchar (59%), pueden ser escuchados mientras hacen otras cosas (52%), les gusta escucharlos con sus familias (48%) y porque les gusta la gente del podcast (44%).

Es importante comprender que el lenguaje que se utiliza en este formato radial es más natural y a veces espontáneo, lo que hace al podcast más cercano también desde estos aspectos. El informe *Kids Podcast Listening* señala que entre los padres de estos niños de 6 a 12 años que escuchan podcasts en familia, los temas de interés que fueron registrados en el estudio fueron los juegos (51%), música (43%), comedia (39%) y cuentos (39%).

El estudio realizado por la Asociación de Agencias de Medios (2021), para entender cómo los chilenos se relacionan con el audio, arrojó los siguientes resultados en cuanto a la relevancia que tiene el audio en las personas: el audio es el nuevo estándar del entretenimiento; la radio es audio y es digital; el audio digital alcanzó la máxima omnipresencia mediante el uso de la telefonía móvil; el mundo es tecnológico, el audio es tecnología y, finalmente, hay una tendencia que llegó para quedarse: el Podcast.

El 42% de los consultados conoce el formato podcast y el 30% ha escuchado alguno. Un 39% de jóvenes entre los 13-19 años lo ha utilizado, liderando el uso de podcast entre la población comprendida entre los 20-34 años, aumentando el consumo de este tipo de audio en los grupos de mayores ingresos. Un 14% de la población encuestada escucha podcast a diario siendo el dispositivo favorito para escuchar audio el celular con un 77% de preferencias, frente al 26% que utiliza el ordenador o Tablet para hacerlo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (UNESCO, 2013) señala que el aprendizaje móvil debe integrar la telefonía móvil en el ámbito educativo, facilitando a los estudiantes el acceso a la información y a la comunicación. El podcast educativo forma parte de este “aprendizaje móvil”, al igual que el uso de otras tecnologías como computadoras portátiles, tabletas y reproductores multimedia personales. Coincidiendo con este planteamiento, Nielsen et al. (2020) afirman que el uso de las tecnologías de información y comunicación no solo puede mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino también contribuir a fomentar el aprendizaje colaborativo. Reynoso et al. (2016) señalan que “el podcast como tecnología de comunicación, con una amplia gama de ventajas y como medio de información, puede utilizarse como una innovadora herramienta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el

aula como fuera de ella”. Los podcasts, como herramienta tecnológica que se cuelga en la red, ofrecen una serie de características como su versatilidad y movilidad. También pueden contribuir a mejorar las habilidades comunicativas, el aprendizaje autónomo y el trabajo grupal. De igual manera, contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico y las competencias tecnológicas (Almendingen et al., 2021).

Este formato de audio puede llevar a las actuales generaciones a descubrir nuevos conocimientos, profundizarlos y asimilarlos rápidamente, convirtiendo al estudiante en agente autónomo, activo e interesado (Yzidi, 2018). La clave es la fusión de tecnología, digital, sonido y creatividad. Entonces, podemos indicar que el podcast, con contenidos educativos, es un medio auditivo didáctico, que puede ser realizado tanto por docentes como por alumnos de manera planificada, generando contenidos de interés.

A diferencia de los podcasts de entretenimiento e información que seguimos en las plataformas, el podcast educativo tiene una intención formativa más estructurada. Por lo tanto, debe ser el resultado de un proceso de planeación didáctica que incluya el análisis, el diseño, el desarrollo y la posterior evaluación para determinar el grado de cumplimiento de los resultados de aprendizaje (Reynoso et al., 2019).

Tras una experiencia realizada en Brasil con niños de educación básica, Silva-da-Cunha y Pereira-da-Silva (2024) afirman que los podcasts educativos ofrecen una forma de aprendizaje más inmersiva e interactiva. Este escenario es propicio para utilizar este formato en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de diversos niveles escolares. Mediante la comprensión de la relevancia del podcast como un aporte al proceso educativo, se puede incorporar como parte de una metodología activo-participativa.

2. Método utilizado en la experiencia docente

La experiencia de crear podcast se llevó a cabo con 13 estudiantes de octavo año de educación básica de la ciudad de Antofagasta cuyas edades fluctuaron entre los 12 y 13 años. Participaron en un principio 11 varones y 2 mujeres en la actividad que se realizó de manera voluntaria y fuera del horario de clases del 7 al 11 de noviembre del 2022. Finalmente, se grabaron 9 podcasts. Ninguno de ellos conocía el formato de los podcasts.

Este taller se propuso como objetivo general el elaborar Podcasts, para que estudiantes de octavo básico pudieran expresar sus experiencias durante el encierro por el COVID-19. Para ello, la actividad prevista para realizarla en una semana demoró casi tres semanas, por motivos de paros en la educación y suspensión de clases debido a una ola de varicela que afectó al establecimiento.

Primer día: escucharon podcasts y conocieron elementos que componen el lenguaje radial para crear Podcast. Segundo día, propusieron temas de su interés, redactaron el guion y se adaptó el laboratorio de computación para grabar los audios utilizando dispositivos móviles. Tercero y cuarto día, se les enseñó a editar utilizando el programa Audacity y ellos mismos realizaron su producción básica incorporando música y efectos de sonidos a sus historias.

Al establecer esta familiaridad con las técnicas de grabación y edición de audio, utilizando *software* y recursos digitales disponibles en Internet, los estudiantes ejecutaron el trabajo colaborativo y, sobre todo, el respeto a las historias de sus demás compañeros al escuchar las 9 producciones logradas.

Estaba previsto trabajar el producto final en el taller de radio de la Escuela de Periodismo de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile donde podrían realizar la postproducción de sus podcasts, actividad que no se pudo realizar, debido a lo señalado anteriormente.

2.1. Procedimiento

El tema eje para la creación de los podcasts tenía relación con que expresaran sus experiencias en relación con cómo experimentaron su proceso de encierro, debido a la cuarentena, pensada en una forma de descomprimir sus sentimientos y pensamientos tras la experiencia del COVID-19. Previo a la experiencia se realizó un *focus group* con las preguntas que aparecen en la Tabla 1, según el enfoque que se quiso abordar con los estudiantes.

Pregunta 1	¿Tuvieron facilidad para estudiar?
Pregunta 2	¿Consideran que lograron construir aprendizajes significativos durante el período en línea?
Pregunta 3	¿Sintieron que hubo hacinamiento familiar?
Pregunta 4	¿Lograron mantener su necesaria privacidad en casa?
Pregunta 5	¿Sufrieron de carencia tecnológica?
Pregunta 6	¿Tuvieron que compartir el ordenador con el resto de la familia?
Pregunta 7	¿Cómo fue su conexión a internet?
Pregunta 8	¿Hubo conexión?
Pregunta 9	¿Qué les pasó al no poder socializar presencialmente con sus amigos/as?
Pregunta 10	¿Escucharon radio o vieron más tele?

3. Resultados

En las producciones surgieron diversas historias: fútbol, los *skaters* y la libertad que se siente al montar una patineta y temas sobre ciencia ficción.

También se generaron discursos muy críticos referente a la arquitectura de la ciudad, la falta de espacios de esparcimiento para ellos y también surgió un tema sobre quien padece fobia social.

Migración también fue un punto recurrente, temática muy presente en la ciudad debido a una fuerte ola migratoria.

Solo en Antofagasta hay más de 30 mil migrantes de acuerdo con el Censo 2017 (INE, 2017). El tema preconcebido no surgió, lo que llevó a reconvertir los podcasts. Claramente,

estas producciones radiales, trabajadas fuera del currículo escolar, no pueden ser focalizadas desde una mirada externa. Al finalizar esta experiencia docente, se organizó una segunda entrevista grupal en la cual se les pidió a los estudiantes una retroalimentación sobre la actividad y una autoevaluación sobre la experiencia (Tabla 2). Esta experiencia docente resultó altamente positiva para los nueve estudiantes que concretaron sus producciones radiales.

Tabla 2. Retroalimentación y autoevaluación	
Estudiante	Qué te pareció la experiencia de hacer podcast
1	"...excelente, me encantó...el resultado que hice, cuando lo edité, lo grabé, muy bueno, me encantó"
2	"no lo conocía y me gustó mucho aprender a hacerlo"
3	"me costó la edición, pero me quedó re' güeno"
4	"que entretenido fue hacerlo, aprendí harto"
5	"bacán profe...y esto puedo usarlo pa' las clases"
6	"al principio me dio vergüenza escucharme, pero lo hice igual y me gustó"
7	"mi mejor amigo se quedó en Venezuela, se lo puedo mandar profe" ...fue chévere hacerlo"
8	"nunca había hablado de mis cosas...gracias por ayudarme"
9	"profe, me gustó harto...y le puedo mandar mi podcast al Gobernador pa' que escuche lo que pienso"

4. Conclusiones

La voz de los niños y niñas merece ser escuchada, y sus intereses personales deben ser el motor para que generen sus propios contenidos. Cada uno de ellos tiene mucho que expresar, y el podcast, como formato de radio, les brinda la oportunidad de contar las historias que les interesan y les resultan significativas, apelando a su motivación intrínseca. En la experiencia docente actual, y desde el enfoque de "aprender haciendo", los estudiantes han logrado incorporar herramientas que no solo les permitirán aplicarlas en sus propios procesos de aprendizaje, sino que también los podcasts pueden convertirse en un aporte significativo para el cambio educativo, proporcionándoles una nueva herramienta para producir sus propios contenidos.

Han comprendido que el podcast puede ser un recurso didáctico, con la posibilidad de ser creado tanto por docentes como por alumnos, a partir de un proceso de planificación didáctica. Esta experiencia intensiva ha proporcionado a los estudiantes competencias digitales, orales, escritas y creativas. Los podcasts educativos pueden ser una excelente herramienta para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

Como señalan diversos autores (Almendingen et al., 2021; García-Aretio, 2022; Nielsen et al., 2020; Reynoso et al., 2016; Reynoso et al., 2019; Yzidi, 2018), los podcasts no solo pueden contribuir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sino que ayudan a mejorar competencias y habilidades relacionadas con el uso de la tecnología. Los podcasts no solo estimulan la oralidad y la escritura, sino que también promueven la escucha activa, la generación e interpretación de textos, el análisis crítico de temas y, al ser un programa de corta duración, también desarrollan la capacidad de síntesis de la información. Por lo tanto, podemos afirmar que el podcast es atractivo para los estudiantes y también tiene un alto potencial formativo.

Apoyos

Esta comunicación ha sido realizada con el apoyo del PROYECTO I+D PUENTE: EPIT16132023.

Referencias

- Almendingen, K., Torbjørnsen, A., Sparboe-Nilsen, B., Kvarme, L.G., & Šaltytė Benth, J. (2021). Small group student-produced podcasts were favored as assignment tools for large-scale interprofessional learning: An exploratory study among health, social care, and teacher education programs. *Journal Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.622716>
- Asociación de Agencias de Medios (2021). *Estudio Audio 2021: Consumo en Chile off-on*. <https://bit.ly/4c5bxXC>
- Barrios-Rubio, A., & Gutiérrez-García, M. (2021). Prácticas juveniles de consumo sonoro, entre grandes plataformas y el ecosistema radiofónico: Caso Colombia-España. *Comunicación y Sociedad*, 18, 1-24. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7820>
- Edison Research. (2023). *The infinite dial 2023*. The podcast consumer 2023, an infinite dial report. Wondery. <https://bit.ly/3VQLjCL>
- Edison Research. (2023). *Kids Podcast Listener Report*. American Public Media. <https://bit.ly/3VT3ZSo>

- Educarchile, (2009) *Estudio Índice Generación Digital 2004-2008*. VTR GlobalCom. S.A. <https://bit.ly/3RzszVE>
- IAB, (2022). *Estudio de Audio Digital en Chile 2022*. IAB/RDF Media. <https://bit.ly/3REXUpV>
- Estrategia de Transformación Digital: Chile Digital 2035, (2023). *Documentos de Proyectos* (LC/TS. 2023/77), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2023. <https://bit.ly/4c62TrP>
- García-Aretio, L. (2022). Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 25(1), 09-28. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31468>
- Gobierno de Chile (2008). *Índice Generación Digital 2004-2007*. Biblioteca Nacional Digital. <https://bit.ly/4cxXXj>
- Instituto Nacional de Estadísticas, (2018). *19 Censo Nacional de Población y VIII de Vivienda, 2017*. INE. <https://bit.ly/4ewIRIH>
- Nielsen, W., Georgiou, H., Jones, P., &Turney, A. (2020). Digital Explanation as Assessment in University Science. *Research in Science Education*, 50(6), 2391-2418. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9785-9>
- Radios Libres. (2022). Taller de podcast. Cómo contar historias con sonido. Curso virtual N°29/enero 2022. <https://bit.ly/3Rz2RR4>
- Reynoso, A., Zepeda, I., & Rodríguez, R. (2019). *Podcast educativo: Planeación, análisis, diseño y evaluación*. Universidad Autónoma Nacional de México. <https://bit.ly/3KRBCHi>
- Reynoso, A., Zepeda, I., & Rodríguez, R. (2016). *Podcast educativo, para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. UNAM. <https://bit.ly/3VOM3Nb>
- Silva-da-Cunha, A.P., & Pereira-da-Silva, L. (2024). Relato de experiencia reflexiva de pasantía supervisada: Prototipo propuesta didáctica para utilizar podcast como herramienta educativa. *Olhar de Professor*, 27. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.27.22151.004>
- UNESCO *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París 2013. <https://bit.ly/3xfW7Rn>
- Yzidi, F.Z. (2018). El podcast como herramienta creativa para desarrollar el aprendizaje y autoaprendizaje del E/LE. *Trans, Internet Journal for Cultural Studies*, 23. <https://bit.ly/3W7bzrr>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Territorio y resiliencia: Relatos transmedia tejidos por mujeres en contextos de catástrofe

Territory and resilience: Transmedia stories woven by women in contexts of catastrophes

Andrea Villarrubia-Martínez
Universidad de Viña del Mar, Chile
villarubiaandrea@gmail.com

Angélica Pacheco
Universidad de Viña del Mar, Chile
angelica.pacheco@uvm.cl

Paula Espina-López
Universidad de Viña del Mar, Chile
paula.unpixel@gmail.com

Resumen

Se presenta una propuesta innovadora de uso narrativas transmedia para la construcción colaborativa de un relato -autobiográfico y colectivo- sobre los aprendizajes y la resiliencia de mujeres de Valparaíso frente a las catástrofes territoriales. Estos relatos serán tejidos a través de talleres artísticos de técnicas mixtas y se difundirán mediante el Fanzine y un libro digital. Esta iniciativa, con perspectiva de género e interdisciplinaria, sería desarrollada por profesores y estudiantes de las distintas carreras de la Escuela de Comunicaciones, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Viña del Mar, como una forma de visibilizar estos saberes locales de alcance global.

Abstract

This innovative proposal for using transmedia narratives is presented for the collaborative construction of an autobiographical and collective story about the resilience of women from Valparaíso in the face of territorial catastrophes. These stories would be woven through mixed-media artistic workshops and disseminated through the Fanzine and a digital book. This initiative, with a gender and interdisciplinary perspective, would be developed by professors and students from the different careers of the School of Communications, Architecture and Design of the University of Viña del Mar, to make this local knowledge of global reach visible for territorial decision makers.

Palabras clave / Keywords

Mujeres, resiliencia, narrativas transmedia, catástrofes, metodología participativa.
Women, resilience, transmedia storytelling, catastrophes, participatory methodology.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En todo el mundo las crisis causadas por inundaciones, incendios y terremotos se manifiestan cada vez con mayor crudeza. En Chile, la situación de fragilidad socio-natural ha quedado evidenciada por los cada vez más frecuentes y devastadores incendios, como los que sufrió la ciudad de Viña del Mar en los veranos de 2022 y de 2023. La catástrofe que estos episodios generan se suma a la precariedad y a la compleja geografía de estos territorios, también afectados por otros eventos como terremotos y contaminación (Galilea, 2019, Fuentes et al., 2020). A nivel mundial, estos desastres han evidenciado la dificultad de respuesta del Estado y el desconcierto de varios actores a cargo de la gobernanza territorial (Martí-Costa & Subirats, 2016).

Según Innerarity (2021), esto hace necesaria la reconfiguración del espacio público a partir de nuevas formas de responder a problemas complejos como qué entendemos por un espacio común y público en los sistemas democráticos y cuáles son sus tensiones.

Ante las crisis emerge como uno de los aspectos relevantes la resiliencia de las comunidades, una suerte de capital propio de “saber hacer” frente a desastres. Las mujeres, uno de los grupos más afectados en este tipo de situaciones, son uno de los más resilientes. Asimismo, la vulnerabilidad de las mujeres en la ciudad responde a criterios de exclusión propios de un espacio que ha sido construido desde el masculino, como señala Kern (2020). Esta contraposición entre vulnerabilidad y resiliencia, así como el aporte femenino a la construcción de vínculos y del apego a los lugares, ya ha sido documentados por estudios de casos de catástrofe como los de Berroeta et al. (2015) respecto de la erupción volcánica y aluvión en Chaitén el 2008 y en el terremoto y maremoto de 2010 en Constitución; y por Andersen et al. (2020) respecto del terremoto y maremoto en Dichato en el 2010. Las mujeres también son protagonistas en los procesos de reconstrucción de sus barrios y comunidades, abriendo espacios públicos nuevos que responden a las necesidades de sus comunidades (Fuentes et al., 2020).

A una década del gran incendio de Valparaíso de 2014, surge la pregunta inicial sobre cómo los relatos transmedia pueden hacer visibles los aprendizajes y evidenciar la resiliencia de sus mujeres -las “porteñas”- que han superado situaciones de desastre en sus territorios, para generar espacios de conversación y de diálogo, de reconocimiento del otro y la otra como un/a legítimo otro/a. Articular esta propuesta desde la Academia tiene el sentido de llevar este conocimiento a instancias donde puedan ser relevantes: a mujeres de otras comunidades que experimentan situaciones de catástrofe similares, así como a los tomadores de decisiones de los territorios, en sus distintos niveles: local, regional y nacional.

La propuesta “Territorio y resiliencia: Relatos transmedia tejidos por mujeres en contextos de catástrofe” busca recoger, plasmar y compartir de manera innovadora los relatos de resiliencia de mujeres de Valparaíso mediante narrativas transmedia. Estos relatos nacen de la necesidad de conectar con profundamente con las voces y con la “mirada otra”, a menudo invisibilizada, tal como plantean Grinberg y Armelia (2021). Las autoras destacan la relevancia de que los relatos sean contados por los propios protagonistas. Por su parte, Irigaray (2022), destaca que las narrativas transmedia son el vehículo ideal para generar relatos desde los habitantes de los propios territorios. En esta propuesta se habla de relatos tejidos, como una analogía que busca entrelazar los saberes y sentires de mujeres particulares convirtiéndolos en un espacio entramado, comúnmente construido (Pacheco-Díaz et al., 2022).

Esta propuesta también se basa en un modelo para dar voz y audiencia, conceptos según Lundy (2007), a la resiliencia de mujeres de distintas localidades de la región afectadas por catástrofes socioambientales ya sean permanentes o episódicas. Tiene como ejes a las narrativas de mujeres porteñas plasmadas en expresiones artísticas con técnicas mixtas y difundidas mediante el Fanzine y Libro de vida digital, que sirve como meta-relato, que incluye comentarios de las lideresas locales, sus visiones: opiniones, demandas, aprendizajes y experiencias en este proceso. Se busca visibilizar sus saberes y compartirlos tanto dentro de las propias comunidades, así como con otras mujeres que sufren situaciones como las afectadas por los incendios de Viña del Mar o en cualquier lugar del mundo, conectando la experiencia local con la realidad global.

Esta iniciativa surge en el marco de la formulación de proyectos de vinculación con el medio de la Universidad de Viña del Mar, UVM, mediante una postulación de la Escuela de Comunicaciones, Arquitectura y Diseño que incluye a las carreras de cine, periodismo, arquitectura, animación digital, arquitectura y diseño y al Magíster en Comunicación Digital y Transmedia. La iniciativa, interdisciplinaria y con enfoque de género, promueve la generación de un vínculo entre mujeres de la comuna de Valparaíso y los docentes, estudiantes y egresados de la Escuela que permitirán el modelamiento y la puesta en práctica de una metodología innovadora y participativa.

2. Antecedentes de la propuesta

“Territorio y resiliencia: Relatos transmedia tejidos por mujeres en contextos de catástrofe” nace del sello institucional inclusivo de la Universidad de Viña del Mar, UVM, desde el ámbito de vinculación con el medio del Magíster en Comunicación Digital y Transmedia de Escuela de Comunicaciones, Arquitectura y Diseño y es coherente con el propósito de formar profesionales responsables y comprometidos con su entorno.

Está basada en los aprendizajes de un proyecto de investigación previo, recogido en el libro digital “Relatos híbridos de mujeres en pandemia: Tejedoras del imaginario latinoamericano” (Pacheco-Díaz et al., 2022). En el marco de la divulgación de esta publicación se trabajó con mujeres de organizaciones sociales en Valparaíso y organizaciones culturales de Viña del Mar. Esta propuesta busca ampliar esta investigación previa, que culminó en la publicación de un libro digital, y puede servir de punto de partida a la creación, investigación e innovación en inclusión desde la interdisciplinariedad de la Escuela, considerando que el problema de los desastres socio-naturales requieren ser abordados desde la complejidad.

Este proyecto recoge aspectos del Modelo de Lundy (2007), que, si bien está planteado desde la participación de las infancias, puede aplicarse a todo grupo vulnerable ya que busca llevar las opiniones y puntos de vista de grupos precarizados a las personas que toman decisiones. El modelo consta de cuatro elementos: el *Espacio* que considera debe generar un lugar seguro e inclusivo para expresar las opiniones. La *Voz* sostiene que se debe facilitar expresar los puntos de vista. En este caso se recogerán testimonios y experiencias personales para darles forma a través de narrativas colectivas. La audiencia sugiere que los puntos de vista lleguen a los tomadores de decisiones o a quienes deben escucharlos y, finalmente, la influencia implica que se tomen las acciones pertinentes en respuesta a esas opiniones. Para este proyecto se dará un *espacio* seguro para la realización del trabajo colaborativo entre la Escuela y las mujeres y se enfatizará en dar *Voz* y *Audiencia* a sus experiencias, saberes y demandas, llevándolas a los grupos de decisión del territorio, con la esperanza de generar *Influencia*.

Entre los aspectos innovadores está el trabajo conjunto entre estudiantes de pre y postgrado en conjunto con profesores de diferentes carreras de la Escuela.

Si bien el uso de relatos transmedia en el ámbito sociales en contexto hispanoamericano no es precisamente nuevo, como sugieren Costa-Sánchez y López-García, 2020, si lo es la producción de relatos de este tipo en colaboración entre la Academia y las instituciones del territorio y, más aún, en sintonía con que la “aplicación de la lógica transmedia en los procesos de aprendizaje” que sugieren Scolari et al. (2019, p. 116). Se espera desarrollar una metodología participativa que recoja los intereses y habilidades, recogiendo en este tejido de relatos transmedia la visión de la comunidad de mujeres, como también de los estudiantes, en tanto comunidades de aprendizaje.

Se espera que los impactos para la comunidad de la UVM estén en la resignificación de aprendizajes para el semillero de participantes, estudiantes y profesores de las diversas carreras de la Escuela-, sobre el compromiso de la institución con el territorio y su sello inclusivo. Se espera que los relatos recogidos y difundidos mediante el Fanzine y el libro digital sean, por una parte, reconocidos por las propias mujeres y comunidades de territorios porteños; que, por otra parte, sean compartidos a otras mujeres y comunidades de territorios que han sido afectados y, finalmente, alcancen Audiencia entre los tomadores de decisiones de la ciudad en sus distintos niveles: juntas de vecinos, organizaciones de barrio, alcaldía y Programas de Barrio, favoreciendo “la imaginación de futuros democráticos y sostenibles” (Casadellà et al., 2022).

3. Metodología

El proyecto “Territorio y Resiliencia: Relatos transmedia tejidos por mujeres en contextos de catástrofe” fomentará una comunicación simétrica para la formación de una comunidad de aprendizaje con un semillero de estudiantes y las mujeres beneficiarias. La innovación en la metodología permitirá, por un lado, recoger -a través del arte- los relatos individuales y colectivos de las mujeres y por otro, valorar las experiencias de resiliencia y los saberes de las mujeres como lideresas de sus comunidades.

3.1 Objetivo general de la iniciativa

Experimentar un relato transmedia autobiográfico colectivo con perspectiva de género e interdisciplinario mediante el arte y la comunicación a través del fanzine, que permita compartir y dar Voz y Audiencia a los aprendizajes y a la resiliencia de mujeres de Valparaíso frente a las catástrofes territoriales.

3.2 Objetivos específicos de la iniciativa

- Diseñar una metodología participativa e interdisciplinaria para la autovaloración de mujeres de la ciudad de Valparaíso facilitando un *espacio* seguro y de encuentro para la construcción de confianza que facilite compartir sus experiencias de resiliencia.
- Crear con mujeres porteñas un relato transmedia que recoja experiencias individuales y colectivas de su resiliencia mediante la expresión artística con técnicas mixtas.
- Amplificar la *Voz y Audiencia* de las narrativas expresadas a través del Fanzine hacia grupos decisionales del territorio de la ciudad de Valparaíso.
- Generar un piloto de innovación docente aplicando estrategias de enseñanza-aprendizaje simétrica de gamificación con mujeres de barrios de la ciudad de Valparaíso.

3.3 Herramientas de evaluación según objetivos

La Tabla 1, muestra los cuatro objetivos específicos y sus respectivas herramientas de evaluación, que incluye la aplicación de encuestas estandarizadas y entrevistas en profundidad.

Tabla 1. Herramientas de evaluación según objetivos	
Objetivo Específico	Herramientas de evaluación
Objetivo específico 1. Diseñar una metodología participativa e interdisciplinaria para la autovaloración de mujeres en la ciudad de Valparaíso, facilitando un espacio seguro y de encuentro para la construcción de confianza que facilite compartir sus experiencias de resiliencia.	a) Encuestas estandarizadas de Vinculación con el Medio dirigidas a los participantes del taller para evaluar dimensiones como el impacto, la calidad, la relevancia y la satisfacción de la iniciativa en los beneficiarios, estudiantes y contrapartes.
	b) Se realizarán entrevistas en profundidad a un estudiante de pre y uno postgrado de cada carrera participante, según el cuestionario descrito en el punto 3.4.
Objetivo específico 2. Crear con mujeres porteñas un relato transmedia que recoja experiencias individuales y colectivas de su resiliencia mediante la expresión artística con técnicas mixtas	c) Se publicará un registro fotográfico del proceso de creación de fanzines y una fotografía colectiva con el trabajo final, que sirvan como medio de difusión, por ejemplo, a través de las redes sociales de las participantes, comunidades, organizaciones del barrio.
	d) A través del Libro de vida digital se recogerán las expresiones de las participantes tras el término de la actividad
Objetivo específico 3. Amplificar la Voz y Audiencia de las narrativas expresada a través del fanzine hacia grupos decisionales del territorio de la ciudad de Valparaíso.	e) Se hará la distribución del fanzine, en al menos en 10 puntos de circulación organizacional e institucional.
	f) El fanzine se incorporará en https://www.relatostejidos.cl y tendrá circulación en redes sociales para lograr interacción de usuarios que no participaron del taller amplificando la experiencia.
	g) Se realizará una muestra de los fanzines y del libro digital de la actividad en los territorios con las mujeres participantes, sus comunidades y líderes territoriales.
Objetivo específico 4. Generar un piloto de innovación docente aplicando estrategias de enseñanza-aprendizaje simétrica de gamificación con mujeres de barrios de la ciudad de Valparaíso.	h) A partir de las entrevistas de la letra b) se sistematizará esta experiencia de enseñanza aprendizaje simétrica para los estudiantes.
	i) Se realizará el envío de un artículo a revistas científicas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje simétrica con mujeres de barrios de la ciudad de Valparaíso.

3.4 Instrumentos de evaluación

Como instrumento se diseñó un cuestionario para el “Semillero de estudiantes y docentes”. Evaluación del proceso participativo (Letra b) que integra las siguientes preguntas:

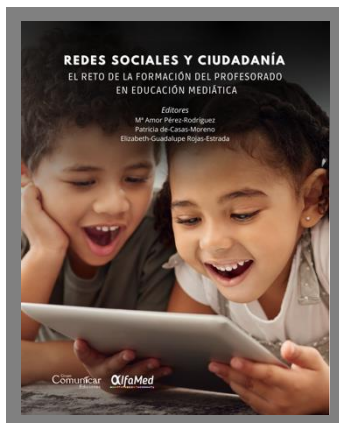
- ¿Qué imaginario tenía del territorio de Valparaíso-cerros de la reconstrucción?
- ¿Cómo colaboró en el diseño metodológico de la acción?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes personales en este espacio de trabajo?
- ¿Cuáles fueron los aprendizajes profesionales en este espacio de trabajo?
- ¿Cuáles fueron las emociones que le acompañaron durante la construcción de narrativas con mujeres de Valparaíso?
- ¿Qué propósito tiene para usted la carrera que desarrolla en la UVM?
- ¿Qué significado posee para usted ser parte del primer semillero interdisciplinario de la Escuela de Arquitectura, Comunicaciones y Diseño?
- ¿Cómo beneficia esta instancia su desarrollo personal y profesional?
- ¿Qué elementos de la narrativa transmedia le han parecido más apropiados para la construcción de los relatos?

4. Consideraciones finales

Partiendo desde Lundy, (2007), esta propuesta ofrece conectar a los protagonistas de los relatos (en este caso las mujeres porteñas que han vivido crisis ambientales) con la Academia, convirtiendo a la universidad en un *espacio* seguro para la escucha de la voz del territorio en el que se inserta, recogiendo y amplificando los sentimientos y saberes (audiencia) hacia los públicos que toman decisiones y afectan la calidad de vida de estas personas y de sus comunidades (influencia). Para los estudiantes de la Universidad de Viña del Mar, las narrativas transmedia pueden servir como un campo común en el que aportar desde la interdisciplina. Finalmente, la iniciativa permitiría difundir en el territorio las posibilidades narrativas transmedia al servicio de las comunidades como agentes de su propia superación.

Referencias

- Andersen, K., Rodríguez, L., & Balbontín, C. (2020). Las mujeres en la reconstrucción del espacio público post-catástrofe socio-natural en Dichato, Chile (2010-2013). Una aproximación hermenéutica desde el mito de Antígona. *Izquierdas*, 49, 0-0. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492020000100239>
- Berroeta, H., Ramoneda, Á., & Opazo, L. (2015). Sentido de comunidad, participación y apego de lugar en comunidades desplazadas y no desplazadas post desastres: Chaitén y Constitución. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1221-1233. <https://doi.org/10.11144/javeriana.up14-4.scpa>
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N.G., Díaz, A., & Hortas, M.J. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 30(73), 57-67. <https://doi.org/10.3916/c73-2022-05>
- Costa-Sánchez, C., & López-García, X. (2021). Narrativas transmedia sociales en el ámbito hispanoamericano (2014-2018). *Arte, individuo y sociedad*, 33(1), 237-258. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.67561ARTÍCULOS>
- Fuentes, L., Rasse, A., Bustamante, W., Larraín, C., & Perozzi, A. (2020). *Regenerando barrios. Aprendizajes de experiencias nacionales e internacionales para una política de regeneración urbana en Chile*. En Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas UC 2020. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bit.ly/3sjA19m>
- Galilea, S. (2019). *Cambio climático y desastres naturales*. Instituto de Estudios Públicos. Universidad de Chile. <https://bit.ly/3X17hnh>
- Grinberg, S., & Armelia, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era *postmedia*. *Praxis educativa*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250106>
- Innerarity, D. (2021). Making the black box society transparent. *AI & society*, 36, 975-981. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01130-8>
- Irigaray, F. (2022). Narrativas expandidas por la ciudad. Habitar los relatos en el postterritorio. En C. Ortiz, (Coord.), *Convergências da comunicação: novas perspectivas e visões*. Ria Editorial. <https://adobe.ly/453ScU2>
- Kern, L. (2020). *Ciudad feminista. Una lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres*. Gedisa.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Martí-Costa, M., & Subirats, J. (2016). Crisis, gobiernos locales y políticas urbanas. *Ciudad y Territorio*, 188(48), 181-186. <https://bit.ly/2VNanyh>
- Pacheco-Díaz, A., Fariña-Ojeda, H., Blanco-Linares, M., Garnica-Ríos, F., & Martínez-Peláez, A. (2022). *Relatos híbridos de mujeres en pandemia: Tejedoras del imaginario latinoamericano*. <https://bit.ly/4e6Ygz9>
- Scolari, C.A., 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, 116-32. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-13>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Educomunicación en la Universidad de Oriente (Cuba): Reflexiones desde la formación de periodistas

Educommunication at Oriente University (Cuba): Reflections on the training of journalists

Isabel-María Ferrera-Téllez
Universidad de Oriente, Cuba
isabelferrera32@gmail.com

Yamaili Almenarez-González
Universidad de Oriente, Cuba
yamailisalmenarez@gmail.com

Onelio Castillo-Corderí
Universidad de la Habana, Cuba
ocorderi@gmail.com

Resumen

Reflexionar sobre la educación para la comunicación y sus retos se hace inaplazable si se quiere formar periodistas protagonistas de su tiempo con pensamiento crítico y al servicio de la sociedad. Por tanto, el presente artículo tiene el objetivo de caracterizar la Educomunicación como herramienta formativa en la carrera de periodismo. Se parte de la sistematización de estudios previos y la perspectiva histórico-lógica del concepto en Cuba y concluye con el diagnóstico del proceso educomunicativo desde las vivencias de sus actores, estudiantes y profesores del Departamento Periodismo en la Universidad de Oriente.

Abstract

Reflecting on communication education and its challenges cannot be postponed if we want to train journalists who are protagonists of their time with critical thinking and at the service of society. Therefore, the aim of this article is to characterize Educommunication as a training tool in journalism studies. It starts with the systematization of previous studies and the historical-logical perspective of the concept in Cuba and concludes with the diagnosis of the educommunicative process from the experiences of its actors, students and professors of the Journalism Department at Oriente University.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, formación, periodistas, pensamiento crítico, Cuba.
Educommunication, training, journalists, critical thinking, Cuba.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La transformación del espectro comunicativo de Cuba a partir del creciente acceso a las nuevas tecnologías e internet constituyen un reto significativo para quienes trazan políticas públicas en el área de la cultura y la educación. Estudiosos cubanos del tema demuestran en la mayoría de la población juvenil del país más atracción por el consumo irreflexivo de series, películas de acción y comedias que por los programas informativos o culturales (Padrón, 2020). Se considera que no es diferente en aquellos jóvenes futuros periodistas.

La preocupación por la formación de un pensamiento crítico en las nuevas generaciones ante este contexto compromete a organizaciones a nivel nacional e internacional (Gil & Marzal-Felici, 2023). La demanda va dirigida a la educación con herramientas tecnológicas de comunicación de las que se dispone y, tal como apunta Otálora (2021, p. 12) es importante “su constante evaluación y análisis desde una mirada crítica en su funcionamiento dialógico”. Pero, el énfasis debiera estar, sin dudas, hacia un pensamiento crítico.

Sin embargo, resulta alarmante que algunos investigadores (Villanueva et al., 2021) del ámbito académico periodístico no consideran la capacidad crítica y autocrítica dentro de las competencias características de este profesional. Por otro lado, estudios en la Educomunicación parecen tergiversar el objetivo hablando de competencias culturales cuando en realidad se forman habilidades operativas, y en lugar de educar se dedican a adiestrar (Narváez, 2021). Afirman Sádaba y Salaverría (2023), que se hace más hincapié en lo instrumental frente a lo crítico y, en consecuencia, se impone la continua reflexión sobre el tema. De este modo, se plantea el objetivo caracterizar la Educomunicación como herramienta formativa en la carrera de periodismo de la Universidad de Oriente. La presente investigación pretende ser un primer acercamiento científico para revelar algunos de los aspectos de la cuestión: el manejo de la tecnología versus el proceso dialógico para estimular el pensamiento crítico en la comunicación.

2. Antecedentes en Cuba

En Cuba, aconteció al igual que en otros países de Latinoamérica según lo descrito por De-Oliveira-Soares, (2020). El punto de partida para la práctica educocomunicativa estuvo relacionada con proyectos de educación cinematográfica para la población en la década del 60. Se inscriben en este sentido el interés por mostrar en los intrincados parajes de la geografía nacional materiales audiovisuales de la nueva realidad, sus transformaciones e incentivar más la instrucción que el debate (Martínez et al., 2019).

Un segundo momento inicia en la década del 70 con las experiencias formativas de los cines-debates liderados por la facultad de Psicología de La Habana, que se sumaban al esfuerzo de programas televisivos con la misma intención. Luego, un tercer momento aparece con los encuentros El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano, parte de las actividades del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano, donde el público infantil se transforma de objeto en sujeto de la comunicación. Otras iniciativas siguieron a estas propuestas con talleres donde ya se entendía la Educación para la Comunicación como proceso (Ramos, 2010).

Desde los sistemas de enseñanza se empezó a elaborar proyectos y políticas educativas cuyo ejemplo más notable fue la universalización de los conocimientos con cursos de Universidad para Todos y la programación de dos canales nacionales de TV instructivos a finales del siglo pasado. Aun así, en el caso de la “narrativa audiovisual” ha predominado en Cuba la idea de que sean las instituciones culturales las responsables de la formación de competencias para un consumo activo y crítico (Morales & Landaburo, 2017); un ejemplo loable es la televisión serrana fundada en 1993 (Lloga, 2022). Se coincide con esta representación cuando refiere la reducción de la competencia comunicativa a competencia lingüística dejando a un lado lo audiovisual, esto se relaciona con la polémica de incluir o no la educación en comunicación en el currículo de forma específica u obligatoria, exigencia de varios investigadores (Gil & Marzal-Felici, 2023).

Las universidades cubanas fomentaron otras experiencias interesantes. Marcó el comienzo del camino el proyecto Géminis (Labrada, 2001), para potenciar la capacidad de los adolescentes en la gestión de procesos comunicativos en la comunidad; y la muestra más reciente, los “Cines debates en Salud” para desarrollar la reflexión y comunicación salubrista (Medina-Borges et al., 2022). También son destacables los proyectos “Escaramujo” y “Químik” con el fin de generar competencias audiovisuales críticas y creativas en la formación integral de menores, para el empoderamiento ciudadano en la web y, el Proyecto audiovisual de la Facultad de Comunicación que promovía el diálogo entre las carreras de Periodismo y Comunicación Social, con la realización de materiales comunicativos (González, 2019).

Han sido diversas las iniciativas, más la mayoría no continúa su perfeccionamiento, muchas veces porque los gestores o coordinadores no definen la continuidad de lo que surge como investigación final del pregrado o

posgrado. Otras veces porque su elaboración está solo en la buena intención de algunas personas, no en una política educativa para la formación del profesorado y de la población en general. Finalmente, es visible la falta de respaldo institucional y sus articulaciones para hacer de la Educomunicación una tarea de todos y una política a nivel de país (González, 2019; Padrón, 2020). Infelizmente, ocurre igual en gran parte del mundo (Gil & Marzal-Felici, 2023).

Develar cómo transcurren las prácticas educomunicativas en la academia de Comunicaciones más oriental de Cuba, enriquecerá la breve historia contada y dará pautas para el futuro. Si es importante comprender los valores y las funciones de la Educomunicación; educar a los ciudadanos en el cuestionamiento y el sentido crítico, lo es más para los profesionales de la comunicación que, además, son mentores y su papel debe ser responsable en ese sentido (Vieira, 2022).

3. Metodología

Por el alcance de la investigación (un primer acercamiento) se define como exploratoria y descriptiva el uso de la Educomunicación como herramienta formativa en la carrera periodismo de la Universidad de Oriente, en el periodo de febrero a diciembre del 2023. Es un contenido que no se ha abordado específicamente en este contexto y del que existen algunos vacíos sobre su desarrollo. El diseño es fenomenológico, no se enfoca esencialmente en los aspectos teóricos, se exploran las vivencias de las personas involucradas y sus experiencias respecto al proceso, las cuales se documentan para identificar los rasgos más diferenciadores.

La muestra se seleccionó intencionalmente, convocando a todos los estudiantes de tercer año, quienes por el nivel alcanzado pueden dar mayor cantidad de referencias sobre el contenido educomunicativo en la carrera. Los de cuarto año actualmente están más involucrados en la preparación de sus ejercicios finales de pregrado. Se informó del carácter voluntario de la participación y respondieron de un total de 66; 30 estudiantes, de ellos 4 masculinos y 26 femeninas, entre 21 y 23 años. Fueron entrevistados 5 profesores seleccionados por 1) estar encargados directamente en la confección, orientación e inspección del proyecto educativo de la carrera de periodismo; 2) y/o ser responsables de las disciplinas Comunicación Hipermedia y Tecnología y Sociedad; 3) uso para la difusión de contenidos y recursos educativos de herramientas tecnológicas digitales. Dos del sexo masculino y tres del sexo femenino.

Se utilizó el método bibliográfico-documental y su técnica, la revisión bibliográfica de investigaciones sobre el tema y escritos normativos para la sistematización teórica, además de la entrevista, en su modalidad semiestructurada, la observación participante y la encuesta. Los resultados obtenidos en la investigación se triangularon, es decir, fueron contrastados en función de la teoría encontrada sobre Educomunicación, los documentos base de la institución que contienen aspectos organizativos y formativos, resultados metodológicos, así como los datos recolectados con los participantes.

Para el análisis de los instrumentos se establecieron tres categorías de los resultados: 1) vivencia de los profesores, 2) vivencia de los estudiantes, como subcategoría de cada una, la apropiación 3) participación intensa y problematizadora, asumida para este estudio desde el análisis investigativo de la obra de Erausquin et al. (2016).

4. Resultados

Al indagar con los profesores sobre sus vivencias en Educomunicación, en sus prácticas y el significado que le atribuyen, la revelan como contradictorias: de inconformidad y de satisfacción. Por un lado, no dejan de señalar los obstáculos desde el punto de vista tecnológico e institucional que deben superar en su necesaria Alfabetización Mediática e Informacional para desarrollar competencias en esta dirección. Por otra parte, les satisface el logro de transformar herramientas digitales modernas en recursos didácticos que han devenido en iniciativas útiles para la formación, la capacidad de identificar las adecuadas, aprender a utilizarlas y diseñar los contenidos a impartir.

La apropiación de este tipo de prácticas se reconoce cuando en este grupo de entrevistados su intención de desarrollo de habilidades críticas y reflexivas los ha revolucionado a ellos mismos. Esto se relaciona directamente con la inclusión y la participación, pues se trata de profesores y estudiantes con desigualdad de acceso a dichas herramientas. También se evidencia al cuestionarlos sobre las estrategias utilizadas, objetivos, efectividad e implementación y concuerdan que el resultado de las singulares características de la informatización en Cuba les ha obligado a transitar más por caminos dialógicos que instrumentales.

Además, afirman que ha aumentado la colaboración entre docentes y, entre discentes y docentes. En efecto, a la pregunta de cómo se organiza el proceso y sus resultados se evidencia el compromiso social de los implicados

en la búsqueda de la equidad de la comunicación y el acceso a la misma. Las iniciativas se manifiestan en dos direcciones (profesor-estudiante) y muestran una participación de profundo análisis y creatividad. El vínculo situación económica (tecnológica) junto a la formativa ha sido parte del proceso educativo y se ha problematizado en función del desarrollo de la autorresponsabilidad con su accionar en las redes. Importantes innovaciones en este sentido son partes de la disciplina "Pizarra Virtual", la impartición y evaluación de contenidos en línea, la orientación hacia la reflexión y la crítica de determinados contenidos de la red, los talleres "Enseña lo que sabes", aunque consideran insuficiente el trabajo orientado a la comunidad.

En el caso de los estudiantes sus vivencias estuvieron más relacionadas con la satisfacción de ser más escuchados y menos cuestionados en sus iniciativas. Se les interrogó sobre lo que sienten y el significado de estas experiencias y emergió el proceso de apropiación, al referir la posibilidad que tienen de profundizar en las relaciones interpersonales, y el trabajo en equipo como mejor forma de aprender y superar las carencias tecnológicas. Según afirman, ha cambiado la dinámica de las clases, aun así, se identifican contradicciones en sus vivencias, pues argumentan lo gratificante de estos encuentros, al tiempo que reclaman mayor tutoría y acompañamiento. Reconociendo sin dudas, el rol de los profesores y su conducción para alcanzar el pensamiento crítico que necesitan. Al preguntarles cómo se implementan las estrategias educativas en las asignaturas o disciplinas mencionan el uso del debate sobre las herramientas tecnológicas, sus contenidos y los temas de análisis en estas asignaturas como la forma más atractiva de aprendizaje. Revelaron un proceso de aprendizaje participativo y de cuestionamiento más allá de los límites del aula que les estimula no solo a buscar información, visibilizar críticamente otras perspectivas sino también a crear. Aunque no es una práctica en todas las disciplinas de la carrera, refirieron haber alcanzado cambios positivos en su preparación profesional.

La motivación por ser parte de una participación más intensa se muestra cuando en la entrevista se les pregunta sobre aspectos importantes para una buena estrategia y responden que un modo de lograrla es involucrarse más profesores y estudiantes en reflexiones y diálogos. Ahora bien, afirman que tal estrategia no existe, solo son prácticas educativas de algunos profesores como línea de investigación o en sus clases.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados preliminares muestran que la Educomunicación en la carrera de periodismo de la Universidad de Oriente se caracteriza por la sistematización de herramientas didácticas que promueven el diálogo junto con la Alfabetización Mediática. Su aplicación está condicionada por la precariedad de la estructura tecnológica de la institución, lo que ha estimulado la creatividad y el impacto de los resultados obtenidos por los profesores que trabajan en ese propósito.

Para los estudiantes la postura flexible y abierta de sus profesores es lo que más ha influido en el desarrollo de la reflexión, su formación profesional y en general su activismo social. Sin embargo, señalan que no es algo que caracteriza a todo el claustro. Profesores y estudiantes coinciden en vivencias contradictorias que en última instancia llevarán a ambos grupos a niveles superiores de comprensión y madurez sobre el tema. Se debe tomar en cuenta que este estudio se limita a la caracterización de las prácticas educativas a partir de las vivencias. Estudios futuros podrían evaluar la efectividad de su implementación a partir del desempeño de los estudiantes.

Notas

¹ La vivencia expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto, refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales. Su carácter está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias que lo rodean. Es una unidad de análisis, elaborada por L. S. Vygotsky, (1896-1934).

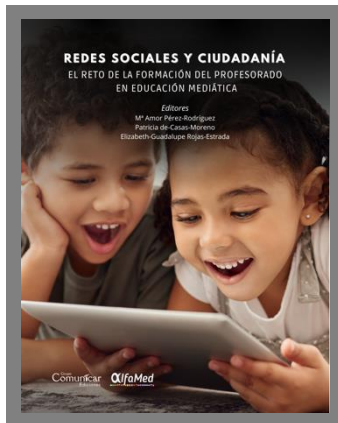
² La apropiación se refiere, según Smolka, (2010) "a pertenecer y participar de prácticas sociales, en las que el sujeto interpreta y es interpretado en el seno de las relaciones"

³ Describe Barbara Rogoff (2001) como participación intensa al tipo de aprendizaje que implica la colaboración de ideas e intenciones, todos los participantes se involucran y pueden tomar la iniciativa. Se aprende viendo, escuchando, tomando la iniciativa y contribuyendo. Los participantes están motivados a tomar parte, con la meta de lograr una actividad significativa y productiva.

⁴ problematizar, categoría elaborada por Paulo Freire, (1921-1997) como una actividad mediante la cual se transforma nuestra conciencia del mundo, cuando no se acepta irreflexivamente la transmisión de información como transferencia bancaria. La problematización es diálogo y es transformación.

Referencias

- De-Oliveira Soares, I. (2020). La Educomunicación en Latinoamérica: Claves del pasado, retos del futuro. En I. Aguaded & A. Vizcaíno-Verdú (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- Erausquin, C., Sullé, A. & García-Labandal, L. (2017). *La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica*. <https://bit.ly/4eVveD4>
- Gil, I., & Marzal, J. (2023). ¿Cómo impulsar la Educomunicación y la Alfabetización Mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 207-226. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>
- González, N. (2019). Educar para comunicar: Trayectorias prácticas impulsadas desde la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. *Alcance*, 7(18), 65-77. <https://bit.ly/3S4F1gk>
- Labrada, R. (2001). Géminis: De perceptores a emisores. En P. Ramos (Coord.). *Tres décadas de Educomunicación en América Latina: los caminos del Plan DE*. <https://acortar.link/tOg5pL>
- Lloga, C.G. (2022). Televisión serrana: una experiencia efectiva de sostenibilidad mediática desde las montañas del oriente de Cuba. *Cine Documental*, 1(24), 4-40.
- Martínez, S.M., Acebo, M. & Mercantete, Y.G. (2019). *Antecedentes de la educación audiovisual pedagógica con un enfoque identitario en la formación inicial del educador cubano*. *Didasc@alia: Didáctica y Educación*, 10 (4), 147-158.
- Medina, R.M., Díaz, K.B., & Álvarez, A.Y. (2022). El cine debate y la formación humana en las carreras de la salud. Experiencia cubana. *Revista de Medicina y Cine*, 18(4), 337-345. <https://dx.doi.org/10.14201/rmc.29106>
- Morales, L., & Landaburo, L. (2017). Educar en comunicación audiovisual: un reto para la Cuba "actualizada". *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 319-337. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i135.2752>
- Narváez, A. (2021). Educomunicación y Alfabetización Mediática: ¿Tecnología o cultura?, ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, 55, 155-174.
- Otálora-Quintero, R. (2021). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante la Educomunicación*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://bit.ly/4cEvDYV>
- Padrón, R. (2020). Educomunicación en Cuba: formar un sujeto emancipado. *La Jiribilla, Revista de Cultura Cubana*. <https://acortar.link/FwWWix>
- Ramos, P. (2010). El público cinematográfico cubano y su educación: una mirada crítica a la formación crítica de la mirada. *Psicología para América Latina*, 20. <https://acortar.link/jN73tB>
- Sádaba, C. & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con Alfabetización Mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 1-17. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Vieira V.C. (2022). La Educomunicación y su aplicación en el contexto audiovisual y digital. *Alcance*, 11(28), 53-70. <https://acortar.link/sjFt70>
- Villanueva, J., Auz, D., & López, K. (2021). La Educomunicación frente a los procesos de co-creación: ¿Cómo formar al periodista de hoy? *Universidad y Sociedad*, 13(6), 295-305.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Memorias Familiares Migrantes (MEFAM): Un laboratorio para fomentar la Educación Mediática y el análisis crítico de las fuentes

Migrant Family Memories (MEFAM): A laboratory for Media
Education and critical analysis of sources

Pamela Giorgi
INDIRE, Italia
p.giorgi@indire.it

Resumen

La contribución se enfoca en explicar una actividad educativa realizada durante el curso académico 2023-2024, junto con escuelas de primaria a secundaria superior. El objetivo principal fue crear un archivo llamado “Memorias Familiares Migrantes” (MEFAM), para albergar los resultados de un itinerario educativo, disponible para consultar en la página web correspondiente. Estas actividades se desarrollaron en el contexto de las iniciativas del INDIRE – Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa de Italia. Una experimentación que contribuye a mejorar la conciencia histórica y la Educación Mediática y los derechos y los logros de la integración europea.

Abstract

The contribution focuses on explaining an educational activity conducted during the academic year 2023-2024, in collaboration with a group of schools ranging from primary to upper secondary levels. The main objective was to create an archive called “Memorias Familiares Migrantes” (MEFAM), designed to house the final outcomes of an educational itinerary, which are available for consultation on the corresponding website. These activities were carried out within the framework of initiatives by INDIRE – the National Institute for Documentation, Innovation, and Educational Research of Italy. This experimentation significantly contributes not only to enhancing historical awareness and media education but also to promoting the rights and achievements of European integration.

Palabras clave / Keywords

Memoria, historia, pensamiento crítico, Educomunicación, educación cívica.
Memory, history, critical thinking, Educommunication, civic education.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Los discursos políticos actuales se centran esencialmente en la necesidad de educar para una cultura de inclusión, de la memoria y de proteger y preservar el patrimonio cultural en beneficio de las generaciones futuras y con la cooperación de las mismas. Sin embargo, el patrimonio cultural está un elemento central del proceso didáctico y educativo: éste, que va de lo tangible a lo intangible, de las narrativas y prácticas a los monumentos, paisajes y objetos, se crea, desarrolla, destruye, reinterpreta y revaloriza sin descanso, revelando una centralidad para la didáctica/educación de forma participativa (Giorgi, 2023).

Las actividades se han desarrollado en el marco de la investigación INDIRE – Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa – para la enseñanza basada en el acceso al patrimonio histórico y cultural, en una perspectiva de laboratorio, como herramienta para responder a los objetivos de una formación crítica e intercultural de la persona y el ciudadano, con propuestas educativas, basadas principalmente en el uso de fuentes y centradas en los temas de la memoria, la Educación Mediática, el pensamiento crítico, la inclusión y la *civic education*. Asimismo, se han realizado ensayos de campo en contextos reales (aulas, laboratorios, etc.), a medio-largo plazo en clases de primaria y secundaria, realizados en estrecha colaboración con los estudiantes y el profesorado. La experimentación se desarrolló en sinergia con el Sistema de Museos Universitarios y el Archivo de Escritura Popular de Liguria de la Universidad de Génova, el Centro de Investigación “scientia Atque usus” para la Comunicación Generativa ETS y Emergency. Una experimentación didáctica en la que profesores y alumnos han hecho historia con las fuentes, recogiendo, con sus smartphones, testimonios orales, según un formato determinado, relativos a sus propias historias personales de migración (casi todo el mundo tiene una, desde la más sencilla hasta la más compleja).

2. Metodología

Esta actividad de Investigación-acción pretende analizar una práctica relacionada con un campo de experiencia para producir transformaciones en el contexto investigado y, a la vez, iniciar un proceso de toma de conciencia de estos cambios. ¿Son más eficaces la enseñanza de la historia y la educación cívica si se incluye en el modelo un taller compuesto tanto por el acceso directo al patrimonio cultural como por su reelaboración con el uso del vídeo? ¿Mejoran los niveles participativos y de aprendizaje?

La presente investigación-acción se enmarca en el complejo de investigación de INDIRE que se centra en la enseñanza activa basada en el uso y acceso al patrimonio histórico y cultural, en una perspectiva de laboratorio, como herramienta para responder a los objetivos de una formación crítica e intercultural de la persona y el ciudadano. En INDIRE llevamos mucho tiempo (Plan de investigación trienal Indire 2017-2020, 2021-2023 y 2024-2026) experimentando con el uso del patrimonio cultural en la enseñanza (principalmente de la historia, donde hemos experimentado durante años 2018-2022 un laboratorio específico que hemos articulado centrándonos en el uso de las fuentes), y como más concretamente impacta. En general y desde varios puntos de vista, junto con los docentes-investigadores implicados, tenemos y estamos observando, de manera más amplia, las posibles repercusiones en el aprendizaje curricular del uso del patrimonio cultural en sus diversas formas (inmaterial, paisajística, digital...). El uso didáctico del patrimonio cultural se ha analizado y utilizado, para fortalecer el vínculo entre disciplinarios, especialistas, conservatorios, escuela y territorio, que tiene repercusiones en la expansión del espacio escolar y de las herramientas disponibles para la enseñanza.

MEFAM es una propuesta educativa basada en el uso de fuentes y centrada en la memoria, la Educación Mediática, el pensamiento crítico, la inclusión y los principios constitucionales. En el marco del proyecto de investigación, las clases participantes accedieron, en realidad, tanto a los archivos históricos de la migración (ALSP, Archivo de Escritura Popular de Liguria de la Universidad de Génova) como a los recuerdos de los viajes familiares de los mismos estudiantes: combinando así las fuentes de archivo clásicas con las fuentes personales/familiares grabados con el móvil. Profesores y alumnas/os han hecho historia con las fuentes, recogiendo, con sus smartphones (Educación Mediática), testimonios orales, según un formato determinado, relativos a sus propias historias personales de migración, que casi todo el mundo tiene, desde la más sencilla hasta la más compleja (educación cívica, educación a la inclusividad).

La experimentación se desarrolla en sinergia con el Sistema de Museos Universitarios y el Archivo de Escritura Popular de Liguria de la Universidad de Génova - ALSP, el Centro de Investigación “Scientia Atque Usus” para la Comunicación Generativa ETS y Emergency. El ALSP, Archivo de Escritura Popular de Liguria de la Universidad de Génova, fundado en 1986 y desde 2017 es un laboratorio de investigación y centro de documentación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Génova (Italia). Sus orígenes se encuentran en una

iniciativa promovida a mediados de los años ochenta, en el entonces Instituto de Historia Moderna y Contemporánea de la misma Universidad, por Antonio Gibelli, catedrático de Historia Contemporánea, con el objetivo de recopilar y estudiar documentos escritos producidos por sujetos de cultura predominantemente oral y baja (Caffarena & Patuano, 2023). El Archivo conserva una importante colección vinculada a las memorias de las migraciones de los italianos en el mundo en los siglos 19 y 20 (Fondo documental "Memorias migrantes"), L'ALSP Archivio Ligure della Scrittura Popolare. Cos'è, come è nato | ALSP (unige.it)

El Centro de Investigación "Scientia Atque Usus" (scientiatqueusus.org) para la Comunicación Generativa (Italia) representa a una comunidad de personas y organizaciones que ha estado activa desde 1991 en los más diversos contextos del mundo de la ciencia, es decir, el conocimiento científico, y el mundo de los usos, es decir, empresas, asociaciones, trabajo, instituciones (Giorgi, 2023c). Una comunidad de saberes, conocimientos, habilidades y destrezas comprometida con compartir y difundir el método y las prácticas de la Comunicación Generativa.

EMERGENCY – Life Support for Civilian War Victims, más conocida por su nombre abreviado Emergency, es una asociación humanitaria italiana, fundada el 15 de mayo de 1994 en Milán por el médico Gino Strada y su esposa, Teresa. Es una asociación independiente y neutral, fundada en 1994 para ofrecer atención médica y quirúrgica gratuita y de alta calidad a las víctimas de las guerras, la pobreza y la migración. Los voluntarios de Emergency School hablan con niños y jóvenes sobre la paz y los derechos, a través de las historias de pacientes tratados y del personal que trabaja en el campo de la salud en zonas de guerra y marginales Scuola.

3. Resultados

Lo primero que emerge es la pluralidad de las áreas disciplinares implicadas que se conectan a este mismo uso, lo que implica siempre la superación del estrecho cauce de las disciplinas inicialmente analizadas por nosotros (como la Historia) y clásicamente delegadas a ella. Por lo tanto, cuando se hace la enseñanza utilizando el patrimonio cultural, es inevitable poner en juego varias áreas disciplinares entre los planes de estudio. Y, además, se refuerzan aquellas dimensiones que deberían ser transdisciplinarias (pero que a menudo quedan relegadas a ámbitos casi liminales respecto a la actividad docente ordinaria) y que el uso del patrimonio Cultural pone en juego de forma centralizada: como la educación cívica y la educación a la inclusividad (Bandini et al., 2022).

La reducción de los horarios dedicados a la Historia-disciplina, la rigidez de los currículos para asignaturas separadas, una idea antigua pero todavía muy arraigada entre los profesores de tener que pasar por todos los temas incluidos en los planes de estudio o manuales llevan a menudo a los profesores a dejar de lado cualquier apertura para trabajar con las fuentes y a volver a proponer una enseñanza pasiva centrada en la "explicación" y el estudio del manual. En estos casos, aunque tengamos manuales bien equilibrados, prácticamente abiertos a metodologías activas y organizados por temas, las fuentes documentales juegan un papel de simple ilustración de itinerarios de aprendizaje ya estructurados en la llamada "historia general" o en el "módulo temático". Los estudiantes, por lo tanto, en el mejor de los casos, primero escuchan y estudian la narrativa o argumentación canónica presente en el manual y luego leen los documentos emblemáticos antologados para confirmar esa narrativa e interpretación. Esta práctica, que ciertamente puede "transmitir" un conocimiento coherente y canónico del pasado, impide a los estudiantes realizar investigaciones, es decir, entrar en contacto con fuentes no seleccionadas previamente para un aprendizaje ya planificado.

En una actividad como MEFAM, por otro lado, los términos del problema se invierten. La investigación por el proyecto MEFAM implicó la selección y también construcción de las fuentes (con vídeos hechos por estudiantes): muchas veces entrar en un archivo significa tener un camino en mente y luego salir con fuentes útiles para la resolución de otras cuestiones, inicialmente ni siquiera imaginadas. Por esta razón, la linealidad del diseño didáctico está muy lejos de la imprevisibilidad del trabajo de laboratorio en el aula tanto en cuanto a la selección de fuentes como en cuanto a la elección de los temas sobre los que investigar.

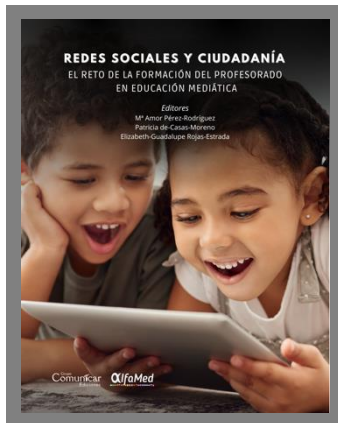
Enseñar con fuentes no significa necesariamente abrir un laboratorio a partir del currículo de historia general o vincularlo a los temas de la unidad modular. Por otro lado, lo que no se puede transigir es que el laboratorio involucra a los estudiantes con series documentales cuya lectura e interpretación no están rígidamente prefiguradas (Giorgi, 2023b). No se requiere que ningún historiador encuentre documentos seleccionados cuando busca fuentes para una investigación. Finalmente, el trabajo de recopilación de fuentes orales realizado con la herramienta smartphone y su sistematización para ser acogidas en el entorno web, ha permitido reflexionar tanto sobre el tema del uso educativo del soporte audiovisual (profundizando en el tema de este lenguaje y de la creación de fuentes audiovisuales originales), se aprende mejor a describir correctamente una fuente a los efectos de su visibilidad y accesibilidad en la web.

4. Conclusiones

La idea de laboratorio hecho en MEFAM es una forma de conectar estrechamente el pasado con el presente, que reabre el campo a la imprevisibilidad de la investigación de las y los estudiantes, a la curiosidad que crece a partir de la reacción de las fuentes en contacto con la subjetividad. La experimentación contribuye significativamente a mejorar no sólo la conciencia histórica y la Educación Mediática, sino también a participar activamente en la construcción del conocimiento de los derechos y los logros de la integración, en el contexto de la lucha contra el racismo y todo tipo de intolerancias.

Referencias

- Giorgi, P. (2023a). *Sentieri e linguaggi. Un progetto nelle terre dell'Appennino toscano*. Rizzoli Education.
- Giorgi, P.E. (2023b). *L'Innocente B. Conversazioni visive. Cine-Divagazioni ecosostenibili per una cultura di memoria e pace a scuola*. Editrice Carabba.
- Caffarena, F., & Patuano, C. (2023). *Dall'archivio alla scuola. Scritture migranti per un modello didattico*. Genova University Press.
- Giorgi, P. (2023c). *Insegnare storia in laboratorio Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*. Carocci Editore.
- Bandini G., Giorgi P., & Oliviero S. (2022). *Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History*.
<https://acortar.link/AaFjm>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Metodología lúdica: Experiencias de aprendizaje con medios, juego y metáfora

Playful methodology: Learning experiences with media, gamification and metaphors

Vanessa Perales-Linares
Universidad de Lima/Lúdica, Perú
vperales@ulima.edu.pe

Resumen

En esta comunicación se compartirá la metodología creada para los talleres de Lúdica-Centro audiovisual para niños y adolescentes, el primero de su tipo en Perú. La experiencia presentada se basa en una década de trabajo en este proyecto educativo y en la incorporación de esta metodología en clases universitarias. Se analizará la relación entre la construcción de experiencias educativas, el juego y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. Además, se proporcionarán ejemplos concretos del “juego metafórico” y su uso en la promoción de la ciudadanía, la validación de la identidad, el pensamiento crítico y la Alfabetización Mediática.

Abstract

In this communication, the methodology created for the workshops of Lúdica-Centro audiovisual for children and adolescents, the first of its kind in Peru, will be shared. The experience presented is based on a decade of work in this educational project and the incorporation of this methodology in university classes. The relationship between the construction of educational experiences, play, and the active participation of students in their learning will be analyzed. Additionally, concrete examples of the “metaphorical game” and its use in promoting citizenship, validating identity, critical thinking, and Media Literacy will be provided.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, Alfabetización Mediática, gamificación, aprendizaje, metáfora.
Educommunication, Media Literacy, gamification, learning, metaphor.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Sobre Lúdica

En el año 2009 “Lúdica-Centro Audiovisual para niños y adolescentes” inicia sus labores como el primer espacio de su tipo en Perú con talleres especialmente creados para chicos y chicas desde los 3 hasta los 16 años. Estos fueron: a) taller de Cine Nivel Básico; b) taller de Cine Nivel Avanzado; c) taller de Apreciación y Realización de Cine; d) taller de Efectos Especiales; y e) taller de Creatividad.

Además del dictado ininterrumpido durante una década, se realizaron cursos a pedido para proyectos sociales con diversos perfiles y públicos. Los años posteriores al 2019 la metodología de Lúdica continuó a través de ponencias, a un ritmo menos intenso de lo habitual incorporando el método de enseñanza en la docencia universitaria.

2. Aprender ¿jugando?

¿En qué horario escolar se observa a los niños y adolescentes estableciendo objetivos, investigando, interactuando, moviéndose, negociando, discutiendo y resolviendo diferencias? En el recreo: mientras juegan, reproducen a pequeña escala la sociedad, aprendiendo y repitiendo normas básicas, fortaleciendo su personalidad en la interacción con sus pares. El juego modifica los sentidos a través de experiencias inmersivas, reproduce escenarios reales con reglas y objetivos, y refuerza comportamientos mediante sanciones y recompensas. Es una fantasía que impacta como la realidad: no daña, pero enseña. Entonces, ¿quién negaría a los niños la educación a través del juego? Como mencionan Vargas y Silva (2019), los contenidos educativos con diseño de juego incentivan a experimentar sin miedo a consecuencias irreversibles, enfocándose en el proceso y generando aprendizaje significativo.

3. La metodología de Lúdica - Centro Audiovisual para niños y adolescentes

En Lúdica se plantearon tres ejes transversales como motivadores del aprendizaje: 1) el área de trabajo como espacio que fomenta la educación y la comunicación; 2) el rol del docente como guía motivador; 3) el juego metafórico como espacio de convivencia e impulso de la conexión con los sentidos.

Se buscaba, además, que los participantes del taller incorporarán los contenidos técnicos y teóricos (propios de un Taller de Cine) de la forma más orgánica posible, por lo que se organizó cada módulo en 4 momentos, enfatizando el primero: 1) el juego metafórico; 2) exposición de teoría, apreciación de ejemplos y análisis grupal; 3) creación/apropiación de contenidos; y 4) reflexión y cierre.

3.1. Detalle de la metodología

Momento 1: el juego metafórico. Antes de abordar por primera vez temas teóricos, se comienza con un juego metafórico que introduce al alumno en el camino hacia el conocimiento empírico. Es decir, se selecciona o crea una dinámica teniendo en cuenta lo que se desea que el estudiante descubra primero a través de sus sentidos, para luego poder identificarlo con un nombre teórico con la orientación del docente.

Según Ferrés, (2008): “La incorporación de metáforas en el discurso educativo es una base segura para una potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al conectar un concepto con un conocimiento o con una experiencia previa, una buena metáfora permite descubrir una nueva realidad o dimensión a partir de algo conocido. Es, pues, un recurso privilegiado para una enseñanza significativa” (Ferrés, 2008, p. 123).

Se pueden utilizar recursos como pintura, música, baile, una caminata por el aula, objetos con diversas texturas, la creación colectiva de un gran objeto o la creación individual, todo con el objetivo de lograr una experiencia sensorial. Al finalizar, el docente guía la reflexión. Es crucial no olvidar preguntar: ¿Qué han aprendido? ¿Cómo han llegado a ese aprendizaje?

Posteriormente, como puente hacia lo teórico (momento 2), se definen estos aprendizajes con sus nombres “oficiales”. Comenzar con esta propuesta empodera al estudiante, ya que llega al nuevo conocimiento con emociones y se da cuenta de que el mundo que lo rodea le proporciona conocimientos que puede conectar con saberes previos.

A diferencia de la educación sin emoción, no se le pide al alumno que recuerde un nombre vacío que “no le suena a nada”, sino que se le proporciona una base a través de la experimentación en primera persona, lo que facilita el proceso de asimilación, como diría Piaget, de manera más fluida.

El paso de la educación infantil a la primaria, y más a la secundaria, es el paso de un entorno en el que los alumnos tienen la oportunidad de preguntar constantemente sobre cuestiones que les interesan a otro en el que están obligados a responder continuamente a cuestiones que no les interesan (Ferrés & Masanet, 2017).

Momento 2: Exposición de teoría, apreciación de ejemplos y análisis grupal. Se profundiza en el tema exponiendo los puntos básicos de manera concreta y sencilla, utilizando ejemplos audiovisuales como películas, cortometrajes, *trailers*, bandas sonoras, fotografías, etc., que fomenten el análisis y estén alineados con los códigos propios de la edad de los participantes de la clase. Se promueve que los estudiantes brinden ejemplos y participen respondiendo las preguntas que los docentes han realizado para alcanzar la meta hacia la que se dirigen.

Momento 3: Creación (preproducción, realización, post-producción) y apropiación de contenidos. El uso de lo aprendido y la creación dependerá del nivel del taller y en qué momento del módulo se encuentren. Se puede considerar más de una sesión para llevar a cabo este proceso, el cual debe estar correctamente planificado, para que los participantes tengan claros los objetivos que los motivan y qué se espera de ellos.

Reflexión y cierre de cada módulo. Al término de las grabaciones o ejercicios prácticos, el profesor junta a todos los estudiantes en el salón para hacer las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció el día de hoy?
- ¿Qué dificultades encontraron?
- ¿Qué han aprendido (sobre tema audiovisual, trabajo en equipo y de sí mismos)?

El proceso de metacognición es muy importante pues convierte al estudiante en elemento activo de su propio proceso de aprendizaje, refuerza el pensamiento crítico y valida sus procesos mentales: ¿Qué has aprendido? ¿Cómo lo aprendiste?

Currículo oculto en Lúdica. Los niños y niñas no solo deben superar los obstáculos técnicos, sino también reflexionar sobre qué aprendieron y cómo. Esto les permite ser conscientes de su evolución. El trabajo audiovisual es una labor creativa en equipo cuyo resultado se materializa a largo plazo. Los métodos seleccionados fomentan la participación y el respeto por las ideas propias y las de los demás como parte de este proceso. Esto, si se observa detenidamente, constituye la esencia del debate democrático y el ejercicio de la ciudadanía.

Como señala Mateus (2022, p. 180), la Educomunicación propone un modelo basado en el diálogo y concibe el aprendizaje, siguiendo el legado de Freire, como un proceso liberador que considera el conocimiento como una creación colectiva. A continuación, se ofrecen dos ejemplos sobre cómo se construyen y ofrecen sesiones bajo la metodología del centro.

3.1.1 Ejemplo práctico 1. Clase de taller de cine básico, sesión 5: La imagen, el ritmo y la musicalización

Empezamos con el juego: “Caminar como el personaje”. Indicamos a los chicos que colocaremos tres canciones (utilizadas como *intro* en series de tv). Ellos y ellas tendrán que caminar como si fueran los personajes principales de esta serie. Una vez terminada esta dinámica identificamos y analizamos los personajes creados. Reflexionamos: ¿qué elementos dentro del sonido que escuchaban les brindó esa información?

En esta sección teórica, presentamos *trailers*, enlazamos los géneros con la presencia o ausencia del sonido. Analizamos el cortometraje n°5 de la Película Paris Yo Te Amo y el cortometraje n°13 de Baraka de Ron Fricke. Los alumnos recorren un proceso progresivo de análisis, para lograr entender el mensaje de cada una de las propuestas mientras se les brindan conceptos y teorías luego de sus análisis. Identificamos la importancia del ruido, del silencio, las pausas, intensidad y volumen, duración y ritmo, tono y timbre.

Para finalizar, los estudiantes utilizarán lo aprendido en esta clase (más las sesiones previas) para realizar una sesión de fotos. Cada grupo recibirá un listado de planos y ángulos a cumplir. También se les brindará el *soundtrack* de una película (no comercial, poco conocida) con el que crearán un personaje. Se les brindará lámparas (con luz de distintas temperaturas de color) y utilizará.

La suma de fotos será presentada ante el salón con la música elegida de fondo. Todos votarán para confirmar si se logró o no transmitir con imágenes aquello que les hace sentir el *soundtrack* en cuestión, qué decisiones fueron acertadas y en qué se pudo mejorar.

4. Jugar ¿en la universidad?

En Lima se tarda 1 hora con 30 minutos (Gestión, 2023) en atravesar la ciudad. Podríamos resolverlo con clases a distancia y así evitar las “molestias” del tráfico, el gasto y el impacto sobre el medio ambiente, pero entonces ¿qué nos motiva a encontrarnos a mis estudiantes y a mí cada día? La posibilidad de mirar al otro y escuchar su voz (tanto literal como metafóricamente) es el motor de la sesión de clases.

El contexto y los saberes previos que aporta cada participante (ellos, ellas y yo) alimentan el conocimiento diario, lo concretan y hacen útil el sílabo planificado: “El dilema, sin embargo, es cuándo y cómo deben enseñarse estas habilidades “técnicas “ y “lingüísticas”. Las habilidades no pueden enseñarse de forma duradera si no las situamos en el contexto de los intentos de los alumnos por comunicar sentido – es decir, significado-.” (Buckingham, 2005, p. 209). Y, aunque las clases universitarias más pasivas suelen estar asociadas a contenidos de mayor importancia teórica y, por el contrario, una sesión de aprendizaje que incluya el movimiento podría ser etiquetado como un taller práctico para ejecutar/hacer, busco resignificar esa mirada pues el carácter inmersivo de un juego resulta la práctica educativa por definición.

Utilizarla en un espacio universitario reaviva la participación en el aula, especialmente si se le utiliza como método de experimentación e investigación. James (2021b) cita a Sicart, (2017) indicando lo siguiente:

Sicart is one who offers a universalising conception of play which mirrors the nature of research enquiry: ‘To play is to be in the world. Playing is a form of understanding what surrounds us and who we are, and a way of engaging with others. Play is a mode of being human (p.1).

4.1. Ejemplo práctico 2. Clase del curso de Fundamentos de la Comunicación

El tema de Comunicación, Cultura y Poder se aborda dentro del sílabo con la intención de promover el pensamiento crítico y comprender integralmente procesos y fenómenos comunicacionales, así como a los diversos públicos involucrados. Se vincula todo esto con los paradigmas y modelos teóricos dentro de la comunicación.

En el **primer momento**, se realiza un juego metafórico. El facilitador llega al salón con una caja sensorial. Solicita 5 voluntarios, a quienes se les pide no hablar. A tres de los voluntarios se les pide introducir su mano por el agujero de la caja y sentir los objetos que contiene, mientras que a los otros dos se les pide observar la situación. Después, se les pide a los 5 que cuenten brevemente al salón qué han experimentado. Luego de escuchar sus respuestas, se promueve la reflexión sobre lo aprendido con esta dinámica, destacando que todos tenemos puntos de vista distintos dependiendo de nuestra experiencia y bagaje cultural e histórico.

En los **momentos 2 y 3**, se realiza la exposición de teoría, la apreciación de ejemplos y el análisis grupal, junto con la creación y apropiación de contenidos. Con esta dinámica, los estudiantes comprenden cómo puede cambiar la forma en que cada persona narra la realidad. En términos teóricos, se abordan temas relacionados con los medios y la comunicación como espacio de construcción de lo cotidiano.

Luego se propone otra dinámica, donde todos los estudiantes son parte del equipo encargado de las redes sociales de una conocida empresa informativa y se les asigna

la tarea de crear el titular para una fotografía (Figura 1) que acaba de llegar en calidad de primicia.

Se organiza al salón en grupos aleatorios, cada uno recibe una consigna secreta. Todas inician con: El titular que acompaña esta foto debe hablar...

- A favor del gobierno
- En contra del gobierno
- A favor de organismos internacionales
- En contra de organismos internacionales
- A favor de la guerra
- En contra de la guerra
- A favor o bien de la población
- En contra o mal de la población

Cada grupo coloca el titular creado en la pizarra, junto a la imagen. Finalmente, se leen en voz alta. A partir de esto, podemos profundizar en conceptos como *framing*, *sesgo*, *agenda setting* y “Espiral del Silencio”. También analizar cómo las palabras elegidas refuerzan o invalidan comportamientos sociales. Podemos abordar el funcionamiento de las empresas informativas, su modelo de negocio, la publicidad y el rating, utilizando ejemplos actuales relacionados con *influencers*, publicidad encubierta, *publirreportajes*, viralidad y *trending topics*, entre

Figura 1. Imagen generada para la clase



otros. Podemos analizar también cómo se realizó la fotografía, solicitando a los estudiantes que saquen sus teléfonos celulares (*smartphones*) para utilizar la IA de su preferencia, indicamos que coloquen el siguiente *prompt*: hombre latino vestido con ropa estilo camuflaje carga a su bebé. ellos están enfocados, el bebé tiene un pequeño brillo de luz en su rostro: De fondo, casi completamente desenfocada, se observa una ciudad destruida. Algunos de los resultados obtenidos, se muestran en la Figura 2. Analizamos los resultados y profundizamos en los siguientes conceptos: *clickbait*; *Fake news*, IA, usos positivos y negativos; protección del consumidor, la importancia de citar o referenciar, *big data*, *IoT*, entre otros. En el **momento cuatro**, durante la reflexión final se cuestiona si un comunicador/un medio de comunicación puede generar cambios (positivos/negativos) en la sociedad que le rodea y cómo. Las respuestas, luego de todo lo experimentado en clase, nunca decepcionan.

5. Discusión y conclusiones

“Si el grupo me quiere escuchar, no puedo negarle mi voz, pero enseguida yo demuestro que necesito también su voz. Mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo.” Paulo Freire

El aprendizaje sucede cuando el individuo está presente, interactúa con su entorno, reflexiona y organiza sus vivencias, colocando nombre a esas experiencias, ubicándolas en casilleros mentales creados a partir de la llegada de nuevos conceptos y teorías.

El aprendizaje sucede cuando el individuo está presente, interactúa con su entorno, reflexiona y organiza sus vivencias, asignándoles nombres y ubicándolas en compartimentos mentales donde se entrelazan con nuevos conceptos y teorías. La diferencia entre un tutorial y el rol del docente radica en la emoción, energía y conexión que establece con sus estudiantes en cada sesión. Esta conexión efímera, enfocada en el aprendizaje, sólo se produce cuando se permite realmente el encuentro.

La labor pedagógica va más allá de la transmisión de conceptos o la asignación de calificaciones; esta sucede cada vez que generamos situaciones de intercambio respetuoso, cuando promovemos la reflexión a través de preguntas desafiantes y presionamos el debate nutrido de argumentos.

Generar espacios seguros para la investigación y la creación a través del juego metafórico, acompañado de preguntas metacognitivas permite que los estudiantes fortalezcan su identidad como ciudadanos, legitimando su voz y las de otros.

La participación de los medios en toda la propuesta es indiscutible por el carácter de las asignaturas aquí presentadas. Lo técnico o tecnológico funciona únicamente cuando se le utiliza con un propósito claro.

Las diversas fórmulas y metodologías que elegimos como docentes para construir aprendizaje en el aula se convierten, finalmente, en un puente entre lo que somos y lo que podemos llegar a ser como sociedad. En este sentido, “el aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical del mundo universitario” (Hooks, 2021, p. 150).

Notas

¹ Una caja sensorial cuenta con un pequeño agujero por donde ingresa una mano. Dentro hay uno o muchos elementos. La persona “lee” el contenido a partir de las formas y texturas que encuentra, sus experiencias previas e imaginación.

² Basada en una caricatura de Quino, presentada en clase por el profesor Fernando Ruiz Vallejos en el año 2006.

³ La imagen presentada es el resultado obtenido en Copilot, de Bing con el *prompt* indicado.

Figura 2. Imágenes generadas



Referencias

- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* (tercera ed.). Ediciones Paidós Ibérica
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Editorial GEDISA.
- Ferrés, J., & Masanet, M. (2017). Communication efficiency in education: Increasing emotions and storytelling. *Comunicar*, 25(52), 51-60. <https://doi.org/10.3916/c52-2017-05>
- Gestión, R. (2023). *Lima fue la ciudad con más tráfico de AL en 2022: 254 horas se pierden*. Gestión. <https://bit.ly/4c0YxC4>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- James, A. (2021). Play in research? Yes, it is "proper" practice. *Journal Of Play in Adulthood*, 3(1). <https://doi.org/10.5920/jpa.864>
- Mateus, J.C. (2022). *Educación Mediática. Emergencia y urgencia de un aprendizaje pendiente*. Fondo editorial Universidad de Lima.
- Vargas, I.R.P., & Silva, J.A.R. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161–175. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836perdomo9>
- Sicart, M. (2017). *Play matters*. The MIT Press.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Competencias digitales en docentes de formación audiovisual, durante las clases a distancia en la pandemia COVID-19

Digital skills in audiovisual training teachers, during distance classes in the COVID-19 pandemic

Manuel Rivera-Careaga

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
mrivera@ucsc.cl

Mario Montaner-Bastías

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
mmontaner@ucsc.cl

Resumen

Debido a la pandemia del COVID-19, el sistema educacional tuvo que modificar su formato presencial a un esquema de trabajo virtual. Ante esto, las carreras de formación Audiovisual, afectadas en sus metodologías, no pudieron contar con recursos tecnológicos de apoyo práctico, y entonces se optó por estudiar las experiencias académicas en dos instituciones formativas de Comunicación Audiovisual en Chile. Utilizando una metodología mixta, con encuestas y *focus group*, se encontraron como resultados, la importancia del uso de aplicaciones de telefonía móvil, el aumento de trabajos grupales y las facilidades logísticas de invitar a expositores externos para sumarse a las clases.

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, the educational system had to modify its in-person format to a virtual work scheme. Given this, the Audiovisual training courses, affected in their methodologies, could not count on technological resources for practical support, and so it was decided to study the academic experiences in two Audiovisual Communication training institutions in Chile. Using a mixed methodology, with surveys and focus groups, the results were the importance of the use of mobile phone applications, the increase in group work and the logistical ease of inviting external speakers to join the classes.

Palabras clave / Keywords

Profesores, estudiantes, COVID-19, online, experiencias.

Teachers, students, COVID-19, online, experiences.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Antecedentes

El presente resumen del estudio recoge algunos de los datos a nivel nacional, obtenidos en la investigación titulada “Experiencias docentes audiovisuales en el teletrabajo, una investigación internacional”, que fue adjudicada en el Fondo Interno de Apoyo a la Investigación, de la Facultad de Comunicación, Historia y Cs. Sociales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) y que fue presentada anteriormente en el Congreso Alfamed realizado en la ciudad de Arequipa, de Perú, el año 2022 y llamado “Redes sociales y ciudadanía: Ciberculturas para el aprendizaje”, bajo el título de “Competencias audiovisuales docentes durante las clases online en la pandemia COVID-19”.

En esa oportunidad se revisó un resumen de experiencias internacionales, contrastando los resultados de cinco casas de estudio de formación en Audiovisual, de tres países de Sudamérica: Chile, Perú y Colombia. Para este apartado, se presentan unos cuantos resultados obtenidos de la muestra que incluyó a una universidad y a un instituto de formación profesional de la ciudad de Concepción, al sur de Chile, que fueron consideradas a nivel macro en la presentación internacional ya mencionada. Vale entonces decir, que se presentan hallazgos exclusivos para una sola localidad, particularmente, de la ciudad desde donde se origina la iniciativa.

A modo general, si bien existen diversos estudios que han desarrollado la problemática de estas clases online, virtuales o telemáticas, y la calidad de los entornos virtuales (Ardila, 2010) estos antecedentes, representan el primer y único estudio para la ciudad mencionada, exclusivamente dentro del área disciplinar de la formación Audiovisual.

2. Introducción: Justificación del tema

Debido a la pandemia COVID-19, los sistemas de educación de gran parte de los países del mundo se vieron en la obligación de modificar sus clases presenciales a un formato de tipo telemático, a distancia o virtual (García, 2021), tanto en las clases del nivel escolar realizadas en colegios, como las de educación superior, ejecutadas en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Este cambio repentino, permitió que se modificaran las exigencias y metodologías de aprendizaje de estudiantes y profesores en todas las áreas del saber. Involucró, además, un alto costo económico para las casas de estudio, quienes tuvieron que readecuar sus instalaciones físicas, a la compra de nuevas plataformas de videoconferencias, grabación y almacenaje de cada sesión de clases que asegurara que estudiantes de zonas remotas, también tuvieran acceso a las actividades almacenadas desde la virtualidad. Así también, el cambio incluyó poder capacitar e instruir a todos los docentes para trabajar con estas recientes tecnologías, y también aprender a ordenar el trabajo desde casa, con una nueva logística familiar, que intentara conciliar la vida personal, con las responsabilidades académicas. Por supuesto, este ajuste forzoso, debieron realizarlo también, los estudiantes de cada institución y sus familias. Había, por tanto, nuevas condiciones de aprendizaje y personales, que se debían resolver.

3. Metodología

En las carreras que forman en la disciplina Audiovisual, se podía pensar anticipadamente, que los docentes que forman los equipos académicos, disponían de las competencias necesarias para realizar estos ajustes de contenidos y metodologías vinculadas a las nuevas plataformas tecnológicas, de forma natural y efectiva ya que están más vinculados al uso constante de equipamiento técnico; y que, probablemente, la mayor dificultad podría ser, no disponer ese apoyo especializado de alta gama, que se utiliza regularmente en las actividades de naturaleza práctica. La interrogante que se planteó para dilucidar esta nueva etapa fue entonces ¿cómo ejecutar la docencia en la formación Audiovisual, sin el uso del elemento técnico-práctico durante el tiempo que se extendiera la pandemia? La consulta era relevante, toda vez que se asumía que para las carreras de formación exclusivamente teórica, el método de estudio basado mayoritariamente en la lectura, no tendría mayores modificaciones desde una reunión a distancia, pero que aquellas unidades curriculares que utilizaban espacios como estudios de televisión, laboratorios de sonido, salas de edición de imagen, entre otras, además de un número importante de equipamiento técnico que se utilizaba grupalmente en trabajos exteriores, podían tener dificultades al momento de hacer la conversión al trabajo desde casa y sin esos materiales de apoyo para las dinámicas prácticas.

Con esta pregunta se desarrolló la investigación en la que participaron en total 23 docentes de las carreras de Dirección Audiovisual y Multimedia, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, y Comunicación Audiovisual Digital, del Instituto Profesional Santo Tomás, de la región del Biobío, en el sur de Chile. Se generaron dos instrumentos de trabajo: el primero fue el diseño y la aplicación de una encuesta online, que fue validada

por tres expertos, y que permaneció disponible para los docentes cerca de un mes, considerando 90 preguntas de selección y abiertas, recogiendo información dividida en los siguientes temas: presentación del o la docente, experiencia de teletrabajo en los ámbitos socioemocional, logístico, TIC, metodologías didácticas y evaluativas utilizadas. Posteriormente, se analizaron estos resultados y se citó a los docentes de ambas casas de estudio de la ciudad, a una entrevista en formato *focus group* virtual a través de la plataforma Zoom, para ahondar en las respuestas previas que había entregado la encuesta y también para recabar mayor profundidad de las experiencias metodológicas y personales que tuvieron durante el último período de trabajo. Estas reuniones incluyeron a docentes de todas las áreas de desarrollo de la disciplina Audiovisual, como guion, cámara, sonido, televisión, formación cultural y teorías de comunicación, entre otras, junto a las jefaturas de carrera, quienes, desde su responsabilidad en las unidades académicas, podían entregar información certera respecto al apoyo institucional que hubiesen recibido los profesores.

4. Resultados

Entre los resultados en común para las ambas casas de estudio, destacan entre otros aspectos: la decisión de disminuir los contenidos exclusivamente teóricos basados en definiciones estándares, para priorizar la conversación y el debate abierto sobre esos conceptos. Esto permitió aumentar la participación en clases y permitir que el docente actuara más como un mediador, que como un experto que solo dicta definiciones.

Para el trabajo grupal, las actividades se centraron en la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) y en la dinámica de análisis de casos, haciendo también de esta forma, que aumentara la participación de los estudiantes, y que ellos pudieran ordenar de mejor forma, sus prioridades al momento de estudiar.

También existió la reducción de los controles de lectura o de visionados externos al horario de clases debido a la alta cantidad de horas de exposición a pantallas que se sumaban en cada jornada. Además, se dio prioridad el trabajo en metodologías experienciales, sobre situaciones que los mismos estudiantes plantearan como interés; la aplicación de diversas estrategias que involucraran la participación con sus familias y los elementos que disponían en sus hogares, como la actuación en ejercicios de cámara o la confección manual con elementos reciclados, de aparatos que simularan creaciones de luz/sombra, movimiento permanente, uso de color y efectos sonoros. Además, a través de diversas capacitaciones institucionales, debieron aprender rápidamente la adaptación a las aplicaciones de telefonía móvil como herramienta de apoyo para suplir el ámbito técnico, como ya lo indicaba Real-Martínez et al. (2020), como la medición de luz, la corrección de color y creación de historias y personajes de ficción. También se valoró enormemente, que, a través del trabajo a distancia, se pudo incorporar a otros docentes de diferentes latitudes, a sumarse a las clases como expositores, valorando que este tipo de acciones estaban pensadas anteriormente, solo para logísticas de traslado, financiamiento y hospedaje. Gracias a la sincronización de pantallas, valoraron que se pudieron generar encuentros que antes resultaban muy difíciles.

De esta forma, se entregó una positiva valoración a la nueva metodología de trabajo online, viéndolo como una oportunidad que las unidades académicas podrían seguir aprovechando en el futuro, similar a lo planteado por Waissbluth (2018), pensando en nuevas actividades interdisciplinarias y con la invitación de diferentes académicos como participantes en clases. También ayudó a entender al docente con complejidades de hogar, muy similares a los estudiantes, aumentando el valor del esfuerzo que se realiza para ellos.

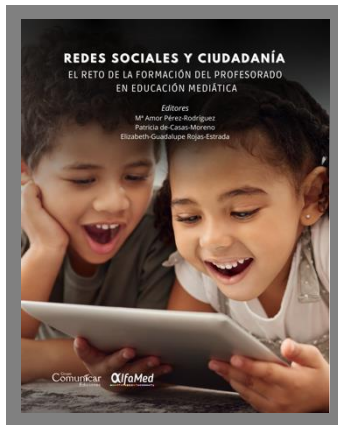
5. Discusiones y conclusiones

Luego del comienzo con dificultades y aprendizajes para los académicos y las instituciones, es necesario pensar también en los beneficios que entregó la modalidad online, como, por ejemplo, la oportunidad que tuvieron los profesores, de poder capacitarse en diferentes temáticas, herramientas digitales y metodologías de enseñanza-aprendizaje a través de cada institución. Además, la posibilidad de generar encuentros con invitados nacionales e internacionales en las clases semanales, gracias a la facilidad de conexión y la gestión propia de cada docente, eliminando las barreras del financiamiento, viajes y distancias. También, las interesantes adopciones que puede realizar cada unidad académica para los próximos años, desarrollando propuestas de asignaturas o modalidades curriculares de forma permanente por vía online a distancia, que facilite la experiencia para estudiantes que no puedan participar presencialmente de clases. Este último tema, se planteó como un ámbito que podría ser permanente en caso de desarrollarse una versión de malla curricular exclusivamente adaptada al momento tecnológico que hoy se vive, en donde pudiesen participar simultáneamente estudiantes internacionales dentro de una misma asignatura, por ejemplo, como sugiere también, García-Aretio, (2017) y Marino-Jiménez et al. (2020).

Por otra parte, realizar esta investigación, entrega la oportunidad de conocer las experiencias de otras instituciones a nivel nacional, para revisar si fue similar o dispar, pudiendo extenderse a otras instituciones en otras zonas del país, o replicarse en un mediano plazo, para observar cuantas medidas de las que se desarrollaron, se acogieron finalmente como algo estable.

Referencias

- Ardila-Rodríguez, M. (2010). Calidad de la docencia en ambientes virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 30(1),1-22. <https://bit.ly/3Wog7LI>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: Calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://bit.ly/3zGI5sF>
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Marino-Jiménez, M., Torres-Ravello, C., & Valdivia-Llerena, G. (2020). Educación y medios audiovisuales: Una reflexión sistémica para su implementación, fortalecimiento y sostenibilidad. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e438. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.438>
- Real-Martínez, S., Ramírez-Fernández, S., Bermúdez-Martínez, M., & Pino-Rodríguez, A.M. (2020). Las metodologías empleadas en la innovación educativa. *Aula De Encuentro*, 22(1), 57-80. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.3>
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. FCE.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

PROCAI: Estudio de experiencias mediáticas en la formación indígena costarricense

PROCAI: Study on media experiences in indigenous training in Costa Rica

Víctor-Hugo Bonilla-Mata
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
vibonilla@uned.ac.cr

Jorge-Emilio López-Gamboa
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
jlopezg@uned.ac.cr

Resumen

En este documento la comunicación indígena, es entendida, no solo como instrumento, sino como un complejo cultural de relacionamiento, transmisión y dinamización de la cultura que trasciende la dimensión de lo tecnológico, hurga en la cosmovisión y sus manifestaciones más propias. Para avanzar en su comprensión, se requiere de unas garantías especiales por parte del sistema educativo nacional y de mecanismos de relacionamiento intercultural más contextualizados, de ahí, la necesidad del diseño de estrategias de comunicación más cercanas a las necesidades culturales, tecnológicas y de visión de mundo de las comunidades educativas indígenas de Costa Rica.

Abstract

In this document, indigenous communication is understood not only as a connection tool, but as a complex cultural process of interaction, transmission, and revitalization that extends beyond the technological dimension, delving into worldview and its most intrinsic language aspects. Understanding this communication structure requires special guarantees from the national education system and appropriate mechanisms of intercultural engagement. Consequently, there is a need to design communication strategies that are more closely aligned with the cultural, technological, and worldview needs of indigenous educational communities in Costa Rica.

Palabras clave / Keywords

Tecnología de la información, educación intercultural, lengua indígena, formación del profesorado, alfabetización informacional.
Information technology, intercultural education, indigenous language, teacher training, information literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Los Centros Educativos Indígenas de Costa Rica (CE), se encuentran ubicados en 24 territorios indígenas de 8 pueblos ancestrales: Ngöbe, Cabécar, Brunca, Chorotega, Bribri, Huetar, Teribe y Maléu (Estrada et al., 2022, p. 22). Ante el reto de establecer canales efectivos de comunicación, así como dar respuesta a los intereses, oportunidades de formación y solicitudes de los centros educativos indígenas, se ha propuesto este estudio con el siguiente propósito: Desarrollar una investigación exploratoria de las formas de comunicación con comunidades educativas indígenas, que hagan más efectiva la oferta de desarrollo profesional, así como la asesoría y el acompañamiento docente. Según lo define Hernández et al. (2010, p. 79), los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un fenómeno poco estudiado. Cabe señalar que este tema es innovador a nivel nacional y aporta al ámbito educativo un equilibrio comunicacional fuera del enfoque culturalista y etnocentrista.

2. Metodología

Según la ONU (2007), los pueblos ancestrales tienen derecho a establecer sus propios medios de información y acceder a los medios no indígenas sin discriminación. Este “derecho a la comunicación indígena”, ha sido reclamado ante la ONU y órganos institucionales (ONU, 2007). Para estas culturas, los medios digitales son patrimonio cultural (ONU, 2007). Actualmente, los pueblos indígenas usan medios digitales para interactuar, expresar visiones y participar en agendas globales generando una conciencia social compartida (Orobitg, 2021).

La inclusión de las tecnologías transita por un proceso de legitimación, que debe contemplar el reconocimiento de compromisos previos, tales como:

- Respetar los patrones de organización comunitaria y culturales ancestrales, así como las formas tradicionales de compartir y comunicar información.
- Al desarrollar proyectos en y con territorios indígenas, es crucial buscar la pertinencia cultural, lingüística y de cosmovisión.
- Los proyectos implementados deben garantizar la inclusión social y económica de los habitantes de dichos territorios.
- Es esencial que haya una amplia participación de la comunidad en la adaptación de las tecnologías de la información y la comunicación, considerándolos como cocreadores de contenido y estableciendo lógicas de uso acordes a sus necesidades y contextos.
- La autonomía de las comunidades indígenas debe ser legitimada normativamente, asegurando una consulta previa en todos los proyectos y procesos a ejecutar en sus territorios.

Esta investigación exploratoria, constituye un aporte en el ámbito de la educación intercultural y de los procesos respetuosos de comunicación inclusiva con las comunidades educativas indígenas y se alinea con los compromisos a preservar, según los párrafos anteriores.

Objetivo general. Identificar las formas de comunicación más aceptadas por los actores clave en los contextos educativos indígenas, que favorezcan la atención y acompañamiento de personas estudiantes del Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI)¹

Objetivos específicos:

- Explorar el estado actual de las estrategias de comunicación, que utilizan 16 zonas educativas indígenas del país.
- Describir cuáles son las formas de comunicación análogas y digitales más frecuentes entre los actores clave de la población educativa indígena.
- Determinar cuáles estrategias de comunicación, favorecen el servicio de atención intercultural y el acompañamiento de los entes responsables de la educación intercultural.

A continuación, se describe la metodología de la investigación, que se planteó para el cumplimiento de los objetivos descritos anteriormente.

a. Paradigma de la investigación. El paradigma elegido es el humanista de tipo “*Interpretativo o Etnográfico*” (Barrantes, 2013). Las investigaciones realizadas desde este paradigma procuran el descubrimiento exploratorio, descriptivo e interpretativo, dando énfasis a los procesos (Hernández et al., 2010).

b. Enfoque de investigación. Se utilizó un enfoque cualitativo, mencionado también como “investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, en el cual se incluyen una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” Grinell, (1997, citado por Hernández et al., 2006, p. 8). Este enfoque posibilita una aproximación holística dentro del mismo tema de investigación (Taylor & Bogdan, 1987).

c. *Tipo de investigación.* Se propone un estudio de alcance exploratorio, de corte etnográfico; de acuerdo con Hernández et al. (2010. p. 79), los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación no muy explorado.

d. *Acceso al campo.* Para la estrategia de inserción al campo se consideran los siguientes aspectos: Estos pueblos, participan del sistema educativo nacional, bajo la orientación del subsistema de educación Indígena (MEP, 1993) y un porcentaje significativo del PROCAI según oficio DAES-UNED 108-2019.

e. *Selección de participantes clave.* Dadas las particulares condiciones geográficas, de conectividad, y el patrón disperso de los 16 centros educativos indígenas participantes, el estudio abarcó la siguiente población seleccionada a conveniencia o criterio del experto (Bonilla, 2022):

- Docentes y autoridades educativas beneficiarias del subsistema de educación Indígena MEP.
- Jefe técnico del Departamento de Educación Intercultural MEP.
- Supervisores de Educación Indígena MEP.

f. *Recolección de datos.* El método de recolección de datos utilizado fue cara a cara, con la aplicación de 3 diferentes técnicas: Observación directa, entrevista presencial y Grupo Focal.

A continuación, se describen los instrumentos aplicados para la recolección de datos e información, a saber:

- Instrumento 1: "Guía de observación semiestructurada en CE² del MEP" (Bonilla, 2022).
- Instrumento 2: "Guía de entrevista cualitativa para autoridades educativas y docentes".
- Instrumento 3: "Grupo focal con Asesores Indígenas del MEP".

g. *Análisis de los datos.* El proceso de triangulación de este estudio se da gracias al uso de Excel, para la elaboración de matrices con las categorías de análisis para sistematizar e interpretar de la información recopilada de las observaciones, entrevistas y grupo focal, facilitando la generación de conclusiones.

3. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de los datos recabados con los tres diferentes instrumentos aplicados.

3.1. Análisis de la información: Guía de observación semiestructurada de CE del MEP, 2022

A continuación, se presentan los datos recabados de 16 docentes de la Educación General Básica, de diferentes centros educativos indígenas (Ver la Tabla 1).

La Tabla muestra que, de los 16 docentes entrevistados, 7 son indígenas y 9 no. La participación de docentes no indígenas en centros educativos suele minimizar la contextualización del currículo y el fortalecimiento de la cultura indígena, no alineándose con el Subsistema de Educación Indígena y lineamientos interculturales (Estrada, 2019; FOD, 2021).

Basados en la sistematización de seis diferentes indicadores de la Guía de observación, se obtuvieron los siguientes resultados:

a. *Infraestructura para la comunicación del contexto educativo.* En cuanto a la gama de políticas del centro educativo CE, 11 (68,75%) de los 16 docentes indígenas indican contar con normativa interna donde se contemplan normativas del uso del equipo tecnológico asignado por el MEP. En tanto que 15 (93,75%) del equipo de docentes indican no contar con normativa de uso del Internet y uso de dispositivos móviles. Igualmente 13 (81,25%) personas docentes del CE indicaron contar con Internet de muy mala calidad; pero útil, dado que en varios casos es donado por algún proveedor comercial. Por otra parte, 3 (18,75 %) CE indican no contar con acceso a Internet del todo, dado que no se ofrece el servicio. Se infiere que la población indígena podría segmentarse en diversos grupos, según la adquisición de servicios de comunicación, conexión y uso didáctico de las TIC.

Centro educativo	Código presupuestario	Indígena
Cebror	6279	No
Konyô Ú	6404	No
Los Ángeles	1702	Si
Santa María	5523	No
El Carmen de Guatuso	1716	Si
Ceibón	745	No
Bijagua	824	No
Escuela Palenque Tonjibe	1668	Si
Escuela Watsi Volio	3497	Si
Palenque Margarita	1591	Si
Palenque Margarita	1591	Si
Liceo Rural Yorkin	6045	No
Bökô Bata	736	No
Alto de las Moras	732	No
Linda Vista	896	No
Ojo de Agua	797	Si
Total, de instituciones	16	
Total, entrevistados Indígenas		7

b. Uso de dispositivos tecnológicos. Este indicador documenta el uso de dispositivos por los docentes en el aula: 1) computadora, 2) proyector, 3) equipo de sonido, 4) celular personal, 5) carrito móvil y, en pocos casos 6) tableta personal. Esta información revela el orden y prioridad del uso tecnológico asignado por el MEP y dispositivos personales, fortaleciendo la comunicación doméstica y académica en los CE. Se destaca que ignorar los recursos tecnológicos personales aumentaría la brecha digital de estas zonas educativas indígenas.

c. Emisión y recepción de comunicados de los servicios y acompañamiento educativo (externo). Los datos muestran cómo los docentes indígenas priorizan atender comunicaciones del MEP. En 16 centros educativos, dan prioridad 1 a: 1) Supervisión Regional, 2) padres de familia, 3) directores institucionales, y 4) docentes. Prioridad 2 se da a: 5) autoridades MEP, 6) CLEI³, y 7) ADI. La comunicación del MEP compite con otros emisores tales como el PROCAI.

d. Uso de idioma materno en la comunicación. Este indicador muestra que el idioma materno es crucial en la comunicación de los centros educativos indígenas, usado en la gestión y en interacciones con padres, el Consejo Local de Educación Indígena (CLEI), juntas de educación y supervisores educativos indígenas. Sin embargo, las autoridades no indígenas tienden a no usar el idioma materno, lo que afecta la pedagogía indígena y el aprovechamiento de ofertas de desarrollo profesional para docentes indígenas, descalificando la importancia de la pertinencia lingüística y cultural en la educación.

e. Soportes/formatos de información (digital, local). Según la información aportada por este indicador, la mayoría de los docentes concuerdan que los formatos de información para enviar y recibir comunicados en el centro educativo son: carta escrita física (68,75%), correo electrónico (100%), mensajería de *WhatsApp* (100%) y mensajería por *Teams* (50%).

Una docente malécu destaca la utilidad de correo electrónico, *Teams* y *WhatsApp*, especialmente para comunicarse en idioma malécu con padres y otros docentes. Los docentes indígenas prefieren medios sociales no oficiales, como *WhatsApp*, para una comunicación más personalizada y contextualizada. Para comunicarse con autoridades educativas o el MEP, usan canales formales como correo electrónico y *Teams*. Con las personas estudiantes de PROCAI y el MEP se denota que usan más computadoras y cuadernos de comunicación debido a la falta de conectividad.

f. Colaboración e intercambio entre pares. Este indicador muestra la importancia del equipo docente y directores en los centros educativos observados, evidenciada por el uso de recursos tecnológicos en la colaboración entre pares y con actores clave de la comunidad educativa, como padres y estudiantes indígenas.

Observamos que el peso de las respuestas de los actores en los centros educativos indígenas señala que *WhatsApp* tiene una preponderancia en el comunicar y colaborar a través de conformación grupos específicos, tales como:

- Grupo director-director.
- Grupo director-supervisor regional.
- Grupo director-docente.
- Grupo docentes-docente.
- Grupo docente-padres o encargados.
- No se reportan grupos con estudiantes.

Los grupos de comunicación en la gestión escolar se centran en el intercambio de recursos educativos.

WhatsApp es preferido por los docentes para contactar con padres y colegas, relegando el correo electrónico y *Teams* para comunicaciones más formales y reuniones oficiales del MEP.

3.2. Análisis de la información: Guía de entrevista cualitativa para indígenas: Para autoridades educativas y docentes (2022)

Se realizaron siete entrevistas a autoridades educativas, cinco de las cuales son indígenas Ngäbe y dos malécu. El análisis reveló que existe una línea de autoridad que legitima los procesos de comunicación y la participación en capacitaciones, con direcciones y supervisiones educativas indígenas desempeñando un rol clave. Estos actores forman parte de cinco niveles interconectados que se influyen multidireccionalmente.

- Nivel 1: el director del subsistema de Educación Indígena en el MEP crea, gestiona y negocia políticas educativas para comunidades indígenas. Propone enviar comunicados en la lengua nativa de la comunidad.
- Nivel 2: el director regional del MEP ejecuta y gestiona la política educativa indígena, transmitiendo información al Supervisor Regional a través del correo oficial.
- Nivel 3: el Supervisor Regional indígena del MEP facilita, ejecuta y gestiona la política educativa indígena, comunicándose con el director del CE a través del correo oficial.

- Nivel 4: el director del Centro Educativo Indígena en el MEP gestiona el currículo y la política educativa indígena, comunicándose por correo con el Supervisor Regional y transmitiendo información a los docentes indígenas.
- Nivel 5: los docentes de Educación General Básica de I y II Ciclos en la UNED-PROCAI ejecutan el currículo nacional y gestionan la contextualización indígena del mismo. Reciben información del director o del Supervisor Regional a través del correo oficial.

En la cultura indígena y sus comunidades educativas, la eficacia en la comunicación requiere el visto bueno de las líneas de autoridad. Esto también se aplica a las estrategias de comunicación mediadas por tecnología. Los docentes sugieren usar primero el correo personal, luego el institucional MEP, y finalmente el *WhatsApp*. La recomendación universal es utilizar formas de comunicación cercanas y personalizadas, como *WhatsApp* o *Teams*.

3.3. Análisis de la información del Grupo Focal con Asesores MEP (2022)

A la luz de la información sistematizada, surge la pregunta, ¿podríamos derivar algunas recomendaciones para una estrategia de comunicación y para el trabajo con la comunidad indígena? Veamos algunos rasgos a considerar para la estrategia de comunicación que puede aportar en acercarse y llevar mejor la información a la comunidad educativa indígena:

- Priorizar en la comunicación con docentes indígenas mensajes claros, cortos y centrados en el asunto.
- Los asesores deben tener disposición horaria flexible para responder consultas de centros educativos indígenas.
- Un enfoque personalizado en la comunicación favorece la confianza en estos procesos.
- Los mensajes más contextualizados son los que generan mejores resultados.
- Las buenas prácticas de los asesores comunicadores ayudan a acortar distancias entre el entre las instancias académicas y las comunidades educativas indígenas.

4. Discusiones y conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones del estudio exploratorio.

a. Sobre el perfil del docente y del centro educativo que participa de la observación. Sobre los docentes y autoridades no indígenas: La participación de docentes no indígenas en centros educativos tiende a minimizar la importancia de contextualizar el currículo y fortalecer las lenguas y cultura indígena. Además, no estimulan la participación en oportunidades de formación profesional ofrecidas por el MEP y PROCAI, adecuadas para esta población.

Sobre la priorización de los recursos tecnológicos: Dada la baja calidad de la conectividad y la falta de cobertura en algunos CE, es crucial desarrollar estrategias de comunicación que faciliten el acceso a la información. Los recursos tecnológicos del Sistema Educativo Público, como la telefonía celular, deben ser priorizados para permitir producción, colaboración e intercambio de información.

Sobre las prioridades de atención en los procesos de comunicación: Los docentes de 16 centros educativos priorizan comunicaciones de la Supervisión Regional, padres, directores y docentes (prioridad 1). La información del MEP, autoridades del MEP, CLEI y ADI recibe menor prioridad (prioridad 2), siguiendo una jerarquía que maximiza la eficacia de los procesos de comunicación.

Sobre los formatos para los procesos de comunicación: Los docentes recomiendan usar formatos portables y livianos para comunicados en el centro educativo, con la siguiente prioridad: carta escrita física (68,75%), correo electrónico (100%), mensajería de *WhatsApp* (100%), y *Teams* (50%).

Sobre la comunicación con autoridades educativas: Para comunicarse con autoridades educativas, se utilizan canales oficiales como el correo electrónico de *Microsoft* y *Teams*. Con los estudiantes, se usan computadoras y cuadernos de comunicaciones debido a la falta de conectividad y el limitado uso de datos móviles por parte de los padres.

Sobre el uso de canales de comunicación más adecuados: La información sugiere el siguiente orden de prioridad en comunicación: 1) *WhatsApp* para comunicación entre iguales, 2) correo electrónico oficial del MEP para comunicados formales, y 3) *Teams* para reuniones oficiales. PROCAI debería usar estos canales, especialmente los dos primeros estratos, para una comunicación efectiva.

Sobre la creación de grupos o comunidades de docentes: Se recomienda la creación de grupos o comunidades de docentes y directores para procesos de gestión escolar y enseñanza. Estos grupos facilitan el intercambio de recursos, documentos, presentaciones y audios de interés general, mejorando la colaboración y comunicación educativa.

b. Sobre líneas de autoridad y roles comunicativos de docentes y autoridades. La cultura educativa indígena y sus comunidades son estratificadas, recomendándose integrar líneas de autoridad como directores y supervisores

regionales indígenas para mejorar la comunicación. La Dirección del Subsistema de Educación Indígena concluye que la comunicación debe ser directa, en lengua natal, y las capacitaciones deben dirigirse a docentes indígenas.

c. Sobre los formatos y rutas de comunicación que aportan las personas Asesores MEP. Se recomienda utilizar plataformas tecnológicas accesibles y frecuentemente usadas por docentes y la comunidad indígena, como *WhatsApp, Telegram, Hangouts*, correos personales e institucionales, y algunos repositorios virtuales como *Google Docs y Drive*. Para obtener mejores resultados en capacitación y asesoría, se deben elaborar mensajes cortos y sencillos, no utilizar correos masivos, y reforzar la comunicación directa y personalizada.

Notas

¹ PROCAI. Acrónimo que en adelante significa: Programa de Coordinación y Atención Intercultural de la UNED.

² CE. Acrónimo que en adelante significa: Centro Educativo Indígena.

³ CLEI. Acrónimo que en adelante significa: Consejos Locales de Educación Indígena.

Referencias

- Barrantes, R. (2013). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo* (2ª ed.). UNED.
- Bonilla, V. (2022). *Marco metodológico. Investigación ATM Indígena*. PRONIE-MEP, FOD.
- UNED. (2019). *Programa de Coordinación y Atención Cultural Indígena*. Dirección de Asuntos Estudiantiles, UNED (Ed). <https://bit.ly/452maYp>
- Procuraduría General de La República. (2013). *Reforma del subsistema de educación indígena*. No. 37801. <https://bit.ly/4c0fKM1>
- Estrada, J., Smith, A., González, M., Delgado, P., & Pineda, V. (2019). *Lineamientos de educación intercultural*. Dirección de Desarrollo Curricular, MEP. <https://bit.ly/3Ki8mj3>
- Fundación Omar Dengo. (2021). *Apropiación tecnológica para el aprendizaje en contextos educativos indígenas*. Programa Nacional de Informática Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. ONU. <https://bit.ly/4bWE2pX>
- Orobitg, G. (2020). *Lógicas culturales de la comunicación indígena en América Latina: una introducción*. Dipòsit Digital. pp.9-31. https://doi.org/10.31819/9783968691084_201
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Un análisis de Competencia Mediática en los perfiles de la profesora Alba Marília

An analysis of Media Competence in the profiles of Professor Alba Marília

Aléxia Roche

Universidad de Sorocaba, Brasil
alexiaroche@hotmail.com

Tágides-Renata de-Mello-Kaam

Universidad de Sorocaba, Brasil
prof.tagides@gmail.com

María Alzira de Almeida Pimenta

Universidad de Sorocaba, Brasil
alzira.pimenta@gmail.com

Resumen

Tener Competencia Mediática es un reto y una necesidad para los profesores. En este trabajo el objetivo fue comprender la producción del contenido de la profesora Alba Marília y la relación con la Competencia Mediática. Para ello, utilizamos una netnografía en sus vídeos más vistos en *YouTube* y sus *reels* en *Instagram*. Los resultados indican que la profesora aborda algunas dimensiones, como lenguaje y tecnología. Concluimos que, a través de un enfoque pedagógico accesible, Alba Marília demuestra dominio de los medios y compromiso con la formación docente, enriqueciendo la práctica educativa de profesores con ejemplos de actividades lúdicas y psicomotrices.

Abstract

The Media Competence is a challenge and a necessity for teachers. In this work, the objective was to understand the content production of teacher Alba Marília and the relationship with Media Competence. To do so, we used a netnography on her most viewed videos on *YouTube* and her reels on *Instagram*. The results indicate that the teacher addresses some dimensions, such as language and technology. We conclude that, through an accessible pedagogical approach, Alba Marília demonstrates mastery of the media and commitment to teacher training, enriching the educational practice of teachers with examples of playful and psychomotor activities.

Palabras clave / Keywords

Docente *influencer*, Competencia Mediática, netnografía, educación infantil, formación del profesorado.

Teacher influencer, Media Competence, netnography, early childhood education, teacher training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El crecimiento de la tecnología y el uso de los medios de comunicación se destacan como un componente de cambio en diversos sectores de la sociedad: el trabajo, la comunicación, la cultura, el ocio, el arte y, por supuesto, la educación. Ante esta transformación, es necesario analizar los contenidos que están impregnando la formación y la práctica de los profesores. ¿Qué contenidos son los que más ven? ¿Cuál es la Competencia Mediática de estos docentes influyentes? Por ello, es fundamental reflexionar sobre las redes sociales y su conexión con la educación, más concretamente, con la formación de los docentes de educación infantil. Según Campos y Costa (2019), existen diferentes tipos de redes sociales con diferentes objetivos, como LinkedIn, YouTube, Instagram y Facebook. Instagram es una de las redes sociales de más rápido crecimiento en el mundo (Sheldon & Bryant, 2016). Lanzada en 2010, es una red social que permite a las personas compartir fotos, videos cortos, historias y vidas. Según Suess (2014), la popularidad de la plataforma es un reflejo de la creciente cultura visual de la sociedad. De este modo, se puede acceder a la información a través de imágenes, textos y vídeos.

Por su parte, YouTube fue creado en 2005 con el objetivo de compartir videos, y en 2015 se convirtió en el segundo mayor buscador, con más de mil millones de usuarios activos y seis mil millones de horas de visualización de videos al mes (Martins, 2018). Hasta el día de hoy, el sitio es una gran fuente de investigación y producción de medios, utilizado por la sociedad en general en busca de contenido en diversas categorías. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre la educación y la difusión de contenidos en páginas destinadas a la formación del profesorado. Dicho esto, la investigación se centró en los contenidos multimedia publicados en la página de Instagram y en el canal de YouTube de Alba Marília, profesora de educación infantil. La docente *influencer* es una pedagoga que cuenta con 300.000 seguidores en Instagram y 134.000 suscriptores en su canal de YouTube. El contenido publicado en sus canales de redes sociales está dirigido a profesores de Educación Infantil y trata una variedad de temas relacionados con este grupo. El objetivo del estudio fue comprender la producción del contenido de la profesora Alba Marília y la relación con la Competencia Mediática. Para ello, fue necesario analizar los contenidos producidos y más vistos en las redes sociales de Alba, examinándolos a través de las dimensiones de la Competencia Mediática propuestas por Ferrés y Piscitelli (2015).

2. Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y utiliza la adaptación de netnografía como procedimiento metodológico de recogida de datos. Según Kozinets (2007), cuando el investigador se convierte en netnógrafo, se convierte en experimentador, siguiendo e involucrándose con el objeto investigado durante el transcurso de la investigación. Para este fin, los autores de este estudio comenzaron a seguir el canal de YouTube Profesora Alba Marília y el perfil de Instagram del mismo nombre. Se reservó un período de diez días para monitorizar el contenido publicado por la profesora influenciadora. Según Amaral et al. (2008), este tipo de recogida de datos facilita el acceso a la información, ya que los datos online se crean textualmente. Tras este seguimiento, se seleccionaron tres videos de cada red social para su análisis, basándose en las dimensiones de la Competencia Mediática de Ferrés y Piscitelli (2015). Los criterios de elección de los videos fueron los más vistos hasta el 23 de marzo de 2024, fecha fijada para el final de la recopilación, en ambas redes sociales.

3. Descripción de los videos

3.1 Reels del Instagram

La cuenta de Instagram de la profesora Alba Marília está dirigida a profesores de educación infantil y diariamente, publica historias sobre su cotidiano, así como imágenes relacionadas con diversos temas relacionados con el ciclo, especialmente contenidos en defensa de la primera infancia, periodo fundamental para el desarrollo de los niños.

Título/Tema	Vistas	Comentarios	Contenido predominante	Fecha
Acogida en la adaptación	1.100.000	340	- Sensibilidad en el periodo de adaptación infantil.	16/02/2024
Taller de musicalización	339.000	68	- Juegos musicales. - Actividades psicomotrices (ritmo y atención).	17/02/2024
Adaptación	95.500	63	- Humor.	20/02/2024

Tras un estudio netnográfico, se seleccionaron los tres videos publicados en 2024 con más visualizaciones en la fecha establecida.

Se observa que los tres *reels* más vistos este año se publicaron en la misma semana, cuando terminaron las vacaciones y empezó el curso escolar en Brasil. El primer *reel* alcanzó importante número de visualizaciones. En él se reflexiona sobre la acogida en el proceso de adaptación en la educación infantil. La adaptación es un proceso gradual por el que pasan los niños pequeños cuando empiezan la escuela (Rapoport, 2005). Es un periodo delicado, ya que el niño abandona el entorno familiar y entra en un entorno desconocido y nuevo. Suele ser un proceso delicado tanto para la familia como para los profesores, que a menudo se sienten angustiados al comienzo del curso. Según Balaban (1988), cuando un niño se separa de su entorno familiar, todos los implicados se ven afectados, no sólo los niños, sino también los padres y los profesores, por lo que es muy común que los profesores busquen información sobre cómo actuar en este proceso.

El tercer video más visto también trataba el tema de la adaptación, pero era un *reel* de humor. Como la plataforma se utiliza en momentos de ocio, según *RD Station* (2022), la búsqueda de contenidos humorísticos es significativa, ya que el 64% de los usuarios en Brasil ven habitualmente contenidos con temas humorísticos.

El segundo *reel* más visto trata de un taller de musicalización en el que la profesora enseña a jugar “al corro”. Teniendo en cuenta que el vídeo se publicó al inicio del curso escolar y que es una época en la que los profesores buscan una dinámica diferente para sus clases, debido al periodo de adaptación y vinculación con los niños, existe una demanda de contenidos con ideas para talleres.

3.2 Vídeos de YouTube

En una consulta realizada hasta el 23 de marzo de 2024, Alba Marília tenía 134.000 seguidores en *YouTube* y 939 videos publicados. El contenido multimedia predominante desarrollado por la docente son vídeos dirigidos a la musicalización infantil. Los videos con actividades psicomotrices también ocupan un lugar destacado en esta producción. Además, el canal contiene videos con sugerencias para que los profesores de Educación Infantil trabajen determinados contenidos, como actividades centradas en fechas conmemorativas, narración de cuentos, dinámicas y el uso de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), documento normativo brasileño. La mayoría de los vídeos tiene duración de tres minutos. Para el análisis se eligieron los siguientes videos:

Título/tema*	Vistas	Comentarios	Contenido predominante	Fecha
Passear no Jardim	1.514.806	244	- Juego musical; - Psicomotricidad (imitación de gestos y movimientos)	02/10/2018
Lavadeira	514.800	140	- Juego musical con un recurso didáctico (tela); - Actividad psicomotriz (imitación de gestos y movimientos).	04/11/2019
Agora eu vou andar devagarinho (Xuxa)	408.277	77	- Juego musical; - Actividad psicomotriz (imitación de gestos y movimientos).	03/06/2018

La Tabla 2 muestra que los vídeos seleccionados tienen el mismo tema: juegos musicales que implican psicomotricidad. Otro punto en común es que los tres muestran a la profesora interactuando con los alumnos en el aula, como puede verse en la Figura. Para Nista-Piccolo y Moreira (2012), la psicomotricidad muestra la forma concreta en que los seres humanos interactúan con la naturaleza y con sus semejantes. En este sentido, la motricidad refleja la expresión de las actividades humanas. Todo tipo de relación interpersonal se produce a través del movimiento, por lo que los pensamientos y sentimientos de los niños no pueden expresarse sin la presencia del

Figura 1. Acogida en la adaptación



Figura 2. Adaptación



movimiento. Aunque los videos muestran juegos en los que se imitan movimientos corporales, se puede observar que cada niño, e incluso la profesora, realiza los movimientos de forma diferente.

Las actividades desarrolladas por la docente pueden considerarse lúdicas, ya que según Maluf (2012) son aquellas que unen sentimiento, acción y pensamiento, y pueden estar representadas por juegos psicomotrices; narración de cuentos; musicalización y cualquier tipo de actividad que promueva la magia del aprendizaje a través del juego. En este sentido, la psicomotricidad es importante para entender cómo el ser humano interactúa con su entorno. Como señalan Nista-Piccolo y Moreira (2012), el movimiento es el lenguaje primario a través del cual expresamos nuestros pensamientos y emociones, y es esencial para el desarrollo y la comunicación de los niños. Así, los diferentes estilos de movimiento observados en los videos reflejan la motricidad y aspectos emocionales y la timidez. De este modo, los enfoques lúdicos, como señala Maluf (2012), ofrecen un espacio para integrar sentimientos, acciones y pensamientos, lo que permite al profesor promover un aprendizaje significativo y agradable para el niño.

Figura 3. Lavadora



Nota: Canal Profesora Alba Marília, 2019.

Figura 4. Paseando por el jardín



Nota: Canal Profesora Alba Marília, 2018.

4. Resultados y discusión

Para Ferrés y Piscitelli, (2015), los mensajes deben analizarse mediante enfoques dialógicos y activos, teniendo en cuenta la interpretación y participación del interlocutor. Para ello, enumeran seis dimensiones de la Competencia Mediática. Éstas son: 1) lenguaje, 2) tecnología, 3) procesos de recepción e interacción, 4) procesos de producción y difusión, 5) ideología y valores y 6) estética. Cada una se divide en dos ámbitos: análisis y expresión. Así, la esfera del análisis involucra la participación de las personas que reciben un determinado mensaje y cómo se produce la interacción; mientras que la esfera de la expresión involucra a los individuos que producen los mensajes (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 8). Estas dimensiones nos permiten apuntar pistas para establecer cómo se puede entender la Competencia Mediática a partir de los videos de la profesora Alba Marília. Para explorar estas pistas, seleccionamos las dos primeras dimensiones para analizar.

Según los autores, la categoría del lenguaje considera, en el contexto del análisis, la capacidad de interpretar y evaluar los diferentes códigos que representan el mensaje, la capacidad de analizar y evaluar estos mensajes en términos de comprensión del significado y del sentido, así como la capacidad de comprender el flujo de una historia y la capacidad de tejer relaciones entre los textos.

Mientras, en el ámbito de la expresión, los autores enumeran la capacidad de expresarse ante representaciones diversas y la capacidad de alterar los productos existentes. Por lo tanto, se puede decir que los perfiles educativos de la *influencer* cubrían esta categoría en ambas áreas, ya que los videos demuestran una comprensión de los temas explicados en los videos, la narración de historias y la interpretación de canciones, lo que puede motivar a los profesores que la siguen a realizar actividades similares.

La categoría de tecnología, según Ferrés y Piscitelli, (2015), incluye el papel que juega la tecnología en la sociedad, la capacidad de interactuar con las innovaciones tecnológicas, la capacidad de desenvolverse en un entorno hipermedia, la capacidad de manejar y adaptarse a las herramientas, así como la capacidad de manejar imágenes y sonidos. En cuanto al canal de la profesora Alba Marília, es posible asociar el uso de la tecnología en la producción de los videos, destacando la capacidad de la profesora de utilizar recursos tecnológicos para enriquecer sus contenidos educativos, como el uso de aplicaciones de edición de video y el uso del efecto *chroma-key*.

La presencia del perfil de la *influencer* en diferentes redes sociales también forma parte de esta dimensión, ya que refleja su capacidad para interactuar en diferentes entornos mediáticos. Se observa que los videos seleccionados en *YouTube*, al ser más antiguos y amateurs, no tienen el mismo cuidado en la edición que los videos de *Instagram*. Sin embargo, a pesar de la edición casera, los videos se encuentran entre los más vistos de la red social.

5. Conclusiones

Al analizar los contenidos mediáticos de la profesora Alba Marília en las redes sociales, es posible concluir que ha desarrollado su Competencia Mediática, reflejada en sus habilidades, conocimientos y actitudes a la hora de producir y difundir contenidos relevantes y de calidad para los docentes de Educación Infantil. A través de su canal de *YouTube* y de su perfil de *Instagram*, comparte conocimientos y prácticas pedagógicas, promoviendo la reflexión sobre temas pertinentes al universo infantil, como el proceso de adaptación a la escuela, las prácticas lúdicas y las actividades psicomotrices. Además, las producciones de Alba demuestran una alineación con las dimensiones de la Competencia Mediática esbozadas por Ferrés y Piscitelli, (2015). Pero no fomenta ni propone la manipulación de herramientas tecnológicas en sus contenidos, lo que demuestra un compromiso con la producción del contenido, y no con su difusión.

En resumen, el trabajo de Alba Marília ejemplifica cómo los medios sociales pueden utilizarse eficazmente para promover la educación y la formación del profesorado. Su enfoque pedagógico accesible demuestra un dominio técnico de las herramientas mediáticas y un compromiso con el desarrollo integral de los niños y la mejora continua de la práctica educativa. De este modo, su labor como influencer digital en el ámbito de la Educación Infantil amplía el alcance de sus mensajes, contribuyendo a la formación del profesorado.

Notas

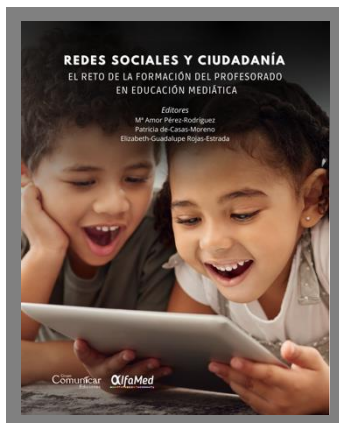
¹ El trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior - Brasil (CAPES - Código de Financiación 001).

² En la Tabla de vídeos de *YouTube*, los títulos de los vídeos se han mantenido en portugués, ya que es así como se encuentran en el canal de la profesora Alba Marília.

³ Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior, Tecnología e Innovación (GPESTI) y está vinculado al proyecto Ética y Verdad en las Redes Sociales.

Referencias

- Amaral, A., Natal, G., & Viana, L. (2008). Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Cadernos da Escola de Comunicação*, 1(6), 34-40.
- Balaban, N. (1988). *O início da vida escolar: da separação à independência*. Artes Médicas.
- Campos, G.E., & Costa, H. (2019). *Caracterização dos perfis comerciais na rede social Instagram*. 5 Brazilian Workshop on Social Network Analysis and Mining, São Bernardo do Campo, Brazil.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1), 1-16. <https://goo.gl/3EQnc6>
- Kozinets, R.V. (2014). *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Penso.
- Maluf, A.C.M. (2017). *A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil*. Profala <https://bit.ly/49Z2BRE>
- Martins, P.G.C.A. (2018). *A comunicação e o desafio educacional para a geração millennials na "era bios virtual"* [master dissertation]. Universidade Paulista, São Paulo. <https://bit.ly/49QmYk4>
- Nista-Piccolo, V.L., & Moreira, W.W. (2012). *Corpo e movimento na educação infantil*. Cortez.
- Professora Alba Marília [Alba Marília]. (2024, Febrero, 16). *É sobre Acolhimento*. *Instagram*. <https://bit.ly/4dmd1xW>
- Professora Alba Marília [Alba Marília]. (2024, Febrero, 20). *Nem é meme*. *Instagram*. <https://bit.ly/44Db1qt>
- Professora Alba Marília [Alba Marília]. (2024, Febrero, 17). *Oficina Lúdica: Contar, Musicalizar e Brincar*. *Instagram*. <https://bit.ly/44oQcoX>
- Professora Alba Marília [Alba Marília]. (2018, Junho, 03) *Atividade Musical - Agora eu vou Andar* (Devagarinho) - Xuxa - Som Livre. *YouTube*. <https://bit.ly/3UEPSzu>
- Professora Alba Marília [Alba Marília]. (2019, Noviembre, 04). *Lavadeira - Brincadeira Musical* / Música: Monica Pinheiro/Sérgio Luiz da Cunha. *YouTube*. <https://bit.ly/49URKIE>
- Professora Alba Marília [Alba Marília]. (2018, Octubre, 02). *Brincando com música* / Prof Shauan Bencks / Arte da Criança - Educação Infantil. *YouTube*. <https://bit.ly/3Q10Ozw>
- Rapoport, A. (2005). *Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadoras*. Mediação.
- RD Station. (2023). *Pesquisa indica recursos mais relevantes de mídias sociais + 95 estatísticas de redes em 2022*. <https://bit.ly/3xZGi1e>.
- Sheldon, P., & Bryant, K. (2016). *Instagram: Motives for its use and relationship to narcissism and contextual age*. *Computers in Human Behavior*, 58, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.059>.
- Suess, A.E.C. (2014). *Art gallery visitors and Instagram*. [master dissertation]. University of Arts, London. <https://bit.ly/3JBQrDx>.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Aprender en las redes sociales: Prácticas y formatos educativos de los creadores culturales

Learning on social media: Practices and educational formats from cultural creators

Gabriella Taddeo
Università di Torino, Italia
gabriella.taddeo@unito.it

Resumen

Esta experiencia docente de buenas prácticas e innovación, donde niños de 12 y 13 años crearon Podcasts, fue el artículo que exploró el papel transformador de los medios sociales en el aprendizaje y la difusión culturales. A través de entrevistas en profundidad con 40 creadores italianos, se identificaron algunas de las estrategias educativas más utilizadas para atraer la atención y construir una relación duradera con sus seguidores. Las estrategias descritas por los creadores identifican algunas características clave para el éxito de los formatos culturales en las redes sociales: brevedad, transmedia, curiosidad, narración de historias, interactividad. A través del análisis de estas características, será posible comprender cómo se aprovechan hoy *Instagram* y otras redes sociales para promover la educación y el crecimiento cultural más allá del puro entretenimiento.

Abstract

The article explores the transformative role of social media in cultural learning and dissemination. Through in-depth interviews with 40 Italian creators, some of the most used educational strategies to attract attention and build a long-lasting relationship with their followers were identified. The strategies described by the creators identify some key characteristics for the success of cultural formats on social media: brevity, transmedia, curiosity, storytelling, interactivity. Through the analysis of these characteristics, it will be possible to understand how *Instagram* and other social media are used today to promote education and cultural growth beyond pure entertainment.

Palabras clave / Keywords

Aprendizaje informal, medios sociales, *Instagram*, creadores culturales, formatos educativos.
Informal learning, social media, *Instagram*, cultural creators, educational formats.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El artículo explora el papel transformador de las redes sociales en la producción de contenidos educativos y la difusión cultural. A través de entrevistas en profundidad realizadas en 2023 a 40 creadores culturales italianos, se identificaron algunas de las estrategias educativas más utilizadas para atraer la atención y construir una relación duradera con sus seguidores. El objetivo de la contribución es proporcionar algunos elementos útiles para comprender cómo *Instagram* y otras redes sociales se explotan hoy en día más allá del puro entretenimiento, para promover la educación y el crecimiento cultural.

2. Estado del Arte

Con la llegada de los medios sociales, han ganado espacio nuevas formas de aprendizaje informal. Los estudios en este campo han demostrado que plataformas como *Instagram*, *YouTube*, *TikTok* pueden servir no solo para fines sociales o de marketing, sino también como herramientas educativas innovadoras (Scolari et al., 2018; Pires et al., 2022; Carpenter et al., 2024). Un número cada vez mayor de profesores ha comenzado a utilizar los medios sociales para crear formatos de aprendizaje innovadores dirigidos a sus alumnos, pero también a una amplia audiencia de posibles interesados. (Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echenique, 2020). Como observan Vizcaíno-Verdú y Abidin (2023), a través de las posibilidades de *TikTok*, por ejemplo, surgen nuevos enfoques y herramientas para que los profesores creen responsabilidad, autoridad, reconocimiento y compromiso.

Además de los actores institucionales, como los profesores profesionales, un número cada vez mayor de creadores también han empezado a especializarse en formatos educativos, atrayendo a un gran público juvenil con contenidos que van desde la actualidad, el activismo, las lenguas extranjeras y la ciencia hasta la autoayuda y los tutoriales (Taddeo, 2023). La contribución de los estudiosos y creadores culturales es cada vez más importante en el espacio educativo informal de los jóvenes, pero hasta la fecha existen pocos estudios destinados a comprender con más detalle cómo se construyen estos nuevos formatos educativos y qué innovaciones aportan en términos de difusión cultural.

El objetivo del artículo es analizar algunas de las estrategias que los propios creadores culturales reconocen en su producción en *Instagram* para combinar los criterios de éxito de los contenidos sociales (visibilidad, atención, compromiso) con los objetivos de difusión cultural.

3. Metodología

El artículo se basa en un análisis empírico de entrevistas cualitativas realizadas a 40 *influencers* italianos que tratan diversos temas educativos. A través de este método, fue posible observar la dinámica de creación y gestión de contenidos educativos en *Instagram*, y evaluar la eficacia de estas estrategias. Para seleccionar a los creadores, se utilizó la categorización educativa derivada de una investigación anterior sobre el aprendizaje en *Instagram* (Taddeo, 2023), que había identificado 4 macrocategorías de contenidos culturales objeto de producción en las redes sociales:

- Activismo social
- Autoayuda y habilidades socioemocionales
- Contenidos culturales educativos disciplinares o generalistas
- Tutorías

Las entrevistas se realizaron principalmente entre febrero y mayo de 2023, fueron grabadas y posteriormente transcritas mediante una herramienta de transcripción automática de audio a texto. El análisis de las entrevistas, realizado con ayuda del *software* de análisis cualitativo *Nvivo*, siguió un enfoque cualitativo ascendente: primero se codificó el contenido según macrotemas generales (prácticas de producción de contenidos, factores de éxito, factores críticos, el papel de las plataformas y la relación del creador con ellas, modelos de negocio), y después, para cada categoría general, se realizaron análisis en profundidad en los que se identificaron otras subcategorías.

4. Resultados

Las entrevistas muestran que los creadores en línea utilizan una combinación de técnicas para que sus contenidos educativos resulten eficaces y atractivos para las audiencias. Elementos como la brevedad, la sorpresa, la narración y la interacción desempeñan un papel crucial para garantizar que los contenidos no sólo lleguen a un público

amplio, sino que también sean comprendidos y apreciados incluso en contextos generalmente diseñados para el entretenimiento. Las principales características señaladas por los creadores para el éxito de los contenidos culturales en las plataformas sociales son: brevedad, transmedia, curiosidad, narración e interactividad.

En cuanto al primer elemento, la brevedad, aparece, a ojos de los creadores entrevistados, como un factor indispensable para el rendimiento del contenido. Los contenidos, incluso cuando tratan temas complejos y articulados, deben adaptarse de tal manera que faciliten una forma de disfrute “a bocados”. A menudo, por tanto, los contenidos educativos de los creadores, en las redes sociales, no pretenden agotar inmediatamente la materia, sino que se construyen como estímulos “coquetos” capaces de activar la atención inicial del usuario e invitarle a continuar y profundizar en otros aspectos. Siguiendo un enfoque de microaprendizaje (Job & Ogalo, 2012), el aprendizaje se construye así en pequeñas dosis que pueden combinarse y modularse, en función del ritmo e interés del usuario.

Se adopta así un enfoque transmedia, un segundo aspecto subrayado en muchos análisis de creadores y ya identificado como una de las principales estrategias del aprendizaje informal en línea (Jenkins et al., 2015; Scolari, 2018). Por ejemplo, se “rompe” un contenido informativo en varios vídeos que luego forman una secuencia de *stories* en *Instagram*. De este modo, el usuario puede seguir un único contenido (deteniéndose en el primer vídeo de una historia), también puede continuar disfrutando de todos los vídeos que se han subido en secuencia como una continuación en las historias, o puede proceder a través de un enlace desde la Historia a otras perspectivas. El uso de *link trees* también permite a los creadores crear, a partir de un único enlace en la bio (como permite *Instagram*), un centro de recursos transmedia distribuidos en otros canales (desde *YouTube* a *Telegram* o *podcasts*, por ejemplo).

La tercera característica mencionada por algunos creadores es el efecto sorpresa y el vínculo con la curiosidad. Así, se intenta abordar un tema cultural no desde los ángulos canónicos típicos de los contextos educativos tradicionales, sino vinculándolo a un fenómeno curioso y poco conocido que genere asombro y maravilla. Así, por ejemplo, un creador famoso que se dedica a divulgar la física a través de *Instagram* puede aprovechar una imagen para despertar la curiosidad, acompañándola de una pregunta típica de las que se hacen los niños (¿por qué la paja parece rota?). En lugar de partir de una construcción teórica, y eventualmente acompañarla de ejemplos tomados de la vida cotidiana, el creador parte en las redes sociales de la capacidad de la imagen, o de una pregunta, para suscitar la curiosidad, y luego pasa a explicar las características y reglas subyacentes de la física. Así pues, el principio parece ser el de partir de la curiosidad para construir el conocimiento (Pluck & Johnson, 2011) favoreciendo el aprendizaje “situado”, es decir, conectado a situaciones o experiencias que pueden ser reconocibles y, por tanto, significativas para los alumnos (Lave & Wenger, 1991).

Una cuarta palanca identificada por los creadores entrevistados es la de la narración. Por ejemplo, se identifican algunas situaciones particulares en la que el científico hizo el descubrimiento, o misterios sobre el mismo, diatribas u otros dispositivos narrativos que pueden “humanizar” la información y acompañarla de aspectos pintorescos o curiosos. En otros casos, la narratología se refiere a la propia personalización de la vía de acceso al contenido: por ejemplo, en lugar de hablar de una noticia, un dato o una regla del inglés de forma impersonal, el creador relata la forma en que llegó a ese conocimiento, vinculándolo a una emoción, un acontecimiento, un hecho cotidiano, una forma personal de ver, un reto más o menos esforzado. La introducción del enfoque narratológico, la presentación de un arco narrativo y la introducción de diferentes obstáculos, “enemigos”, antihéroes, tiene diferentes efectos y funciones: por un lado apoya la legibilidad de los contenidos y su usabilidad en términos de atención, emoción, reconocimiento mediático (Hug, 2005; Taddeo & Testaceni, 2011), por otro lado introduce el concepto de desafío y fracaso en el escenario educativo, legitimándolo como parte inevitable, y a menudo necesaria, de todo camino de crecimiento. Mientras que en los contextos de aprendizaje formal el error y el fracaso se consideran carencias que hay que subsanar, créditos que hay que recuperar, cifras que hay que alcanzar, en este contexto se representan como historias, personas, emociones en las que los seguidores pueden identificarse y a través de las cuales pueden transformarse.

La última palanca entre las principales identificadas en las estrategias educativas de los creadores es la relacional e interaccional. Diversos estudios han demostrado que las prácticas de producción cultural en redes sociales nunca se pueden encapsular en la “simple” producción y compartición de contenidos, sino que siempre se nutren de un intenso “trabajo relacional” y “trabajo afectivo” (Baym 2015; Hund 2023) que los creadores llevan a cabo y que les permite establecer un vínculo emocional con sus seguidores. Este trabajo afectivo y relacional se compone de un conjunto de interacciones de baja intensidad con sus seguidores, tanto de tipo sincrónico (como las interacciones por *chat* durante las retransmisiones en directo, en *Instagram* o *Twitch*, por ejemplo) como de tipo asincrónico (como las respuestas y los comentarios de agradecimiento, por ejemplo). El trabajo relacional permite a los seguidores sentirse implicados, legitimados y, sobre todo, invitados a dar su opinión, a expresar sus curiosidades, pero también sus dudas y dificultades. Sitúa al influenciador en una relación menos jerárquica y

asimétrica que las dinámicas tradicionales que se dan, por ejemplo, en el entorno de aprendizaje formal de un aula escolar. Y esto también puede resultar bastante extraño, si no contraintuitivo, dado que, normalmente, los alumnos de una clase son unos treinta, mientras que los que siguen, por ejemplo, una clase de física en directo de uno de los *influencers* entrevistados pueden ser varios miles. Por lo tanto, aunque la relación entre influenciadores y seguidores es casi siempre mucho más asimétrica que la que existe entre profesor y alumnos, los “alumnos en línea” suelen percibirla como más directa, horizontal, informal y, por lo tanto, más favorable a que los usuarios pasen a la acción que en el contexto físico (Camas-Garrido et al., 2021).

5. Conclusiones

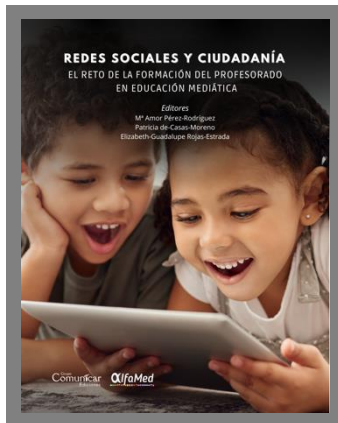
Como hemos visto, los medios sociales ofrecen oportunidades para la educación informal, tanto a quienes ya tienen un bagaje profesional en este sentido (profesores y formadores de profesión) como a nuevos actores educativos que, mediante estrategias de comunicación, pueden ganarse la atención, la credibilidad y la confianza del público y realizar formas informales de educación. El aprendizaje a través de *Instagram*, y en las redes sociales en general, puede tener lugar de forma voluntaria o accidental, pero a menudo es el resultado de cuidadosas estrategias de producción de contenidos por parte de los creadores, que adaptan enfoques y “recetas” típicos del éxito en las redes sociales, a las necesidades específicas de un intercambio orientado a la profundización y la curiosidad intelectual. En el siguiente diagrama se resumen las estrategias sociales utilizadas por los creadores y se muestran algunos de los enfoques pedagógicos a los que se han vinculado en el ensayo.

Característica	Descripción	Formación pedagógica
Brevedad	El contenido debe captar la atención en los primeros segundos. El formato educativo debe ser breve y autoexplicativo.	Microaprendizaje: Job & Ogalo (2012)
Transmedia	Los contenidos breves pueden enlazarse con otros mediante diversas estrategias transmedia que permiten ampliarlos y profundizar en ellos.	Aprendizaje transmedia: Jenkins et al. (2015) Scolari (2018)
Curiosidad	Los contenidos se vinculan a aspectos insólitos o puntos de vista excéntricos, o a contextos de interés para los usuarios, con el fin de atraer la atención y estimular una actitud exploratoria y un aprendizaje situado.	Aprendizaje situado y emocional: Pluck & Johnson (2011) Lave & Wenger (1991)
Narración	El creador suele presentar una narración que le enmarca como el héroe narratológico que se enfrenta a diversos retos para conocer y acercarse a un espacio de interés común.	Aprendizaje narrativo: Hug (2005) Taddeo & Testaceni (2011)
Interactividad y participación	El creador teje una intrincada red de interacción con los seguidores, apoyándose principalmente en los mensajes de <i>Instagram</i> y no sólo en los comentarios.	Constructivismo: Camas-Garrido, Valero-Moya & Vendrell-Morancho (2021)

Sin embargo, existen importantes retos y limitaciones. Como señalaron los propios creadores entrevistados, la calidad y la profundidad del aprendizaje pueden variar, y existe el riesgo de que la educación en estas plataformas se convierta en algo superficial o comercial. Aunque algunas de las estrategias identificadas por los creadores para definir el éxito de un contenido educativo se hacen eco de principios promovidos por siglos de literatura pedagógica (como la interacción con el alumno, la capacidad de activar un nivel de atención emocional y no sólo cognitivo, el aprendizaje situado) otras como la brevedad, el uso del *storytelling* y la personalización a través de la experiencia del creador parecen ser específicos de la comunicación social (Taddeo, 2024) y parecen constituir tanto estímulos interesantes para la didáctica del futuro como interpretaciones problemáticas y arriesgadas a nivel educativo. Por un lado, por tanto, estos enfoques de *insta-learning* son capaces de generar formas de aprendizaje estimulantes y de “baja intensidad”, potenciando el carácter inclusivo de los procesos de aprendizaje por amplias franjas de jóvenes que suelen estar poco implicadas en las dinámicas escolares formales (Jenkins et al., 2015). Por otro lado, sin embargo, las características de estos contenidos sociales suelen estar sujetas a lógicas comerciales bastante alejadas de los objetivos culturales y a las presiones de una “*platformisation* de la educación” (van-Dijck & Poell, 2018) que actúa tanto sobre los productores de contenidos como sobre sus usuarios. El ámbito de los creadores educativos y culturales constituye un nuevo reto y una nueva oportunidad para la educación del futuro, pero también un contexto de importancia crítica que las instituciones educativas no descuidan, sino sobre el que invertir reflexión y planificación cultural por parte de los actores educativos.

Referencias

- Baym, N.K. (2015). Connect with your audience! The relational labor of connection. *The Communication Review*, 18(1), 14-22. <https://doi.org/10.1080/10714421.2015.996401>
- Camas-Garrido, L., Valero-Moya, A., & Vendrell-Morancho, M. (2021). The teacher-student relationship in the use of social network sites for educational purposes: A systematic review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 137-156. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.591>
- Carpenter, J.P., Shelton, C.C., Curcio, R., & Schroeder, S. (2021). The education influencer: New possibilities and challenges for teachers in the social media world. In E. Langran, & L. Archambault (Eds.), *Proceedings of society of information technology & teacher education international conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hug, T. (2005). *Micro learning and narration: Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of "micro units" and didactical micro-learning arrangements*. Fourth media in transition conference, MIT, Cambridge.
- Hund, E. (2023). *The influencer industry: The quest for authenticity on social media*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v6pczn>
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar*, 28(62), 115-125.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Wiley.
- Job, M.A., & Ogalo, H.S. (2012). Micro learning as innovative process of knowledge strategy. *International journal of scientific & technology research*, 1(11), 92-96. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2021.118557>
- Lave, J., & Wenger, M. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Pires, F., Masanet, M.J., Tomasena, J.M., & Scolari, C.A. (2022). Learning with YouTube: Beyond formal and informal through new actors, strategies, and affordances. *Convergence*, 28(3), 838-853. <https://doi.org/10.1177/13548565211020545>
- Pluck, G., & Johnson, H.L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Sciences and Psychology*, 2(19).
- Scolari, C.A., Masanet, M.J., Guerrero Pico, M.D.M., & Establés, M.J. (2018). TransMedia Literacy in the new media ecology: Teens' trans-media skills and informal learning strategies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 164-174. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Taddeo G. (2023). Life Long/Insta-Learning: The Use of Influencers as Informal Educators. *Italian Journal of Sociology of Education*, 15(2), 147-167. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2023-2-8>.
- Taddeo G. (2024). *Social. L'Industria delle Relazioni*. Einaudi.
- Taddeo G., & Testaceni L. (2011). Story-Lab. Narrazione, partecipazione ed etica nella didattica 2.0. In AA.VV, *Formare con il cinema*. Franco Angeli.
- Vizcaíno-Verdú, A., & Abidin, C. (2023). TeachTok: Teachers of TikTok, micro-celebrification, and fun learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103978>
- Van Dijck, J., & Poell, T. (2018). Social media platforms and education. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Eds.), *The Sage handbook of social media*. Sage.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Docentes digitales: Análisis de canales brasileños en YouTube

Digital teachers: An analysis of Brazilian YouTube channels

Ana-Fernanda Vasquez-Aragom
Universidad de Sorocaba, Brasil
anafernandavasques@gmail.com

Aléxia Roche
Universidad de Sorocaba, Brasil
alexiaroche@hotmail.com

Resumen

En una sociedad hiperconectada, es necesario desarrollar la Competencia Mediática para utilizar los medios de forma crítica y consciente. El profesor emerge, así como facilitador y guía en los entornos digitales. El proyecto pretende comprender la producción mediática de los profesores influyentes. La metodología es una adaptación de la netnografía (Kozinets, 2014), un estudio de campo de los canales de YouTube de docentes *influencers*, sin participación directa en el medio estudiado. Los canales analizados fueron los de Tatiana G Feltrin y Bruna Martioli. Ambas animan a los alumnos a ser críticos con los contenidos que estudian en los medios, abordando el estudio del inglés y la lectura, respectivamente.

Abstract

In a hyperconnected society, it is necessary to develop Media Competence to use media critically and consciously. Thus, the teacher emerges as a facilitator and guide in digital environments. The project aims to understand the media production of teacher influencers. The methodology is an adaptation of netnography (Kozinets, 2014), a field study of YouTube channels of teacher influencers, without direct participation in the medium studied. The channels analyzed were those of Tatiana G. Feltrin and Bruna Martioli. Both instigate students' criticality about the content to be studied in the media, by addressing the study of English and reading, respectively.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, docentes *influencers*, medios digitales, multilingüismo, inteligencia colectiva.
Media Competence, teacher influencers, digital media, multilingualism, collective intelligence

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Los avances tecnológicos en el entorno digital han ampliado el potencial de intercambio de información de los medios de comunicación que están presentes en la vida cotidiana de todos, hasta altas horas de la noche. El uso de estos medios digitales conlleva nuevas prácticas sociales que requieren nuevas competencias, ya que transforma los medios de acceso, producción, interacción, aprendizaje y trabajo. El desarrollo de la Competencia Mediática es, por tanto, necesario para que el individuo logre un uso crítico y consciente de los medios.

Gutiérrez-Martín et al. (2022) subrayan que los medios aparecen a menudo como recursos didácticos en el aula, pero es importante que los profesores incorporen también en sus clases reflexiones críticas sobre el papel y el uso de los medios para desarrollar una comprensión crítica de los fenómenos de comunicación. La integración de las tecnologías en la educación va más allá del uso de recursos didácticos; parte de una educación con y a través de los medios para desarrollar un lector del mundo crítico, comprometido y participativo.

El documento de la UNESCO “Alfabetización Mediática e Informativa: directrices para la formulación de políticas y estrategias” destaca como un hito para la educación en medios, al describir habilidades y actitudes para que las personas puedan ejercer la ciudadanía y participar crítica y activamente en los medios a través del acceso a la información, el ejercicio de la libertad de expresión y una educación de calidad.

A partir de esta preocupación global, la Red Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía) ha desarrollado el “Currículo Alfamed para la Formación del Profesorado en Educación Mediática” (Aguaded et al., 2021), que defiende la importancia de que los docentes orienten a los estudiantes para que puedan seleccionar, evaluar y organizar la información en la sociedad digital actual a través del desarrollo de la Competencia Mediática.

La Educación Mediática permite la participación crítica en el entorno digital. Todo lo anterior justifica y expresa la importancia del desarrollo de la Competencia Mediática en la educación. Con esto en mente, pensando en el papel del profesor como facilitador y guía en los nuevos entornos educativos y con el creciente uso de las redes sociales por parte de los jóvenes, este proyecto pretende comprender la producción mediática de dos *YouTubers*: Tatiana G Feltrin y Bruna Martioli, que ya han actuado como *influencers* de los profesores, dado que sus contenidos son consumidos por los jóvenes a diario.

2. Revisión de literatura

Para entender mejor la relación y convergencia de los medios tradicionales y digitales, examinamos el concepto y evolución de los medios de comunicación. El Diccionario Aurélio (2010) conceptualiza los medios de comunicación como designación genérica de los medios, vehículos y canales de comunicación, siguiendo con ejemplos: periódico, revista, radio, televisión, etc. De esta forma, son medios que permiten la reproducción y difusión de mensajes, la comunicación.

Según Lévy (2003, p. 51) “las tecnologías mediáticas (molares) fijan y reproducen los mensajes para asegurar su mayor alcance, su mejor difusión”. El libro es un medio tradicional, anterior a los medios digitales. A pesar de ello, el libro también ha sufrido adaptaciones a los medios digitales, como las versiones *e-book* y *audiobook*, además de estar presente en los diálogos de los medios digitales. Las tecnologías digitales han dado lugar a nuevos medios de comunicación, es decir, a nuevos soportes. Las nuevas TDIC (Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación) han cambiado la relación entre los medios.

Para Rojo y Moura (2012), los medios digitales destacan por su capacidad interactiva, operando en función de las acciones de los usuarios y facilitando la colaboración y el diálogo. Permiten el intercambio de conocimientos para la producción conjunta, incluso a distancia. Con la aparición de las nuevas tecnologías, la producción colaborativa impulsa la fusión de diferentes medios, estilos, lenguajes y culturas, permitiendo combinarlos y mezclarlos de forma favorable.

De este modo, para Lévy (2003), lo digital amplía el potencial de los medios, no sólo en términos de difusión, ya que no se limita a ello, sino también en términos de combinación de mensajes y creación de productos. Como resultado, es posible ver que constituye un espacio para expresar subjetividades y compartir conocimientos, desarrollando un espacio elemental para la Inteligencia Colectiva. Para ello, es necesario imaginar el potencial de los medios de comunicación y las tecnologías digitales a favor de la imaginación colectiva, la producción continua de subjetividad y la creación de nuevas cualidades del ser (Lévy, 2003, p. 198).

Según Barbosa y Borges (2019), la Competencia Mediática ocurre a través de un abordaje dialógico y activo, involucrando el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes de la población con relación a los mensajes mediáticos.

Dicho esto, los artefactos digitales generan cambios en las prácticas sociales que deben ser abordados en las prácticas educativas para preparar a los estudiantes. Los textos compuestos por diferentes lenguajes y acervos culturales requieren habilidades y prácticas de comprensión y producción para que tengan sentido, promovidas por la Competencia Mediática, necesaria por la demanda de nuevas prácticas de producción y análisis crítico.

3. Metodología

Este trabajo utiliza una adaptación de la netnografía como metodología para el estudio de campo de los canales de *YouTube* de profesoras *influencers*. Es una adaptación porque es observacional, sin participación directa en el entorno estudiado. La netnografía es definida por Kozinets (2014) como una investigación observacional, al igual que la etnografía, pero a diferencia de esta, se desarrolla en el campo online, en internet, como *YouTube*, para observar un fenómeno digital.

Para crear una netnografía de canales educativos, se analizaron los datos de los canales disponibles públicamente en *YouTube*. Pasamos por las etapas de selección, recogida y análisis de los canales y vídeos para componer un análisis inductivo, partiendo de casos particulares.

Para ello, se seleccionaron dos canales de *influencers* docentes: Tatiana Feltrin, licenciada en Letras que produce contenidos literarios desde hace 16 años, también conocida como *booktuber*. Y el canal de Bruna Martioli, profesora que produce contenidos sobre la rutina y formación de profesores y cursos online sobre literatura. De estos canales, se eligieron vídeos para ser analizados desde la perspectiva de la Competencia Mediática.

4. Resultados

El primer canal analizado es TLT (Tiny Little Things), de Tatiana Feltrin, el canal literario brasileño más antiguo de *YouTube*, que lleva 16 años “compartiendo la lectura y conectando los libros con sus futuros lectores”. Tatiana Feltrin es licenciada en Literatura, traductora, intérprete y profesora de inglés y química, y en la actualidad se dedica exclusivamente a crear contenidos literarios.

En su canal de *YouTube* se pueden encontrar vídeos sobre el estudio del inglés, tres de los cuales fueron seleccionados para ser analizados desde la perspectiva de la competencia y la producción mediáticas de los profesores. Son vídeos con un montaje sencillo (cortes, apertura) y presentan el dormitorio de la *influencer* con estanterías de libros de fondo. Por orden de publicación, el vídeo más antiguo del canal *Dicas de self study* (para los que estudian inglés), presenta una lista de libros sobre gramática, vocabulario y diccionarios. Tatiana habla de niveles de inglés, ejercicios, editoriales y precios.

El segundo vídeo más visto es “PMF: Consejos para quien quiere estudiar (o ya está estudiando) inglés” (acrónimo PMF - preguntas más frecuentes) en el que Tatiana habla de algunos temas como: Escuelas/cursos de inglés (fíjate en el método de estudio para elegir); recomendaciones de libros para estudiar (ten en cuenta tu nivel de inglés, el género del libro - la época en la que fue escrito); estudio en casa (elige un tema que te guste y utiliza internet para buscar vídeos, series, libros, comedias que te gusten para aprender expresiones/pronunciaciones y tener disciplina); diccionarios (semi-bilingües, monolingües - depende de tu nivel de inglés); practicar las cuatro destrezas (escuchar (música, audiolibros, series, películas, técnica de lectura en la sombra), hablar (participar en las clases sin miedo a equivocarse), leer (práctica/hábito), escribir (diario, blog, correos electrónicos); aprender inglés es necesario-usar internet, acceder a lecciones en vídeo. La *YouTuber* guía en el uso de diferentes medios tradicionales y digitales para estudiar, indicando cómo utilizarlos para mejorar cada destreza en inglés.

El tercer vídeo es “Reading in English (PMF)”, en el que Tatiana habla específicamente de la destreza de la lectura que, según ella, es la más difícil de adquirir porque la gente no tiene el hábito de leer. Habla de la categoría del CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) para los niveles de inglés, de la importancia de leer para aumentar el vocabulario (libros *graded readers* - niveles por número de palabras); de consultar la biblioteca y, en su defecto, buscar posts en internet sobre un tema que te interese; de usar diccionarios; de usar la técnica de *shadow reading*, de usar webs y apps para buscar palabras; de la facilidad de buscar palabras en los *e-readers*; de la práctica/hábito para mejorar; la lectura de extractos de diferentes géneros de libros para encontrar tu nivel; la importancia de la práctica y el hábito.

En sus vídeos sobre el estudio del inglés, Tatiana produce contenidos multimedia que orientan a los estudiantes sobre el uso de diferentes medios para mejorar sus estudios, tanto tradicionales (libros, diccionarios físicos) como digitales (páginas web, blogs, correos electrónicos, *e-readers*). Se trata de vídeos antiguos, de hace unos diez años, ya que actualmente el canal se dedica exclusivamente a contenidos literarios (entre las reseñas, también hay libros para las pruebas de acceso a la universidad), pero es una forma de observar cómo los conteni-

dos de la profesora se preocupan por el uso de los medios desde hace más de diez años. Es notable la preocupación por indicar buenas fuentes y aconsejar criticidad a la hora de comprar un libro, utilizar un traductor electrónico o un sitio de ejercicios para el estudio consciente y crítico, así como fomentar la interactividad en correos electrónicos y *blogs* para la práctica.

El segundo canal analizado es el de Bruna Martioli. Ella es profesora y entró en el campo académico después de completar su licenciatura en Pedagogía, así como una licenciatura en Literatura Portuguesa/Inglesa y un máster en Literaturas de Lengua Portuguesa, con especial atención a las Intermedialidades. Bruna comparte su rutina en las redes sociales, haciendo *vlogs* y mostrando su trabajo como profesora, sus lecturas y estudios, la organización/planificación y aspectos comunes como la comida, el gimnasio y las compras. También produce el podcast “É tempo de morangos¹” en el que habla de literatura y aspectos de la vida, además de impartir cursos sobre literatura y práctica docente.

En el primer vídeo “5 clásicos fáciles de leer (empieza por aquí)” Bruna habla de la lectura como un derecho que amplía posibilidades y aporta criticidad y repertorio de vida. La profesora también habla de perder el miedo a los clásicos, porque tratan de dilemas humanos al igual que los artistas contemporáneos, por lo que pasa a recomendar cinco libros clásicos. El segundo vídeo “¿Cómo leer más en 2024?” ofrece consejos como buscar géneros y temas de interés, crear un hábito, cambiar el tiempo de pantalla por la lectura, leer en tu tiempo libre y leer en compañía.

El tercer vídeo “¿Cómo analizar los libros, elegir sus traducciones y saber cuáles son las mejores ediciones?” ofrece consejos para fijarse en los textos de apoyo, las notas a pie de página y las traducciones; realizar una lectura crítica comentada basada en la investigación del contexto y del autor; llevar un registro de lectura en una aplicación online para realizar anotaciones y seleccionar lecturas. Bruna anima a los estudiantes a ser críticos mediante la observación de los contenidos que consumen, la lectura significativa y de calidad, el uso de herramientas digitales como lectores electrónicos o sitios web para realizar anotaciones y registros de lectura. Orienta a los alumnos para que sean críticos a la hora de elegir la edición del libro, los textos de apoyo, la calidad de la traducción e investiguen sobre estos aspectos antes de comprar la obra. También publicita en sus vídeos la compra de su curso online de estudios literarios.

5. Discusiones y conclusiones

Con el surgimiento de los medios digitales, la difusión de información se ha maximizado. Como consecuencia, la labor de los profesores también se ha ampliado a las plataformas digitales, llegando a los jóvenes a través de clases en línea. Dado que los profesores son responsables de guiar e instruir a los alumnos -con vistas a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes-, deben ayudarles a pensar de forma crítica sobre el uso de los medios de comunicación para que comprendan y participen mejor en los cambiantes medios actuales. Teniendo esto en cuenta, la investigación trató de comprender la producción mediática de dos profesores influyentes, observando cómo se produce el contenido para llegar a los alumnos de modo que se desarrollen y piensen críticamente.

Los videos de los profesores *influencers* seleccionados reflejan su preocupación por orientar el estudio crítico, ya sea del inglés o de la literatura, observando los medios a ser utilizados, ya sean tradicionales o digitales, como una edición de un libro o un traductor electrónico, con vistas a la calidad y eficiencia del estudio y de la lectura. En definitiva, existe una preocupación por el estudio crítico y activo de los alumnos.

Tatiana se preocupa por proporcionar a sus alumnos materiales y orientarles para que analicen personalmente los libros y métodos que mejor se adapten a su nivel de inglés. Bruna también se preocupa por la subjetividad de la audiencia, aconsejándoles que lean lo que les gusta y haciendo hincapié en que no hay división entre las lecturas que fomentan (o no) la reflexión. De este modo, haciendo uso de su autoridad como profesora de literatura, refuta los discursos de comportamiento que se difunden como mejores y más eficaces, como leer más rápido, leer mucho o preferir la lectura de no ficción. Ella les enseña a leer de forma crítica, a su propio ritmo y lo que ellos mismos añaden, haciendo hincapié en que la lectura de ficción desarrolla su humanidad.

El profesor no puede controlar cómo llegará su mensaje, pero incluso en una clase presencial influye/afecta a sus alumnos. En internet puede llegar a un mayor número de personas, por lo que puede llegar a ellos abordando el tema recurrente del uso de los medios para problematizar y proporcionar un marco crítico, pensando en reencuadrar, reutilizando las herramientas en una expansión de la cultura de los alumnos, que actualmente es tan digital. En este caso, la enseñanza a través de plataformas digitales, con música, películas, series en inglés o problematizando rutinas de lectura perfecta en internet, es decir, fomentar el multilingüismo en los medios digitales.

Notas

¹ Traducción: Tiempo de fresas.

² El trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior - Brasil (CAPES - Código de Financiación 001).

Referencias

- Aguaded, I., Matos-dos-Santos, V.M., Vizcaíno-Verdú, A., & Chibás-Ortiz, F. (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática AMI (Alfabetização midiática e informacional) na era pós-COVID-19*. Instituto Palavra Aberta. <https://bit.ly/3UbApFi>
- Borges, G; & Barbosa, M. (2019) *Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes*. Editora da UFJF.
- Feltrin, T.G. (2009, July 31). *Dicas de Self Study (pra quem estuda inglês)* Tatiana Feltrin. *YouTube*. <https://bit.ly/4beED5Z>
- Feltrin, T.G. (2013, March 24). PMF: *Dicas para quem quer estudar (ou já estuda) inglês* *YouTube*. <https://bit.ly/3UAOyxn>
- Feltrin, T.G. (2013, November 17). *Leituras em inglês (November 17)*. *YouTube*. <https://bit.ly/44manUB>
- Ferreira, A.B.H. (2020) Mini Aurélio: *O dicionário da Língua Portuguesa* 8ª ed. Positivo.
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Revista Comunicar*. <https://bit.ly/49VSlo6>
- Kozinets, R.V. (2014). *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Tradução: Daniel Bueno. Penso.
- Lévy, P. (2003). *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Edições Loyola.
- Martioli, B. (2024, February 18). 5 Clássicos FÁCEIS de ler (comece por aqui). *YouTube*. <https://bit.ly/3WiSAfa>
- Martioli, B. ? (2024, March 3). *Como fazer análise de livros, escolher suas traduções e saber quais são as melhores edições* *YouTube*. <https://bit.ly/3WenuFt>
- Martioli, B. (2024, January 7). *Como ler mais em 2024? Pra começar do zero*. *YouTube*. <https://bit.ly/3UCtO8s>
- Rojo, R; & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial.
- UNESCO (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. <https://bit.ly/3UActNw>
- UNESCO (2016). *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional*. Disposição e Competências do País. <https://bit.ly/4aUgV>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Diseño de experiencias digitales de aprendizaje (DEDA) Institución Universitaria Antonio José Camacho (Colombia)

Designing digital learning experiences (DEDA) Institución Universitaria Antonio José Camacho (Colombia)

Yamile Sandoval-Romero

Institución Universitaria Antonio José Camacho, Colombia
fysandoval@admon.uniajc.edu.co

Julieth Mejía-Giraldo

Institución Universitaria Antonio José Camacho, Colombia
jmejia@admon.uniajc.edu.co

Resumen

Ante una sociedad cambiante, en la que la pandemia marcó un momento trascendental para la incorporación de las tecnologías como mediadoras en el ámbito educativo, la Institución Universitaria Antonio José Camacho UNIAJC, en Colombia, diseña un programa de acompañamiento para que sus docentes puedan asumir el reto del diseño de experiencias de aprendizaje efectivas y pertinentes. A través de 5 fases, el “DEDA” se convierte en un programa institucional que ya presenta aprendizajes para acciones de mejora.

Abstract

Faced with a changing society, in which the pandemic marked a transcendental moment for the incorporation of technologies as mediators in the educational field, the Antonio José Camacho University Institution UNIAJC, a pioneer in virtual education in Colombia, designs an accompaniment program so that its teachers can take on the challenge of designing effective and relevant learning experiences. Through 5 phases, the “DEDA” becomes an institutional program that already presents lessons for improvement actions.

Palabras clave / Keywords

Educación virtual, modalidades educativas, virtualidad, educación a distancia, educación.
Virtual education, educational modalities, virtuality, distance learning, education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

El año 2020 será recordado como el año en que un virus obligó a parar a la humanidad y le permitió respirar al planeta. La Organización Panamericana de la Salud (OPS), define la COVID-19 como “la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019”. Después del 11 de marzo es declarada por la misma organización como pandemia y el mundo entero cambia. En diferentes momentos y con medidas diversas, los países declaran cuarentenas que comienzan como voluntarias y terminan por convertirse en obligatorias ante el crecimiento exponencial del virus.

En este complejo panorama, la educación no fue la excepción. En una carrera desesperada por garantizar la educación, los gobiernos acudieron a estrategias utilizando la tecnología a través de plataformas que se convirtieron en herramientas indispensables y para este momento, quienes se anticiparon lograron consolidarse como líderes en el sector. *Zoom* lanzado en 2011 como una plataforma para video llamadas como uno de sus recursos, creció exponencialmente y aunque presenta problemas de vulnerabilidad al sistema de seguridad de los datos, se convierte una de las más populares. Por su parte, *Google* con la propuesta de *Meet* poco a poco y ante la saturación de *Zoom*, gana espacio en el sector educativo a nivel docente, que aprovecha también la disponibilidad de *Google Class Room* para sus actividades escolares.

Sin embargo, de una manera evidente y sin posibilidades de ocultarse entre las cifras de conectividad, los países en especial los de Iberoamérica, dejan ver las profundas debilidades en acceso a internet, apropiación y uso de tecnologías, anunciadas bajo conceptos de desigualdad o brechas. Temores desde que se instaura internet en la sociedad ante el riesgo del control totalitario de un proyecto tecnológico liderado y orquestado por unos pocos. Valderrama (2012) abre su artículo con esta afirmación cuando precisa que “la sociedad de la información (SI) es un proyecto hegemónico construido de manera sistemática y calculada desde por lo menos las últimas cuatro décadas, bajo el liderazgo de los países del G-8, la OCDE y la complicidad de los sectores hegemónicos de los países del Tercer Mundo” (Valderrama, 2012, p. 14).

En esta distribución social inequitativa, en el sector educativo se concentran las desigualdades de acceso a la tecnología y la conectividad, que reorganizan el panorama nacional dejando a flote la verdadera situación tecnológica de los países con menores posibilidades económicas. Sin embargo, para las Instituciones educativas que ya aplicaban modalidades de educación a distancia, virtuales o combinadas, fue una oportunidad para sus procesos de calidad.

2. Antecedentes de la virtualización en la UNIAJC

Temores desde que se instaura internet en la sociedad ante el riesgo del control totalitario de un proyecto tecnológico liderado y orquestado por unos pocos. Valderrama (2012) abre su artículo con esta afirmación cuando precisa que “La sociedad de la información (SI) es un proyecto hegemónico construido de manera sistemática y calculada desde por lo menos las últimas cuatro décadas, bajo el liderazgo de los países del G-8, la OCDE y la complicidad de los sectores hegemónicos de los países del Tercer Mundo” (p. 14).

Con un sistema basado en la presencialidad, aunque con algunos avances en la modalidad virtual en la educación superior, el sistema educativo tuvo que cambiar sus instalaciones físicas y mantener a los estudiantes en casa. Basándose en la idea de que el distanciamiento social reduciría el contagio, al 26 de junio de 2020, la UNESCO reporta un total de 1.078.127.299 estudiantes afectados

Entre las consecuencias adversas por el cese de las actividades escolares, la UNESCO incluye de tipo cognitivo y social, que además involucran a la comunidad educativa padres, madres, maestros y estudiantes. Dentro de estas consecuencias se destacan dos asociadas directamente al contexto educativo formal:

- Confusión y estrés para los maestros. Ante la incertidumbre del tiempo real que la situación se mantendrá y la necesidad de continuar cumpliendo con sus obligaciones de acompañamiento en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, se enfrentan a situaciones de alta tensión en sus vidas cotidianas
- Retos en la creación y mantenimiento de la enseñanza a distancia. Estos retos no solo desde la parte física al trasladar el salón de clase a casa, sino ante las condiciones de la tecnología necesaria para hacerlo.
- Retos en la medición y validación de la efectividad del aprendizaje: situaciones de estrés y la no preparación para herramientas que midan el aprendizaje en esta nueva condición social pueden ser contraproducentes para verificar los indicadores al respecto.

En 2022, cuando regresa la actividad presencial a las aulas, las tecnologías como mediadoras del proceso se han instalado de manera natural y las instituciones educativas saben que su responsabilidad es que su papel es potenciar el desarrollo académico.

La era digital ha generado un proceso retador que implica a las instituciones educativas, repensar los elementos y actores de los procesos formativos como los del profesor como guía que orienta y acompaña, estudiante como sujeto activo, los materiales y contenidos como complemento al proceso de aprendizaje, la evaluación que nos permite validar el desempeño y las tecnologías, modalidades y metodologías que marcan la ruta como institución para ejercer la formación integral con una postura desde el aprendizaje significativo/autónomo/significativo, bajo la mirada humanista, la atención educativa a la diversidad y el diseño universal.

Como se indica en el documento orientador del diseño de experiencias digitales de aprendizaje de la Uniajc (Urbano & Mejía, 2023): “La Vicerrectoría Académica de la Institución Universitaria Antonio José Camacho dentro de su visibilidad estratégica, viene forjando la reconstrucción de un nuevo modelo educativo, dicho análisis tiene como punto de partida la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2015), la Resolución No.019 de Junio 13 de 2013 sobre el Modelo de Educación a Distancia de la UNIAJC, el Documento Orientador para el Diseño Curricular (2020) de UNIAJC, el Plan Estratégico de Desarrollo 2020-2030 (2020) y el documento Educación Virtual (Palacio y Burbano, 2020) junto con el decreto 1330 del 2019 del Ministerio de Educación Nacional que da cuenta de lineamientos frente a las modalidades, tecnología y calidad de la educación; y el documento Más y mejores aprendizajes política pública de recursos educativos (2021) del Ministerio de Educación Nacional” y proceso de virtualización de cursos (2017) que hace referencia al proceso de diseño y configuración de los espacios digitales (AVA) industrializados como apoyo a la docencia y/o en nivel *b-learning* o *e-learning* a todas las unidades y pro-gramas académicos de la Institución”.

Silvio (2000) indica:

“En el contexto de la educación superior, la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario, realizar diversas operaciones a través de Internet”.

Todo este entramado de soportes en línea permite que los estudiantes interactúen con información, conocimientos y actividades para que desarrollen capacidades, competencias y adquieran conocimientos que permitan alcanzar los objetivos formativos propuestos.

Para el caso de un curso virtual, la experiencia de aprendizaje es mediada por un entorno tecnológico que es provisto con las condiciones para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje, para alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos en el micro currículo de la asignatura apoyado en los saberes conceptuales, procedimentales y aptitudinales/axiológicos.

3. Metodología

La Institución universitaria Antonio José Camacho (UNIAJC), comprende el diseño de experiencias digitales de aprendizaje como un proceso enriquecido, integrado, flexible, accesible, interactivo y dinámico, que favorece el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo, pensado para la apropiación y resignificación de conocimientos, competencias y resultados de aprendizaje, centrando al estudiante como un sujeto activo y protagonista en el desarrollo de nuevas habilidades y saberes.

Este proceso de interacción para el año 2024 fue entendido como el DEDA y propuesto en marcha como una ruta que trabaja para facilitar el diseño de las experiencias de aprendizaje en el entorno virtual, mediante el mapeo de todas las fases del diseño instruccional ADDIE, es así como a través de él, está representado una ruta metodológica que busca un proceso vivencial para los profesores. Por consiguiente, implicó repensar el diseño del entorno de aprendizaje Moodle y la acción profesoral al servicio y disposición del estudiante en procura de la gestión del conocimiento; esta premisa trascendió el diseño de contenidos para transmitir información y al rol de profesor como eje central del proceso, para posicionarse en los asuntos metacognitivos de un proceso formativo, por lo que requiere una reflexión profunda sobre la didáctica para el logro del aprendizaje.

Las fases propuestas combinan y contextualizan el diseño instruccional ADDIE en la Institución y definen cómo se aplica para el diseño de las experiencias digitales de aprendizaje en las diferentes modalidades. Comenzando con la fase 0, denominada empoderamiento, para dar paso a 5 fases hasta llegar al producto final.

FASE 0: Empoderamiento. Esta fase inicial da apertura al proceso de diseño de experiencias digitales de aprendizaje, mediante una semana de cualificación intensiva, para el profesor experto responsable del diseño de la experiencia, correspondiente al Modelo Pedagógico, Modelo de Educación Virtual, Multimodalidades, Estrategias y Técnicas Didácticas, Recursos de Moodle y Curación de Herramientas Digitales, apoyado de su participación obligatoria en el curso autogestionado creación de experiencias digitales de aprendizaje.

En esta fase el profesor participa de los momentos y se establecen diálogos para unificar criterios institucionales, adicionalmente se comparte el instrumento DEDA, un formato que se seguimiento y control de toda la ruta que se pondrá en marcha en las fases siguientes y que permite conocer en tiempo real el estado de cada producto o actividad que desarrollará el profesor experto en su proceso de diseño y creación.

FASE 1: Nuestro ADN. Esta fase está mediada por la primera fase del diseño instruccional ADDIE que corresponde al Análisis-Diagnóstico. Esta fase es el punto de partida para facilitar la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, relacionadas con el diseño de entornos flexibles, adaptados a las particularidades, singularidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes en el proceso formativo.

La Institución Universitaria Antonio José Camacho bajo el criterio anterior, defiende un humanismo integrador y multidimensional destacando la importancia de ver al individuo dentro de un sistema integrado (Ser individual, ser social, ser ecológico) desde la unidad de los elementos que integran su ser. Entre estos elementos también se incluyen todos los recursos tecnológicos que harán parte del proceso como contenidos de multimedia, el sistema de comunicación, recursos de aprendizaje, comunidades virtuales y aplicaciones web, desde una mirada universal del aprendizaje, donde se integra las capacidades y realidades propias de nuestros estudiantes y profesores, delimitado en el plan individual de ajustes razonable de la Uniajc.

En esta fase el profesor analiza el grupo a quien va dirigida la asignatura, los saberes, los lineamientos académicos de la Institución, el entorno o contexto en el cual se desarrollará el proceso formativo, el plan de aprendizaje y modelado de recursos educativos digitales a desarrollar.

FASE 2: Diseño metodológico. En esta fase, correspondiente al diseño en el modelo instruccional ADDIE, el asesor pedagógico guía al profesor para transponer didácticamente los contenidos temáticos de cada unidad, módulos, nodos o saberes conceptuales. Estas unidades o saberes responden fielmente a los estipulado en el microcurrículo, donde se incluye la explicación del tema desde un diálogo didáctico, ameno, claro y sencillo, apoyado de referentes bibliográficos y material de estudio.

Para este momento se diseña el proceso formativo de los saberes de la asignatura de acuerdo con la modalidad, deteniéndose especialmente en la estrategia y técnicas didácticas, en el modo de secuenciar y organizar las actividades de aprendizaje, en la evaluación, en elegir las herramientas y recursos educativos digitales más apropiados para la enseñanza y para el aprendizaje.

FASE 3: Mis recursos educativos digitales. Comprende procesos de desarrollo y se refiere a la producción y realización de Recursos educativos digitales (RED), como un proceso de mediación del conocimiento, con la finalidad de promover y potenciar múltiples aprendizajes, por lo cual el uso de recursos tecnológicos propios como infografías, mapas conceptuales, líneas de tiempo, tableros informativos, podcast, blog, documentales, revistas, presentaciones interactivas, juegos interactivos y todos aquellas RED que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, serán necesarios para complementar la actividad de aprendizaje.

FASE 4: Una mirada pedagógica. Como proceso valorativo, el equipo de profesionales acompañado por las decanaturas y direcciones de programa, se reúnen para garantizar la pertinencia de los saberes conceptuales, procedimentales y axiológicos, recursos, herramientas y estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando una coherencia con lo estipulado en el microcurrículo.

FASE 5: Puesta en marcha. Esta fase corresponde a la implementación y es desarrollada por la facultad responsable de la asignatura. Durante este momento se valida la ejecución y puesta en marcha de la acción formativa con la participación de los estudiantes, donde se llevará a cabo la ejecución real de la experiencia digital de aprendizaje, poniendo en práctica todos los elementos y recursos que se han diseñado y desarrollado en las fases anteriores.

4. Resultados y conclusiones

El diseño instruccional se desarrolla en el marco de las políticas y lineamientos institucionales para el diseño de experiencias digitales de aprendizaje enlazado a los procedimientos estipulados dentro del sistema de gestión de calidad, lo cual nos permite tener un orden y estar alineados a los referente institucionales basado en las necesidades de los estudiantes, el entorno de virtual, los objetivos y resultados de aprendizaje, recursos tecnológicos y pedagógicos que facilitarán la apropiación de nuevos conocimientos.

Mapear el diseño de las experiencias digitales de aprendizaje nos ha permitido como área pedagógica facilitar el proceso para el profesor experto temático y documentar el DEDA, elaborando instrumentos guías referentes para los productos y entregables que debe desarrollar el profesor en cada fase. Esto facilita repensar nuestras propias practicas relacionada con las asesorías pedagógicas donde es importante contar con instrumentos claros que ubiquen al profesor frente a lo que debe desarrollar y tener claridades en cómo se presenta la experiencia de aprendizaje en un entorno virtual.

Esta ruta metodológica le apuesta a la resignificación de proceso de virtualización y a las transformaciones que viene gestando la institución universitaria Antonio José Camacho (UNIAJC) bajo el concepto de universidad inteligente y en las propuestas formativas en múltiples modalidades bajo Lineamientos pedagógicos y metodológicos que permitirán nutrir las experiencias de aprendizaje híbridas, flexibles y con apoyo de tecnología como un medio que facilita la apropiación de nuevos aprendizajes.

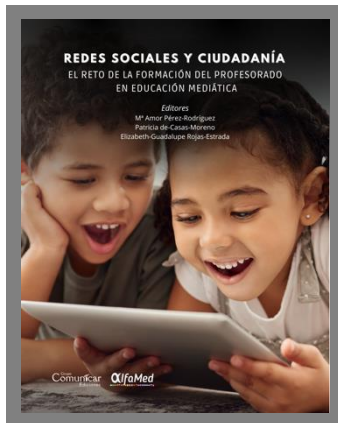
Notas

¹ Traducción: Tiempo de fresas.

² El trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior - Brasil (CAPES - Código de Financiación 001).

Referencias

- CEPAL (2020). *Informe sobre el impacto económico en América Latina y el Caribe de la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45602/1/S2000313_es.pdf
- Institución Universitaria Antonio José Camacho (2017). *Procedimiento de virtualización. Sistema integrado de gestión de calidad*. Decreto 1330 de julio 25 de 2019. (2019). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional / portal / normativa: Ministerio de Educación Nacional (2022). Nota orientadora. Modalidades. <https://acortar.link/W9vkUx>
- Institución Universitaria Antonio José Camacho (2020). *Plan Estratégico de Desarrollo 2020*. <https://acortar.link/SIBTMq>
- Institución Universitaria Antonio José Camacho (2015). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. <https://acortar.link/ECnno2>
- Mera, H., Palacio Martínez, Z., López, A., Muñoz, C., & Zuluaga, H. (2011). *Modelo Pedagógico Institucional*. Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Más y mejores aprendizajes política pública de recursos educativos*. <https://acortar.link/lbuhXL>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). *¿Qué son los Coronavirus?* <https://bit.ly/4d19sw3>
- Peralta, A., & Díaz, F. (S.f). *Diseño Instruccional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje desde una perspectiva constructivista*. <https://acortar.link/adk2xr>
- Resolución No. 019 de junio 13 de 2013. Por medio de la cual se adopta el Modelo de Educación a Distancia de la UNIAJC. <https://acortar.link/H78roo>
- UNESCO (2020). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. España. <https://bit.ly/4cl9n0w>
- UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. <https://acortar.link/2wYPUb>
- Urbano, M., & Mejía, J. (2023). *Documento orientador para la creación, diseño y producción de experiencias digitales de aprendizaje en las diferentes modalidades*. Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Nómadas*, 36(1), 13-25.
- Viñals, A., & Cuencia, J. (2016) El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://acortar.link/A4Ewpq>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Desconexión: Autocrítica y dependencia digital tras 24 horas sin pantallas

Disconnection: Self-criticism and digital dependence after 24 hours without screens

Laura Picazo-Sánchez
Universidad Internacional de Valencia, España
lpicazo@universidadviu.com

Resumen

La dependencia tecnológica marca nuestro presente y es urgente abordarla críticamente. Se presenta un estudio experimental con 200 estudiantes universitarios sometidos voluntariamente a 24 horas de desconexión digital, examinando posteriormente estados de ansiedad e irascibilidad, dificultad para dormir, aparición de *fear of missing out (FoMO)* y consecución de la jornada sin pantallas. Los resultados muestran tendencias ansiosas o irascibles en personas sometidas a desconexión, además de padecimiento de *FoMO* y algunos problemas de sueño por no disponer de pantalla. La Educomunicación fomentaría definitivamente la sensibilización activa y crítica ante el medio digital, favoreciendo la independencia tecnológica de una ciudadanía hiperconectada.

Abstract

Technological dependence marks our present and it is urgent to address it critically. An experimental study is presented with 200 people voluntarily subjected to 24 hours of digital disconnection, subsequently examining states of anxiety and irascibility, difficulty sleeping, appearance of fear of missing out (FoMO) and achievement of the day without screens. The results show anxious or irascible tendencies in people subjected to disconnection, in addition to suffering from FoMO and some sleep problems due to not having a screen. Educommunication would definitely promote active and critical awareness of the digital environment, favoring the technological independence of hyperconnected citizens.

Palabras clave / Keywords

Desconexión digital, tecnoadicción, Educomunicación, pantallas, dieta mediática.
Digital disconnection, technoaddiction, Educommunication, screens, media diet.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

La dependencia digital ha sido objeto de estudio desde diversas vertientes, comunicativas, educativas y sanitarias, abordándose con métodos científicos, complejos y valientes, que han dado luz a su prolongación y avance en el uso crítico de la tecnología. Frecuentemente enfocada en la población infantil y juvenil, la preocupación sobre la repercusión que tiene para estos grupos de edad el tiempo de pantalla (Moreno-Villares & Galiano-Segovia, 2019), está sensibilizando (aunque no siempre en la dirección más saludable) a la comunidad educativa y política.

Los abordajes educocomunicativos son muchas veces eclipsados por planteamientos e intervenciones técnicas en el ámbito educativo formal, erróneamente interpretados o asumidos como alfabetización exclusivamente digital, cuando es la mediática e informacional aquella que debe centrar los objetivos de aprendizaje para una juventud e infancia preparada ante el nuevo escenario comunicativo (Gutiérrez & Tyner, 2012; Gutiérrez et al., 2022). Otras, son solventadas con la prohibición de dispositivos o plataformas, en vez de apostar por una Educomunicación preventiva de urgente necesidad para una población con actitud crítica (Ferrés, 2020; Ferrés et al., 2012).

La evolución del consumo y dotación de tecnología según la Encuesta de Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación 2023 del Instituto Nacional de Estadística español (TICH, 2023) apunta a una tendencia creciente, casi total, en uso de Internet y posesión de teléfono móvil o *smartphone*. Indica que más del 80% de la población dispone, además, de ordenador o *tablet*, lo que confirma la omnipresencia de la pantalla en la sociedad actual y la ubicuidad de los contenidos y plataformas en el escenario comunicativo e informacional (INE, 2023).

Con el propósito de probar la dependencia tecnológica y la autocrítica de esta ciudadanía hiperconectada se ha diseñado una investigación experimental inspirada en proyectos previos que insisten en la necesidad de activar procedimientos cognitivos básicos, tales como la reflexión sobre el propio uso de los aparatos en la vida cotidiana, constituye un verdadero ejercicio de autoformación y una contribución a la educación permanente más allá del currículo oficial de las materias (Doval-Avendaño et al., 2018, p. 495).

Además, el propósito del trabajo se cimienta en la demostración de que una contribución activa al desarrollo del pensamiento crítico como destreza necesaria para procesos cognitivos superiores puede redundar en un consumo digital más saludable, y que el apoyo a este tipo de acciones de autocrítica y empoderamiento frente a las pantallas sea necesario “para que el consumo se torne más consciente” (Doval-Avendaño et al., 2018, p. 495).

2. Antecedentes

Pese a la dificultad que entraña llevar a cabo estudios de investigación-acción, observamos referentes como el que firma el equipo de la Universidad de Málaga (España), que realizó en 2021: “un experimento (...) consistente en monitorizar, durante tres semanas, el uso del teléfono móvil. La primera semana se registró la actividad de los sujetos participantes con un uso normal de su *smartphone*; la segunda se restringió completamente el uso del dispositivo móvil, y la tercera se instó a volver a un uso normal del teléfono (Rodríguez-Pallares et al., 2022 p. 166).

Con un desarrollo complejo, el seguimiento de la semana de desconexión pretendió: “(...) clarificar el nivel de dependencia real del dispositivo, así como observar repercusiones en el consumo futuro. (...) Su objetivo principal era analizar la percepción que los jóvenes tienen del uso del teléfono móvil, el consumo que realizan del *smartphone* y su grado de dependencia del móvil a partir de una experiencia de desconexión digital” (Córdoba-Cabús & Gómez, 2020, p. 108).

La experiencia permitió que las 11 personas participantes identificaran críticamente la propia “dependencia social, formativa e informativa del *smartphone*”, así como “sentimientos de liberación mientras su uso estaba restringido, aunados, sin embargo, con picos de ansiedad e inseguridad puntuales” (Rodríguez-Pallares et al., 2022, p. 166).

Esta investigación incrementó el tiempo de desconexión al que fue sometida la población de Doval-Avendaño et al. (2018), que, como en nuestro planteamiento, abordaron la experiencia sin pantallas de una población universitaria durante una jornada completa de 24 horas.

En este caso, se observó que sus 149 participantes fueron conscientes de un hábito más inconsciente que instrumental, y se preguntaron, de forma concluyente, por la propia necesidad de las herramientas tecnológicas y manifestaron incomodidad por esa falta de libertad percibida al usarlas, es decir, se generó autocrítica en torno a la dependencia digital Doval-Avendaño et al. (2018, p. 481).

Estos precedentes ayudan a articular algunos de los objetivos de esta investigación, que se perfilan en los siguientes:

- O1: Averiguar el nivel de estado de ánimo ansioso e irascible que la persona identifica en sí misma al permanecer desconectada 24 horas.
- O2: Identificar si existen actitudes impulsivas o inconscientes hacia las pantallas, manifestadas durante la privación de las mismas.
- O3: Conocer la afectación de sueño en personas sometidas a desconexión digital.
- O4: Clasificar el *FoMO* como una repercusión consciente de la inaccesibilidad a la red.
- O5: Comprobar la proporción de desistimiento durante una jornada sin pantallas.

3. Metodología

Este trabajo se ha diseñado como investigación experimental de carácter mixto. Se basa en la celebración, por parte de cada persona participante, de 24 horas seguidas en las que prescindan de toda pantalla (*smartphone*, ordenador, *tablet*, televisión, *smartwatch*). Sí se les permitió tener acceso a la pantalla de cine y al *smartphone* para recibir o emitir llamadas telefónicas, ya que el objetivo es someter a los participantes a la desconexión digital, pero no a su incomunicación.

Previamente a la jornada sin pantallas, el participante debe realizar un listado o propuesta de actividades programadas para ese día, con el fin de reducir las posibilidades de conectarse o consultar los dispositivos digitales. La mayor parte de la población escogió un día de descanso (sábado, domingo o festivo), programó sus actividades alternativas, avisó a su entorno y se sometió a la experiencia.

La población participante en este estudio experimental está formada por 200 personas voluntarias, 53 hombres y 147 mujeres, cuyas edades están comprendidas entre los 18 y los 35 años.

Los registros fueron recogidos entre marzo de 2023 y marzo de 2024 por la autora del estudio, mediante un sistema anonimizado de participación consistente en un cuestionario abierto accesible a través de un enlace a la herramienta *Google Forms*. Con el fin de garantizar la privacidad y anonimato de sus participantes, se han procesado únicamente las respuestas dadas y el género de cada individuo -no habiéndose recibido otra respuesta que hombre y mujer-.

El cuestionario ha sido conformado en base a los bloques de parámetros:

- A1. Estado de ánimo ansioso
- A2. Dificultad en la conciliación de sueño
- A3. Irascibilidad
- A4. Aparición de *FoMO* (*Fear of missing out*- Miedo a perderse algo)
- A5. Desistimiento.

Esta herramienta se ha basado en la HAS o Escala de Ansiedad de Hamilton (Hamilton, 1959) para extraer las variables de estado de ánimo ansioso, irascibilidad y dificultad para conciliar el sueño y ha tomado del estudio de González-Cortés et al. (2020, p. 107) el parámetro *FoMO*. A estas variables se han añadido otras basadas en Ferrés (2020) y Ferrés y Piscitelli (2012), que no han sido procesadas en esta contribución.

Las respuestas, abiertas, se han sometido a sistema telemático con Atlas.ti, (V.22.1.0), para obtener resultados cuantitativos. Dada la flexibilidad de opciones, han sido categorizadas, en total, 29 variables correspondientes a los 5 bloques, obteniéndose 5.800 respuestas.

4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de las variables estado de ánimo ansioso, dificultad en la conciliación de sueño, irascibilidad, aparición de *FoMO* (*Fear of missing out*- Miedo a perderse algo) y los casos de desistimiento. Todos los resultados han sido expuestos en Tablas que reflejan el valor numérico y porcentual representado en hombres y mujeres, así como en la totalidad.

En el primer parámetro (Tabla 1), observamos una inclinación superior en hombres que en mujeres a padecer un estado ansioso durante la jornada de desconexión digital. Más de la mitad de las personas participantes ha sufrido ansiedad durante su día sin pantallas. Además, más del 13% afirma haber sentido el impulso inconsciente o involuntario de consultar el teléfono, una cifra que aumenta sensiblemente en mujeres. Respecto a la dificultad para conciliar el sueño, las diferencias más notables apuntan a que el 30% de los varones admite haber tenido problemas para dormir sin pantallas, frente al 18% de las mujeres. Casi un 80% de la muestra total manifiesta haber dormido sin dificultad, y cerca de un 10% afirmar haber descansado mejor de lo habitual (Tabla 2).

Respecto a la dificultad para conciliar el sueño, las diferencias más notables apuntan a que el 30% de los varones admite haber tenido problemas para dormir sin pantallas, frente al 18% de las mujeres. Casi un 80% de la muestra total manifiesta haber dormido sin dificultad, y cerca de un 10% afirmar haber descansado mejor de lo habitual (Tabla 2). En la Tabla 3, vemos que más de la mitad de los hombres participantes afirman haberse sentido irascibles el día sin móvil, frente al 37,4% de mujeres. Además, esta sensación ha sido padecida por ellos más que por ellas al comienzo del día. En el caso de sentir Miedo a perderse algo (*FoMO*), más de la mitad de la población participante afirma haberlo sufrido, pero encontramos interesantes matices de género (Tabla 4). Respecto de sus causas, ellas apuntan más que ellos a la familia (15,6% frente a 7,5%), al trabajo (8,2% frente a 5,6%) o a las amistades (8,8% frente a 5,6%), mientras que ellos destacan en su temor a perderse algo en redes (13,2% frente a 8,2%). Por último, encontramos que casi el 89% de las personas participantes han mantenido su desconexión las 24 horas sin interrupción alguna. Han desistido más hombres que mujeres, pero siempre en rangos inferiores al 14% (Tabla 5).

5. Discusión y conclusiones

El presente estudio ha permitido profundizar en la dependencia digital de 200 personas. A partir del sometimiento voluntario a la desconexión durante una jornada de 24 horas, se ha averiguado que el estado de ánimo ansioso ha sido autopercebido en más de la mitad de la población, registrándose con más frecuencia en hombres que en mujeres (O1). Dentro de este ámbito, la irascibilidad está presente en más de la mitad de los hombres privados de pantallas, casi el doble que las mujeres (O1). Observamos, además, que los impulsos involuntarios de consulta de pantalla se dan más en mujeres, pero tienen escasa incidencia en general (O2). El sueño afecta a 3 de cada 10 hombres y a 2 de cada 10 mujeres durante su jornada de desconexión, mostrando una leve incidencia de la dependencia digital para conciliar el descanso de forma habitual (O3).

Tabla 1. Variable: Estado de ánimo ansioso

	Hombres		Mujeres		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
No han experimentado ansiedad	6	11,3%	50	34%	56	28%
No han experimentado ansiedad, pero si impulsos involuntarios de acceder al teléfono	6	11,3%	21	14,3%	27	13,5%
Total Bloque NO	12	22,6%	71	48,3%	83	41,5%
Han experimentado ansiedad	35	66%	78	53%	113	56,5%

Tabla 2. Variable: Dificultad para conciliar el sueño

	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
No han sentido irascibilidad ni otras sensaciones similares	32	60%	99	67%	131	65%
No han sentido irascibilidad pero han echado en falta las pantallas	5	9,4%	16	10,9%	21	10,5%
Total Bloque NO	0	0	4	2,7%	4	2%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares solo al comenzar el día de desconexión	1	1,9%	2	1,4%	3	1,5%
Han sentido incomodidad	37	70%	121	82%	158	79%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares solo al final del día de desconexión	16	30%	36	18%	21	10,5%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares por ver a los demás con sus pantallas	5	9,4%	11	7,5%	16	8%
Solo se han sentido extraños	2	3,8%	3	2%	5	2,5%
Total Bloque Sí	16	30%	26	18%	42	21%

Tabla 3. Variable: Irascibilidad y otras sensaciones

	Hombres		Mujeres		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
No han sentido irascibilidad ni otras sensaciones similares	26	49%	92	62,5%	118	59%
No han sentido irascibilidad pero han echado en falta las pantallas	0	0	2	1,3%	2	1%
Total Bloque NO	26	49%	94	63,8%	120	60%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares solo al comenzar el día de desconexión	8	15%	23	15,6%	31	15,5%
Han sentido incomodidad	8	15%	15	10%	23	11,5%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares solo al comenzar del día de desconexión	8	15%	7	4,7%	15	7,5%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares solo al final del día de desconexión	0	0	1	0,7%	1	0,5%
Han sentido irascibilidad u otras sensaciones similares por ver a los demás con sus pantallas	1	1,9%	3	2%	4	2%
Solo se han sentido extraños	0	0	3	2%	3	1,5%
Total Bloque Sí	27	51%	55	37,4%	82	41%

El miedo a perderse algo (FoMO) se registra en más de la mitad de la población, sobre todo en mujeres, apuntando a familia, trabajo y amistades. Los hombres han manifestado algo más de inquietud por *perderse* actualizaciones en redes sociales (O4). Finalmente, la jornada sin pantallas ha sido seguida con éxito por la mayoría de los participantes, aunque algunas personas (más hombres que mujeres) han desistido. Se observan algunas tendencias diferenciadas por género, y puede hablarse de una mayor incidencia masculina en manifestación de ansiedad tecnológica. Se coincide con González-Cortés et al. (2020) y Doval-Avendaño et al. (2018) en la omnipresencia del teléfono móvil y la aparición de conductas impulsivas, inconscientes e irrefrenables (González-Cortés et al., 2020, p. 115). En referencia a sus hallazgos, la inclusión de metodología con nubes descriptivas de términos podría permitirnos fotografiar de manera más completa la experiencia de desconexión, como han propuesto estos dos estudios. Ahondar en la percepción acerca de lo que se desplaza por el uso de pantalla (lo que se ha denominado coste-oportunidad) es una consideración etológica de gran interés, especialmente enfocada hacia la autopercepción de la evolución de las propias relaciones sociales, el entretenimiento y la construcción intelectual (Picazo-Sánchez, 2024). Futuras investigaciones podrían abordar, además, la relación entre las Competencias Mediáticas adquiridas y la capacidad de autogestión e independencia digitales, en línea con los hallazgos de Ferrés y Piscitelli en torno a las Competencias Mediáticas Tecnologías “Comprensión del papel que desempeñan en la sociedad las tecnologías de la información y de la comunicación y de sus posibles efectos”; Procesos de interacción “Capacidad de selección, de revisión y de autoevaluación de la propia dieta mediática, en función de unos criterios conscientes y razonables” y Ética y Valores “Capacidad de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas” (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79-81).

Otras vertientes para considerar apuntarían con gran oportunidad a la correlación entre pantallas y estado del bienestar, empleando inventarios de autoestima como el de Coppersmith o escalas de depresión. Estos planteamientos, ya iniciados en estudios con menores de edad, podrían adaptarse a un abordaje futuro también con adultos (Moreno-Villares & Galiano-Segovia, 2019).

El presente trabajo se ha proyectado con ambición hacia una población amplia, aún mayor de la participante, que implique a Brasil y Portugal como países participantes con el fin de establecer una investigación experimental comparativa. El trabajo de descubrimiento y sensibilización que se ha conseguido con esta experiencia presentada permite proyectar estudios sólidos que posibiliten trabajar con rigor y efectividad por una Educomunicación real que ayude a nuestra ciudadanía a ser cada vez más libre.

Referencias

- Del Portillo García, A. (2012). Enajenación de la experiencia del tiempo ante la pantalla del videojuego. *Revista ICONO 14. Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, 2 (2), 14-35. <https://doi.org/10.7195/ri14.v2i2.437>
- Doval-Avendaño, M., Domínguez Quintas, S., & Dans Álvarez de Sotomayor, I. (2018). El uso ritual de las pantallas entre jóvenes universitarios/as. Una experiencia de dieta digital. *Revista Prisma Social*, 21(1), 480-499. <https://bit.ly/3W4vBTb>
- Ferrés, J. (2020). *Grandes carencias de la Educación Mediática*. Temas de Comunicación, 41.
- Ferrés, J., Aguaded, I., & García, A. (2012). La Competencia Mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos, en *Icono 14*, 10(3), 2012, 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.20>
- 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>
- González, E., Córdoba, A., & Gómez, M. (2020). Una semana sin smartphone: Usos, abusos y dependencia del teléfono móvil en jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3). <https://acortar.link/kKcK4Y>
- Gutiérrez, A., Pinedo, R., & Gil, C. (2022). ICT and Media competencies of teachers. Convergence towards an integrated MIL-ICT model. [Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC]. *Comunicar*, 70, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>

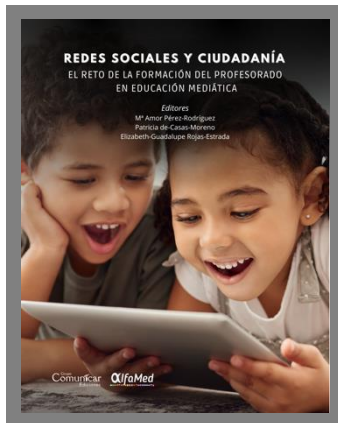
Tabla 4. Variable: Fear of missing put (FoMO)

	Hombres		Mujeres		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
No han sentido FOMO	21	39,6%	67	45,5%	88	44%
Sí	11	20,7%	14	9,5%	25	12,5%
Sí, por la familia	4	7,5%	23	15,6%	27	13,5%
Sí, por el trabajo	3	13,2%	12	8,2%	15	7,5%
Sí, por las redes sociales	7	5,6%	12	8,2%	19	9,5%
Sí, por las amistades	3	5,6%	13	8,8%	16	8%
Sí, por la agenda o calendario digital	0	0	1	0,7%	1	0,5%
Sí, por ofertas en compras	0	0	1	0,7%	1	0,5%
Sí, he sentido FOMO y sensación de descontrol hacia lo que sentía	3	5,6%	4	2,7%	7	3,5%
Total Bloque Sí	32	60,4%	80	54,5%	112	56%

Tabla 5. Variable: Desestimiento

	Hombres		Mujeres		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
No han desistido	46	87%	131	89,1%	177	88,5%
Han desistido	7	13%	16	10,9%	23	11,5%

- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, Media Literacy and digital competence. [Educación para los medios, Alfabetización Mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hamilton M. (1959) The assessment of anxiety states by rating. *Br J Med Psychol*; 32, 50-55.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. <https://bit.ly/3Wopqe0>
- Jiménez, M., Montaña, M., & Medina, P. (2020). Childhood use of mobile devices: Influence of mothers' socio-educational level. *Comunicar*, 64, 21-28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Moreno, J., & Galiano, M. (2019). El tiempo frente a las pantallas: la nueva variable en la salud infantil y juvenil. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 1235-1236. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.02932>
- Picazo, L. (2024). Despertar con las pantallas. Consumo digital en la población adulta al comienzo del día y coste-oportunidad percibido. *Revista Visual Review*, 17 (2).
- Picazo, L., & Tomás, E. (2024). Educação mediática no ensino primário. Intervenção contra o ódio nas redes. *Rotura - Revista De Comunicação, Cultura E Artes*, 4(1). <https://bit.ly/3VYMvTi>
- Ramón, E., Granada, J.M., Satústegui, P., Echániz, E., Sagarra, L., & Antón, I. (2023). Psychological distress in nursing students: relationship with screen time, diet and physical activity. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 31. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6746.3960>
- Rodríguez, M., Farias, P., Gómez, B., Maestro, L., Cordon, D., & Martín, J. (2022). *Una semana sin móvil. Amenazas y oportunidades de Smartphones y redes sociales en los procesos formativos e informativos*. Redine (Ed.), Conference proceedings Edunovatic 2022. Adaya Press. <https://bit.ly/3W5oH00>
- Rodríguez, O. & Estrada, L. (2021). Incidencia del uso de pantallas en niñas y niños menores de 2 años. *Revista de Psicología*, 22(1) 86-101. <https://dx.doi.org/10.24215/2422572xe086>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Estándares de liderazgo directivo desde la percepción del docente

Directive leadership standards from the teacher's perception

Grisalidis Hidalgo-Ysabel
IDEICE, República Dominicana
grisalidis.hidalgo@ideice.gob.do

Raydy Cabrebra-Martínez
IDEICE, República Dominicana
raydy.cabrera@ideice.gob.do

Carmen Caraballo
IDEICE, República Dominicana
carmen.caraballo@ideice.gob.do

Resumen

En este trabajo se indagó sobre los estándares de liderazgo desde la percepción del docente, se utilizó un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo-correlacional, la muestra estuvo comprendida por 920 docentes de centros educativos distribuidos en las 18 regionales educativas de República Dominicana. Se utilizó un instrumento de escala tipo Likert, validado por juicio de expertos. Los resultados indican que la mayoría de los docentes tiene una percepción positiva sobre la preparación de los directores para cumplir con el estándar profesional de utilizar investigación basada en evidencia para apoyar la visión del centro educativo.

Abstract

In this work, leadership standards were investigated from the teacher's perception and a quantitative approach was used with a descriptive-correlational method. The sample consisted of 920 teachers from educational centers distributed in the 18 educational regions of the Dominican Republic. A Likert-type scale instrument was used, validated by expert judgment. Results indicate that most teachers have a positive perception of principals' preparation to meet the professional standard of using evidence-based research to support the school's vision.

Palabras clave / Keywords

Liderazgo, percepción docente, liderazgo directivo, estándar profesional, educación.

Leadership, teacher perception, managerial leadership, professional standard, education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

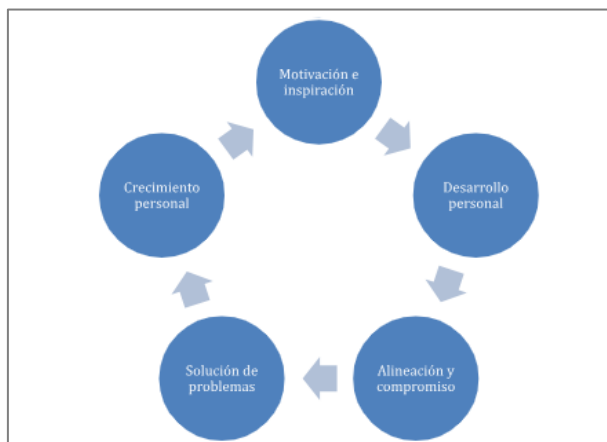
1. Introducción

El liderazgo en entornos educativos es fundamental para el desarrollo y el éxito de las instituciones, este abarca una gama de cualidades esenciales que inspiran y motivan tanto a los docentes como a los estudiantes. Además, el ejemplo personal del líder, al establecer altos estándares y demostrar determinación y confianza, fomenta la identificación y el respeto de los seguidores hacia sus valores. El liderazgo transformacional se centra en un líder que establece metas y objetivos con el propósito de empoderar a sus colaboradores para convertirlos en líderes. En este enfoque, las tareas se realizan no por incentivos o castigos, sino por convicción y satisfacción personal.

Según Bush (2003), las principales características del líder transformacional más sobresalientes son las que se muestran en la Figura 1. Este estudio se

justifica al enumerar una serie de características que debe poseer un líder: ser activos, creativos, innovadores, carismáticos, actualizados constantemente y agentes de cambio. Estas características son fundamentales para mejorar la gestión educativa en las instituciones. Como objetivo general del estudio se pretende identificar los estándares del liderazgo directivo desde la percepción del docente.

Figura 1. Características del líder transformacional



2. Antecedentes

El liderazgo desempeña un papel fundamental en la gestión de la calidad educativa, siendo una cualidad esencial en los docentes responsables de establecer el camino de las instituciones educativas. Esto motiva a sus seguidores a alcanzar las metas y los objetivos propuestos, especialmente en el contexto de la calidad educativa.

El liderazgo es considerado el segundo factor más importante que contribuye al aprendizaje de la comunidad estudiantil, después de la labor y el ejercicio docente. Sus efectos en el aprendizaje son indirectos al ejercer influencia en la capacitación, compromiso y motivación del profesorado, así como en sus condiciones de trabajo (Bolívar, 2010). El liderazgo recae en la función directiva de los planteles educativos, en la cual se encuentra una fase de profesionalización, con el objetivo de que quienes fungen con esta sean agentes del cambio y de mejora de la calidad educativa (Parés, 2015).

Las investigaciones sobre el liderazgo se remontan a los años 30 y 40, inicialmente centrada en el ámbito empresarial. Sin embargo, a partir de los años 70, se amplió para incluir el liderazgo en las escuelas, especialmente influenciado por los estudios sobre escuelas eficaces en el contexto anglosajón (Maureira, 2004; Maureira et al., 2014; Murillo, 2006). Inicialmente, se enfocaba en las cualidades personales del líder, esto llevó a una visión donde las cualidades individuales del líder predominaban, eclipsando las de los seguidores. Esta dinámica de líder-seguidor y la subordinación del seguidor marcó durante mucho tiempo los estudios sobre liderazgo, tanto en general como en el ámbito educativo específicamente (Gronn, 2002).

El liderazgo directivo en las escuelas es decisivo, ya que puede influir de forma positiva como negativa en el desempeño de su equipo y, por ende, en el logro de los objetivos. Aunque se reconoce como un factor clave en la toma de decisiones para la eficacia escolar y la calidad educativa, sigue siendo un tema controversial en la organización de las instituciones educativas.

El liderazgo directivo es un tema complejo porque implica estudiar tanto a individuos como a grupos, y se trata de la habilidad para influir en las personas para que trabajen juntas hacia un objetivo común.

Cruz y Tigrero (2024) realizaron un estudio sobre el liderazgo y la gestión administrativa en unidades educativas del Cantón de Santa Elena. Analizaron dos escuelas públicas con 119 docentes mediante un enfoque cuantitativo. Se encontraron percepciones variadas sobre el liderazgo, destacando habilidades de comunicación y escucha activa, pero también deficiencias derivadas de modelos políticos. Se resaltó la importancia de la comunicación asertiva y la participación en la toma de decisiones para promover un ambiente colaborativo. En cuanto a la gestión administrativa, se identificaron áreas de mejora y se enfatizó la necesidad de una planificación estratégica

alineada con los objetivos institucionales. Se concluyó que el liderazgo directivo está ligado a la eficiencia administrativa en contextos desafiantes, requiriendo una aplicación constante de mejoras.

Villagrán y Neubauer (2023) realizaron un estudio sobre la percepción del liderazgo educativo en Ciudad de Guatemala, utilizando un enfoque de estudio de casos. Participaron 28 profesores y 15 directivos, revelando discrepancias entre la autopercepción del equipo directivo y la percepción del claustro en temas como la transmisión de valores y el sentido del deber. Además, observaron diferencias en la percepción del liderazgo inspiracional y transaccional entre ambos grupos, con una falta de identificación con el liderazgo *laissez faire*.

Antonio-Martel y Herrera-Álvarez (2019) realizaron un estudio sobre el liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes, que enfatiza la importancia del liderazgo pedagógico directivo en las instituciones educativas, señalando que un liderazgo que no se ajusta a las demandas de un mundo globalizado puede resultar en una falta de visión institucional y un bajo rendimiento docente.

La investigación en cuestión es un estudio descriptivo. Se utilizó una encuesta adaptada del Marco del buen desempeño directivo del Ministerio de Educación del Perú, evaluando la gestión y orientación para la mejora de los aprendizajes. Los resultados muestran que el 70% de los directores evaluados fueron ratificados, lo que indica una percepción positiva de los docentes sobre el liderazgo pedagógico de sus directores.

Los hallazgos coinciden con estudios anteriores que también destacan la importancia del liderazgo pedagógico directivo en el desempeño docente y el funcionamiento de la institución educativa. Sin embargo, otros estudios sugieren que la evaluación del liderazgo directivo debe ser más amplia y no depender únicamente de la percepción de los docentes.

Alonso et al. (2023) destacan la importancia de habilidades blandas y técnicas para mejorar la gestión educativa. Los directores efectivos influyen en la calidad educativa mediante una visión proactiva y transformadora, fomentando la participación y tomando decisiones analíticas.

Además, desempeñan un papel crucial en el desarrollo institucional al satisfacer las necesidades del personal y establecer códigos que guíen a las instituciones hacia sus objetivos. Sin embargo, un liderazgo débil puede obstaculizar la búsqueda de calidad y la implementación de mejoras continuas.

3. Metodología

La metodología de este estudio es de carácter cuantitativo con un diseño descriptivo-exploratorio. Se escogió una muestra de 920 docentes de 230 centros educativos, distribuidos en las 18 regionales educativas de República Dominicana, obtenida de 1,528 centros educativos priorizados de República Dominicana, el procedimiento consistió en aplicar el instrumento a cuatro docentes y un coordinador de cada centro.

El instrumento con escala tipo Likert, basado en el de Alansari (2012) sobre Estándares de liderazgo para la preparación profesional de directores de escuelas públicas en Kuwait, adaptado a la población del estudio, a través de juicio de expertos.

Esta investigación parte del estudio Gestión y Liderazgo en Centros Educativos Priorizados, sin embargo, solo se estará presentando la variable que analiza los estándares de liderazgo, el cual define las acciones que debe hacer un director desde la percepción del docente. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio, los cuales ofrecen una visión detallada sobre diversos aspectos relacionados con el liderazgo directivo. Estos resultados reflejan las percepciones y experiencias de los docentes proporcionando una comprensión integral de la dinámica organizacional y su efecto en los resultados educativos. La Figura 2 muestra la distribución por grupos de edad para participantes femenino y masculino.

Se observa que el grupo de edad más representado para ambos géneros es el de 42-51 años, con un 36% para mujeres y un 24% para hombres. Además, en el grupo de 32-41 años, hay una proporción significativamente mayor de participantes masculinos (37%) en comparación con las mujeres (33%).

Por otro lado, tanto para hombres como para mujeres, los grupos de edad extremos (22-31 y 62-71 años) presentan una menor representación en el estudio. Esto sugiere que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa media de sus carreras profesionales.

En la Figura 3 se observa que el grupo con 0-4 años en el centro es más común entre los hombres, representando el 57%, mientras que, en las mujeres, representa un 47%. Además, se evidencia que a medida que aumenta el número de años en el centro educativo, la proporción tanto en los hombres como en las mujeres tiende a disminuir. Esto sugiere una diferencia en la retención o permanencia en el centro educativo a lo largo del tiempo, con una mayor presencia femenina en los años más avanzados de experiencia. En la Figura 4 se muestra la percepción de los docentes sobre la preparación de los directores. Es notable que un alto porcentaje, el 78%, esté totalmente de acuerdo con la preparación de los directores. Solo un pequeño porcentaje, el 6%, está totalmente en desacuerdo, mientras que un porcentaje aún menor, el 2%, está en desacuerdo.

Esto sugiere una fuerte confianza en la preparación de los directores por parte de la mayoría de los encuestados, lo que indica una percepción generalmente positiva de los docentes sobre la visión de los directivos en los centros educativos.

Los resultados reflejan una fuerte percepción positiva entre los docentes sobre la preparación de los directores para cumplir el estándar profesional de utilizar investigación basada en evidencia para apoyar la visión del centro educativo. En la Figura 5, el 76% de los encuestados están totalmente de acuerdo con respecto a la preparación de los directores. Un porcentaje muy mínimo de un 1% está en desacuerdo. La Tabla 1 muestra el nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes respecto a la preparación de los directores para cumplir el estándar profesional en diferentes componentes.

En general, la mayoría de los docentes están muy de acuerdo o de acuerdo en que los directores están bien preparados en todos los estándares profesionales. Los componentes con el mayor nivel de acuerdo son "Promover la comunicación abierta entre las familias y el centro educativo" (88.4% muy de acuerdo), "Promover el aprendizaje de los estudiantes a través del apoyo comunitario" (87.0% muy de acuerdo) y "Comprender y promover decisiones basadas en investigación" (79.0% muy de acuerdo), "Analizar las decisiones de los trabajos establecidos en base a principios éticos" (80.7% muy de acuerdo) y "Promover la justicia social tanto dentro como fuera del centro educativo" (84.6% muy de acuerdo).

Figura 2. Distribución porcentual de docentes por sexo según rango de edad

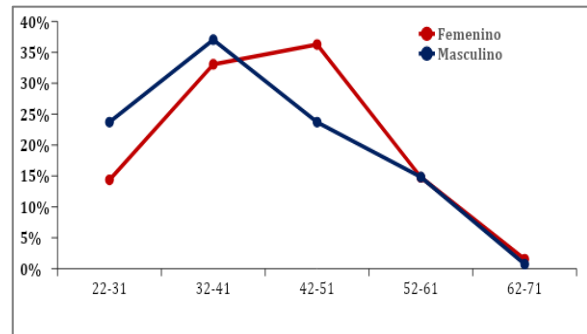


Figura 3. Distribución porcentual de docentes por sexo según años en el centro en su posición actual

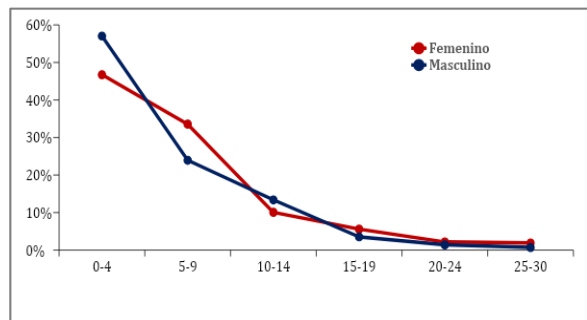


Figura 4. Nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes respecto a la preparación de los directores para cumplir el estándar profesional en términos de comunicar la visión y el desarrollo del centro educativo

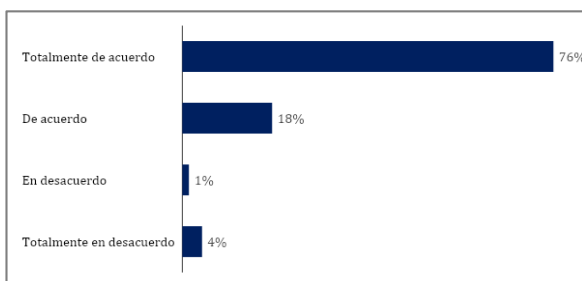


Figura 5. Nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes respecto a la preparación de los directores para cumplir el estándar profesional en términos de utilizar investigación basada en evidencia para apoyar la visión del centro educativo

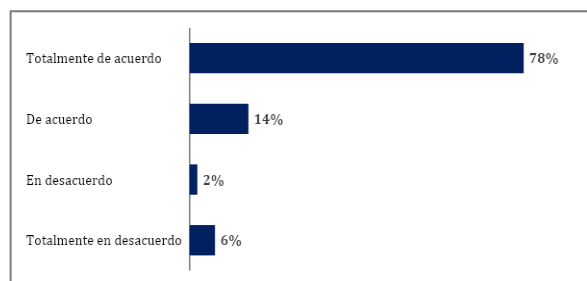


Tabla 1. Nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes respecto a la preparación de los directores para cumplir el estándar profesional según componentes

Preparación de los directores para cumplir el estándar profesional (componentes)	Nivel de acuerdo o desacuerdo de los docentes				Total
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Muy desacuerdo	
Diseñar planes de estudios y evaluaciones adecuados para los estudiantes	76.0%	17.3%	2.2%	4.5%	100.0%
Desarrollar capacidades de liderazgo y planes integrales para el personal	79.7%	15.4%	1.5%	3.5%	100.0%
Gestionar las instalaciones del centro educativo	81.5%	14.6%	1.0%	2.9%	100.0%
Gestionar los recursos para el aprendizaje y seguridad de los estudiantes	85.3%	10.9%	0.7%	3.1%	100.0%
Promover el aprendizaje de los estudiantes a través del apoyo comunitario	87.0%	9.3%	0.7%	2.9%	100.0%
Identificar recursos comunitarios para mejora de programas escolares	78.1%	16.9%	1.8%	3.3%	100.0%
Promover la comunicación abierta entre las familias y el centro educativo	88.4%	8.1%	0.3%	3.1%	100.0%
Asegurar un sistema de responsabilidad para el éxito académico y social	84.6%	12.4%	0.8%	2.1%	100.0%
Comprender los principios del comportamiento ético en la toma de decisiones	85.5%	11.7%	0.7%	2.1%	100.0%
Promover la justicia social tanto dentro como fuera del centro educativo	84.6%	12.0%	0.8%	2.6%	100.0%
Mostrar autoconciencia y practicas reflexivas con el personal escolar	86.1%	11.0%	0.6%	2.4%	100.0%
Analizar las decisiones de los trabajos establecidos en base a principios éticos	80.7%	16.4%	0.7%	2.2%	100.0%
Analizar los procesos complejos que afectan el aprendizaje de los estudiantes	82.1%	13.8%	1.7%	2.4%	100.0%
Utilizar la tecnología para promover e implementar la visión escolar	81.3%	15.7%	0.6%	2.4%	100.0%
Maximizar el aprendizaje incorporando tecnología en el diseño curricular	82.3%	13.8%	1.7%	2.2%	100.0%
Comprender y promover decisiones basadas en investigación	79.0%	18.2%	1.0%	1.8%	100.0%
Comprender la práctica de educación educativa que apoyan la mejora escolar	86.9%	11.1%	0.1%	1.9%	100.0%
Llevar a cabo investigaciones educativas que puedan mejorar la escuela	84.7%	12.3%	0.8%	2.1%	100.0%
Escribir informes basados en datos escolares	79.26%	18.39%	0.34%	2.02%	100.0%

5. Discusión y conclusiones

Es muy notorio que la mayoría de los participantes se encuentran en la etapa media de sus carreras profesionales, lo que sugiere una representación equilibrada en términos de experiencia laboral. Sin embargo, se observa una discrepancia en la distribución por género en algunos grupos de edad, lo que puede reflejar diferencias en la trayectoria profesional y la permanencia en el centro educativo a lo largo del tiempo.

Es interesante destacar que la mayoría de los participantes, tanto hombres como mujeres, muestran una percepción positiva sobre la preparación de los directores para cumplir con el estándar profesional. Esto sugiere una confianza generalizada en la capacidad de los directivos para liderar y gestionar eficazmente los centros educativos. Además, la alta proporción de docentes que están totalmente de acuerdo con la preparación de los directores respalda esta afirmación.

Los resultados también revelan que los docentes tienen una percepción positiva sobre diversos aspectos relacionados con la preparación de los directores, como la promoción de la comunicación abierta, el apoyo comunitario y la toma de decisiones basadas en la investigación. Esto indica que los directores están bien equipados para abordar una variedad de desafíos y promover un ambiente educativo eficaz y colaborativo.

En conclusión, los resultados indican que los docentes tienen una percepción positiva sobre la preparación de los directores para cumplir con el estándar profesional en términos de utilizar la investigación basada en evidencia para apoyar la visión del centro educativo. Estos hallazgos respaldan la importancia de contar con líderes educativos capacitados y competentes para garantizar la calidad educativa. Es importante continuar investigando y evaluando las prácticas de liderazgo y gestión para identificar áreas de mejoras y fortalecer otras aún más. Se sugiere que la evaluación del liderazgo directivo debe ser más amplia y no depender únicamente de la percepción de los docentes.

Referencias

- Alansari, A. (2012). *A Survey of Leadership Standard of Leadership Standards for Professional Preparation of Public-School Principals in Kuwait*. Andrews University. <https://acortar.link/ki4SbG>
- Alonso, L., León, K., & Avendaño, C. (2023). El liderazgo directivo en el proceso educativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 698-711. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.548>
- Antonio, M., & Herrera, A. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Revista Gestión de investigación y Desarrollo*, 4(2), 31-46. <https://bit.ly/3zL2Gfs>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://bit.ly/3Y7Ck1y>
- Cruz, Y., & Tigrero, F. (2024). Liderazgo y gestión administrativa de las unidades educativas del Cantón de Santa Elena. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (2), 472-490. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1888>.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(1), 423-451.
- Hernández, M. (2021). Relación entre el estilo de liderazgo del director escolar y la motivación de los maestros y maestras de la generación millennial. *Educación*, 188 - 205. <https://acortar.link/WNqVwl>
- Luna, A., & Flores, H. (2023). Liderazgo y gestión en educación media superior tecnológico: un estudio desde la percepción docente en el Estado De Tlaxcala. *Revista Gestión de la Educación*, 9,(1), 1-22. <https://acortar.link/94UMFF>
- Parés, I. (2015). Liderazgo educativo en México. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 32(1) 143-172. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575>
- Soto, Y. (2019). *El liderazgo Directivo en el Ámbito de la Gestión Escolar*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Villagrán, D., & Neubauer, A. (2023). Percepción docente y directiva sobre el tipo de liderazgo educativo en Ciudad de Guatemala: un estudio de casos. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 30, 41-57. <https://doi.org/10.30827/reugra.v30.27226>.



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

La construcción mediática de la vejez: Nueva experiencia para la promoción del consumo crítico

The media construction of old age: A new experience for the promotion of critical consumption

Mariana Cataldi

UNPAZ, Argentina

mariana.cataldi@docentes.unpaz.edu.ar

Pablo Comisso

CONEAU, Argentina

pablocomisso@yahoo.com.ar

Resumen

La experiencia del curso “La construcción mediática de la vejez” se llevó a cabo en la UBA, Argentina, en 2023 y propuso el análisis crítico de publicaciones. Apuntó a la deconstrucción de estereotipos sobre la vejez y se orientó a la promoción de nuevas representaciones, heterogéneas y diversas. Participaron todas mujeres: cuidadora, auxiliar de enfermería, estudiantes, jubilada y profesionales de Ciencias de la Comunicación, Relaciones del Trabajo y Sociología. Según evalúan las participantes, brindó herramientas para promover un cambio de mirada sobre la vejez que de manera indirecta podría favorecer a una mejor calidad de vida a las personas mayores.

Abstract

The experience of the course “The media construction of old age” was carried out at the UBA, Argentina in 2023 and proposed the critical analysis of publications. It focused on the deconstruction of stereotypes about old age and was aimed at promoting new, heterogeneous and diverse representations. All types of women participated: caregiver, nursing assistant, students, retirees and professionals in Communication Sciences, Labor Relations and Sociology. As evaluated by the participants, it provided tools to promote a change of outlook on old age that could indirectly favor a better quality of life for older people.

Palabras clave / Keywords

Vejez, construcción mediática, consumo crítico, estereotipos, derechos humanos.

Old age, media construction, critical consumption, stereotypes, human rights.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

América Latina viene transitando un proceso de envejecimiento de la población y se prevé que este incremento se mantendrá en los próximos años. El creciente grupo de personas de 60 años y más presenta una gran diversificación, según determinantes como el género, la etnia, la clase social, la religión, etc. A pesar de la amplia diversidad que la caracteriza, en los medios predomina una imagen homogeneizadora, con discursos e imágenes desfavorables, que la asocian a la enfermedad, la pasividad, la asexualidad, la torpeza e inhabilidad tecnológica que las ridiculizan.

La tendencia predominante en la mayor parte del mundo occidental da cuenta de una “mentalidad de absolutización de la juventud que se contradice con las tendencias demográficas reales que marcan el predominio progresivo de la población mayor” (Menéndez, 2017, p. 159). En contraposición a esta idealización de la juventud, la vejez es considerada solo en sus aspectos negativos, asociándola con la enfermedad y/o la discapacidad. Esta representación arraigada en el imaginario colectivo, sumada a los enfoques meramente economicistas de la existencia humana, que solo ven en el incremento de la expectativa de vida de las personas un lastre improductivo, contribuye a reforzar una mirada negativa sobre las personas mayores. De este modo, como señalan varios autores, se intensifican prejuicios y estereotipos reduciendo la vejez solo a sus aspectos negativos y naturalizando actitudes discriminatorias hacia las personas mayores (Díaz-Aledo, 2013; Fernández & Puca-Molina, 2021; García-Lizarraga, 2022). En la Argentina, como sucede en muchas otras partes del mundo, esta mirada peyorativa sobre la vejez es reproducida y amplificada por las estrategias discursivas de la mayor parte de los medios de comunicación que, en sus diferentes soportes, brindan una representación unívoca de las personas mayores concebidas como objetos de rechazo o lástima, marcada por los roles estereotipados de género, reforzando y naturalizando prejuicios que contribuyen a perpetuar el edadismo y la gerontofobia (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, 2018).

La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores aprobada en 2015, especifica que las personas mayores tienen derecho a no ser discriminadas por razones de edad y que los Estados deben fomentar una actitud positiva hacia la vejez evitando el lenguaje y las imágenes estereotipadas a través de acciones concretas. Por otro lado, nos interesa mencionar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), donde se propone poner en el centro del debate los derechos humanos de las personas y reducir todas las formas de violencia. En este marco se lleva adelante la propuesta en cuestión, que tuvo por objetivos promover la deconstrucción de mitos y estereotipos negativos sobre la vejez que impactan en la subjetividad de las personas mayores y obstaculizan el ejercicio de sus derechos y discutir acerca de los modos en que los medios de comunicación instalan en el imaginario colectivo un modelo de envejecimiento estereotipado y peyorativo. En publicaciones precedentes, dábamos cuenta de la potencialidad de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como herramienta para el análisis crítico de las imágenes, el lenguaje y los contenidos circulantes en los medios sobre la población mayor (Cataldi, 2023).

2. Metodología

El espacio de capacitación dentro de la Dirección de Extensión y Voluntariado de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, ha ido progresivamente generando nuevas posibilidades de formación extracurricular. En esta propuesta se propuso trabajar colectivamente sobre la producción mediática de la vejez.

El abordaje crítico del tema que se proyectó en el curso se orientó a deconstruir mitos y estereotipos negativos sobre el envejecimiento que impactan en su subjetividad y obstaculizan el ejercicio de sus derechos. Es sabido que no existe una única manera de envejecer, sino que hay una multiplicidad de formas que responden a diversos factores, tanto internos como externos: biológicos, psicológicos, económicos, sociales, motivacionales, nutricionales, ambientales. Sin embargo, la postura dominante en los medios de comunicación, con independencia de sus formatos y géneros, es abordar al proceso de envejecimiento y a sus protagonistas, las personas mayores, de forma unívoca.

Estereotipada y negativa, la versión de la ancianidad construida y diseminada en el imaginario colectivo por los medios de comunicación no sólo no refleja la pluralidad de sujetos mayores, sino que refuerza mitos instalados y contribuye a crear otros, propagando una mirada despectiva sobre una etapa de la vida que aún en la actualidad continúa atiborrada de tabúes: la muerte, la sexualidad, su institucionalización, la progresiva pérdida de autonomía. A través del análisis de diferentes medios de comunicación, desde los tradicionales hasta los de la era digital y particularizando en algunos géneros específicos, como el humor gráfico o los films cinematográficos, el curso planteó discutir acerca de los modos en que los medios de comunicación instalan en el imaginario colectivo un

modelo de envejecimiento estereotipado y descalificador. Mediante el otorgamiento de un lugar periférico a las personas mayores, y de un recorte de imágenes y temáticas que reducen la vejez a experiencias negativas ligadas al padecer, la enfermedad, o la carga que representan para otros; la construcción mediática de la vejez irradia una imagen disociada del presente. Anclada en un pasado que ya no existe, generando rechazo o lástima hacia las personas mayores y ocultando, al ignorarlas, los aspectos positivos o neutros de la vejez, su construcción mediática es funcional a la marginación y exclusión de este colectivo.

El curso inició en el mes de febrero de 2023, en la oferta intensiva de verano. Se desarrolló en 4 encuentros virtuales de tres horas de duración a través de *Google Meet* o *Zoom* dado que no se contaba con una plataforma propia de la Universidad. En ausencia de un campus virtual, los materiales trabajados y la bibliografía se compartieron en una carpeta de Drive.

Participaron 8 mujeres de 37 a 70 años, que reportan diversas profesiones: cuidadora, auxiliar de enfermería, Ciencias de la Comunicación, Relaciones del Trabajo, Sociología, Abogacía, Trabajo Social. Una de ellas se autodefine como Jubilada.

3. Resultados

En el primer encuentro se trabajó sobre el proceso de envejecimiento, diferenciando los conceptos de vejez, envejecimiento y vejez. Luego se abordaron las construcciones sociales, el enfoque de género y los medios de comunicación. Se trabajó a partir de imágenes sobre las representaciones de la vejez presentes en los noticieros televisivos y sobre aquellos tópicos de esta etapa de la vida no abordados en las pantallas. La modalidad del encuentro fue participativa, a partir de los saberes previos y percepciones de las participantes.

La segunda clase se centró en la vejez en el cine. A partir del análisis de películas de diferentes géneros y distintos períodos históricos se abordaron, entre otros temas, los prejuicios y estereotipos sobre las personas mayores, las múltiples maneras de envejecer, el envejecimiento activo y saludable, el deseo y la sexualidad en la vejez, el buen morir y los modos alternativos de abordar la vejez. Se trabajó a partir de la visualización de fragmentos de diferentes películas y cortometrajes: *Esperando la carroza* (1985) dirigida por Alejandro Doria, *Las invasiones bárbaras* (2003) dirigida por Denys Arcand, *La nona* (1979) dirigida por Héctor Olivera, *La vida empieza hoy* dirigida por Laura Mañá (2010), *Margotita* (1983) dirigida por Jorge Polaco y *Viejas que hierven* (2020) dirigida por Violeta Tapia. En este encuentro se trabajó debatiendo sobre las imágenes, los discursos y su relación con los contenidos teóricos trabajados en el curso.

En el tercer encuentro se abordó la manera en que ha ido variando temporalmente la visión sobre las personas mayores a través del análisis de publicidades de entidades bancarias, marcas de automóviles, preservativos, medicamentos, etc. También se analizaron las noticias producidas en contexto de pandemia, donde se reforzó la asociación de la vejez a la enfermedad y fragilidad. Se introduce el tema sobre algunos de los modos alternativos de abordar vejez y su relación con la perspectiva de derechos, que concibe a las personas mayores como sujetos de derechos, no como objetos de la asistencia.

La cuarta actividad se diferenció de las anteriores en cuanto a su dinámica. En la primera parte se trabajó sobre los modos alternativos de abordar la vejez mediante el análisis de la experiencia de la señal *Acua Mayor*, el primer canal para adultos mayores de América Latina. En la segunda parte se propuso la exposición de un trabajo práctico elaborado por cada participante que consistía en seleccionar algún recurso mediático y presentar un análisis a la luz de la bibliografía recomendada. Las participantes presentaron trabajos sobre cómo se reproducen en el humor gráfico los prejuicios sobre la sexualidad en la vejez; sobre la discriminación de las personas mayores en la televisión.

Observaron que en las plantillas de *Power Point*, las diferentes funciones del programa no tenían imágenes sobre personas mayores, pero sí de otras etapas de la vida. También hicieron presentaciones sobre modos alternativos de abordar la vejez en la televisión; sobre una pieza publicitaria de la marca Adidas vinculada con el estereotipo vejez=fragilidad, entre otros.

Concluida la actividad, implementamos una evaluación de la experiencia a partir de un formulario Google, que permitió una retroalimentación orientada a mejorar la propuesta en futuras experiencias. En cuanto a las opiniones de las participantes, valoraron el curso como excelente, enriquecedor, interesante, lindo y dinámico. A continuación, compartimos algunas opiniones:

“Excelente, ofrece una perspectiva sobre las personas mayores en los medios de comunicación que nos lleva a reflexionar sobre muchas acciones que debemos dejar de normalizar” (Y., 37 años, auxiliar de enfermería)

“El curso me pareció una propuesta enriquecedora en cuanto a la variedad de abordajes y desde diferentes disciplinas”.

“Esta situación permitió que todos/as las/os participantes pudieran brindar su mirada desde sus disciplinas de formación y compartir sus experiencias, y que todos/as podamos nutrirnos de esa diversidad de enfoques. Destaco además que él y la docente posibilitaron esa apertura a expresar las opiniones, miradas, reflexiones, sobre los temas tratados, en todas las participantes del curso, a través de una manera cálida y carente de actitudes correctivas/sancionadoras. Me sirvió no solo para desnaturalizar las representaciones sobre la vejez, sino también para acercarme a nuevos autores, narradores. Me parecieron sumamente interesantes los directores de cine que tratan la temática y que desconocía. También el análisis de las publicidades, mensajes con alto impacto en la formación de las representaciones de las personas mayores y que solemos consumir de manera “desatenta”, sin poner el foco en lo que se dice y lo que se silencia, lo que se hiperboliza y lo que se modera” (L. 38 años, Lic. en Comunicación Social).

Para medir el impacto del curso consultamos a las participantes en que consideraban que podían aplicar los contenidos trabajados:

“En poder concientizar a personas mayores en distintos grupos de reunión, llevarlo a diferentes espacios sindicales interesándolos en la difusión de los derechos de las personas mayores y ni hablar en los ámbitos académicos de las diferentes facultades de sociales, comunicación, arte, etc.” (S. 70 años, jubilada)

“Los contenidos desarrollados son una importante herramienta tanto para mí vida cotidiana, laboral y profesional” (Y. 37 años, auxiliar de enfermería)

“En mi trabajo, ya que suelo trabajar con personas mayores, y en la vida, en la deconstrucción de los discursos que consumo a diario, en el trato con las personas que transitan esta etapa” (M. 38 años, Lic. en Comunicación).

Coinciden en que los contenidos del curso pueden promover la calidad de vida de las personas mayores y así lo explican:

“Estoy segura de que, si todos pudiéramos tener una mirada distinta, tal cual nos enseña el curso, la calidad de vida de las personas mayores podría ser mucho mejor ya que se respetaría sus derechos a cómo vivir esta etapa de sus vidas” (Y. 37 años, auxiliar de enfermería)

“Sí, absolutamente. En la medida en que las personas que participamos tomamos conciencia y nos convertimos en transmisoras de información” (P. 50 años, Lic. en Relaciones del Trabajo)

“Considero que sí, ya que al fomentar una mirada amplia de la vejez se pueden empezar a dejar de lado los prejuicios y las actitudes discriminatorias hacia este grupo. Ello podría traer aparejado otras posibilidades para las personas mayores en cuanto a ser valorados de otra manera y que no prevalezca la mirada negativa”.

La vejez no se transita de una única manera, sino que hay diversidad de formas de experimentarla. Si se tiene en cuenta eso se generarían en la sociedad más actitudes inclusivas y menos miradas prejuiciosas en todas las esferas de lo social” (M. 38 años, Lic. en Comunicación Social).

El equipo docente evaluó el proceso de enseñanza aprendizaje como beneficioso para todas las personas implicadas. En línea con el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional, pudimos analizar y reflexionar colectiva y críticamente sobre los contenidos, imágenes y lenguaje en películas, programas, publicidades, campañas, publicaciones en redes sociales, etc. (UNESCO, 2011).

4. Discusión y conclusiones

La valoración de la experiencia del curso fue muy positiva tanto por parte de las participantes como del equipo docente. A lo largo de los encuentros las asistentes tuvieron una activa intervención que, dada la heterogeneidad de formaciones, recorridos profesionales y franjas etarias a las que pertenecen; así como sus variadas experiencias con las personas mayores y con la problemática de la vulneración de sus derechos; permitió enriquecer los debates e intercambios con diversas perspectivas. De las respuestas de las participantes al cuestionario de evaluación del curso se desprende que valoran que los contenidos trabajados en los diferentes encuentros pueden promover y mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Otro de los aspectos señalados positivamente en las respuestas fue el hecho de brindar una mirada diferente sobre el proceso de envejecimiento, al deconstruir las versiones estereotipadas sobre esta etapa de la vida y resaltar los diversos posibles modos de envejecer. De replicarse la experiencia, la realización en modalidad virtual puede permitir la participación de personas interesadas que se ubiquen geográficamente a distancia, que habiten en distintos contextos, lo que enriquecería aún más los aprendizajes.

Finalmente, nos interesa mencionar que, concluida la experiencia, se presentó y compartió en el I Congreso Interdisciplinario sobre Trabajo con Personas Mayores organizado por la Universidad Nacional de Rosario y efectuado en dicha Ciudad, ubicada en la Provincia de Santa Fe, Argentina, en junio de 2023. Esta participación tuvo por

objetivo difundir la experiencia gerontológica, motivar para la puesta en marcha de programas similares, que apunten a promover la calidad de vida de las personas mayores a partir de la ampliación de las miradas, desplazando el foco desde las representaciones dominantes negativas hacia una perspectiva heterogénea y diversa.

Referencias

- Argentina. Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual (2018). *¿Cuándo y cómo son representadas las mujeres mayores en los noticieros?* <https://acortar.link/O5KWDj>
- Cataldi, M. (2023). Aportes de la Alfabetización Mediática e Informativa a la revisión de la mirada hegemónica sobre la vejez. *Revista Complejidades Latinoamericanas*, 4, 28-37. <https://acortar.link/0cyzZN>
- Díaz-Aledo L. (2013). La imagen de las personas mayores en los medios de comunicación. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 41, 483-502.
- Fernandez, A.O., & Puca, S. (2021). Estereotipos y miradas de los Adultos Mayores en los medios de comunicación. *Revista Compromiso Social*, 5(1), 83-88.
- García, D. (2022). Imágenes de la Vejez: la urgencia de una representación plural y propositiva. *Tramas* 57, 289-319.
- Menéndez G. (2017). La revolución de la longevidad. Cambio tecnológico, envejecimiento poblacional y transformación cultural. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 159-178.
- INDEC. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. INDEC.
- Naciones Unidas (2015). *Convención Interamericana Sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*. <https://acortar.link/mn20tr>
- Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/4f1G185>
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para profesores*. <https://acortar.link/rjm2ms>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Innovación en la enseñanza de periodismo: Relato de una experiencia

Innovation in journalism education: An experience report

João Canavilhas
Universidade da Beira Interior, Portugal
jc@ubi.pt

Resumen

Tras la implantación del Proceso de Bolonia, las universidades portuguesas han empezado a modificar lentamente sus metodologías docentes tradicionales. La pandemia ha acelerado este proceso por el cambio a la enseñanza en línea, pero también ha acelerado la importancia de los teléfonos móviles en la vida de los jóvenes, con consecuencias para sus niveles de atención y concentración. Este trabajo recoge una experiencia en la que las clases magistrales fueron sustituidas por nuevas prácticas docentes y los teléfonos móviles se convirtieron en la principal herramienta de trabajo de los estudiantes. Los resultados muestran notables mejoras reconocidas por los alumnos.

Abstract

Following the implementation of the Bologna Process, Portuguese universities have slowly started to change their traditional teaching methodologies. The pandemic has accelerated this process, but the shift to online teaching has also accelerated the importance of mobile phones in young people's lives, with consequences for their attention and concentration levels. This paper reports an experience in which lectures were replaced by new teaching practices and mobile phones became the main tool for students' work. The results show remarkable improvements recognized by the students.

Palabras clave / Keywords

Innovación, enseñanza superior, periodismo, tecnologías, metodologías.
Innovation, higher education, journalism, technologies, methodologies.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

Aunque es la cuna de una parte importante de la innovación, la enseñanza superior sigue utilizando mayoritariamente metodologías docentes tradicionales basadas en el modelo de clases magistrales. La rápida evolución tecnológica que ha tenido lugar en los últimos años, con la digitalización, Internet y la telefonía móvil, ha acelerado el ritmo del cambio, pero fue un factor inesperado -la pandemia del COVID-19- el que tuvo un efecto catalizador: de un momento a otro, las instituciones se vieron obligadas a pasar a la enseñanza a distancia, adaptando rápidamente metodologías capaces de responder a la nueva situación.

La adaptación del sistema educativo a la situación pandémica también ha obligado a cambiar los objetivos de aprendizaje y, aunque se ha impartido el temario, la falta de contacto en el aula ha frenado el desarrollo de algunas habilidades y ha creado una mayor dependencia de los dispositivos electrónicos de comunicación.

El aumento del tiempo de contacto con estos dispositivos -especialmente los teléfonos móviles- ha tenido profundas repercusiones en la forma en que las generaciones más jóvenes se relacionan entre sí, pero también en la forma en que se relacionan con el conocimiento y, en consecuencia, con la escuela.

Parte de este cambio de comportamiento está relacionado con las características del propio dispositivo que, desde una perspectiva McLuhaniana, se ha convertido en una verdadera extensión del cuerpo. Como subraya el investigador canadiense, los estímulos de las tecnologías desempeñan un papel importante en la forma en que sus usuarios perciben el mundo, condicionando sus vidas en los aspectos más diversos (McLuhan & Powers, 1986). Incluso quienes minimizan el papel de estos dispositivos en sus vidas saben que se han convertido en una especie de interruptor personal, ya que su timbre interrumpe la actividad que el propietario está realizando para prestarles atención. Esto se debe a que el número de teléfono móvil es ahora un canal directo, una especie de código (Goodman, 2003) que permite el acceso directo a una persona concreta.

Al carácter personal del teléfono móvil, que lo ha hecho inseparable de sus propietarios, se añade su vertiente social, ya que también sirve para construir comunidades nómadas (Lasen, 2001) que se reúnen a través de las redes sociales. La combinación de las características del dispositivo -portabilidad, uso personal, multimedialidad y conexión permanente a Internet- con el funcionamiento descentralizado, personalizado e instantáneo de las redes sociales ha creado un entorno propicio para el cambio de comportamiento de los usuarios, que dedican gran parte de su consumo online al uso de estas redes digitales.

Si en un principio los índices de lectura disminuyeron debido al creciente interés de los jóvenes por los contenidos audiovisuales, hoy en día la duración de los propios contenidos audiovisuales es objeto de debate porque las redes sociales han impuesto sus formatos. Contenidos como los *reels* (*Instagram*) o los *shorts* (*YouTube*) han creado hábitos caracterizados por el consumo rápido de mensajes audiovisuales cortos, al igual que *Twitter* (ahora *X*) hizo con los mensajes de texto. De este modo, los consumidores se ven inmersos en un mar de información que parece no tener fin.

Para ser aún más inmersivas, las redes sociales han refinado sus algoritmos para responder personalmente a las expectativas de cada usuario, han introducido juegos en línea y han simplificado las formas de interactuar, convirtiéndose en una verdadera interfaz intergeneracional.

Este éxito de las redes sociales y sus narrativas se ha convertido en un problema para las actividades que requieren atención, incluida la enseñanza. Está claro que pueden utilizarse en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, pero hay un cambio de comportamiento que difícilmente se recuperará: la reducción de la capacidad de concentración de los estudiantes. En el caso de la enseñanza superior, con clases que duran entre 60 y 180 minutos, mantener la atención de los alumnos se ha convertido en un reto que no puede resolverse con el viejo modelo de clase magistral.

2. Innovación como respuesta

La implantación del proceso de Bolonia, el aumento del número de estudiantes en la enseñanza superior y los nuevos retos de la sociedad han obligado a las universidades portuguesas a modificar su oferta formativa y a buscar nuevas metodologías de enseñanza con el objetivo de aumentar el éxito escolar en un alumnado cada vez más heterogéneo (Rego et al., 2020).

En un sistema donde todavía existe una “pedagogía muy basada en la capacidad de transmisión del profesor, en la que adquiere relevancia un conocimiento enciclopédico elaborado y conservado en libros de texto” (Almeida et al., 2022, p. 7), la menor disposición de los alumnos a escuchar largas conferencias representa un obstáculo

para el aprendizaje y va en contra de los propios principios de Bolonia, más centrados en el alumno y en el desarrollo de sus competencias.

Casi dos décadas después de la publicación del Decreto-Ley 74/2006 que formalizó el Proceso de Bolonia en Portugal, los cambios en las aulas siguen sin alcanzar sus objetivos. A pesar de los esfuerzos de las universidades por sensibilizar a su profesorado y ofrecer cursos de formación vinculados a la innovación, el sistema sigue cambiando muy lentamente. Detrás de esta situación hay factores que van desde problemas con la legislación hasta la motivación de cambio de los propios profesores. A nivel macro se encuentra la legislación relativa a la carrera docente, que favorece la investigación en detrimento de la enseñanza y no permite a cada profesor elegir su propio perfil de evaluación. Esta particularidad, replicada en los criterios de las promociones, actúa como incentivo para que la docencia pase a un segundo plano, y los profesores no invierten tiempo en la innovación pedagógica. En un nivel intermedio se encuentran las propias instituciones, que, si bien ofrecen formación, no siempre cuentan con estrategias institucionales que valoren la innovación en la docencia, centrándose en la producción científica por ser la actividad más valoradas en los *rankings*.

Por fin, a nivel micro también existen obstáculos, que van desde la resistencia de los profesores al cambio (Antunes et al., 2021), hasta los estudiantes, que no siempre son receptivos a metodologías que requieren un trabajo más autónomo. A pesar de todos los obstáculos, es innegable que la innovación se ha convertido en algo absolutamente fundamental y que “el alumno debe tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación, de tal forma que se sienta más identificado con ella” (Espinosa et al., 2006, s/p), por lo que es necesario experimentar e innovar.

3. Estudio de caso: enseñanza de Periodismo web

La asignatura de Periodismo web (Webperiodismo) forma parte del 2º año del plan de estudios de Ciencias de la Comunicación impartido en la Universidad de Beira Interior, institución pública portuguesa situada en Covilhã.

El objetivo de este curso es dotar a los estudiantes de competencias que les permitan ser más autónomos y creativos, utilizando las tecnologías móviles para producir contenidos destinados a cibermedios.

El experimento de innovación pedagógica tuvo lugar entre febrero y junio de 2023 en una clase de 24 alumnos. El grupo había sido descrito por otros profesores como poco interactivo y escasamente comprometido, mostrando falta de concentración en clase y distrayéndose fácilmente con los teléfonos móviles. Para ello, se optó por recurrir a un conjunto de prácticas para hacer una intersección entre el contenido, la pedagogía y la tecnología (Thompson & Mishra, 2007) con el objetivo de mejorar los resultados.

3.1. Mix de metodologías (M&Ms)

Tal como ocurre en la cocina, la innovación no viene de inventar nuevos ingredientes, sino de la forma de combinarlos y cocinarlos. En este caso, las distintas metodologías no son innovadoras, pero se adaptaron a módulos específicos de la asignatura y a los puntos débiles detectados en el grupo, buscando una mezcla innovadora. Además, se favoreció el uso del móvil como herramienta de trabajo, por ser un dispositivo central en la vida de esta generación y porque la tecnología debe convertirse en el centro de la enseñanza y no solo en la periferia (Bates, 2017).

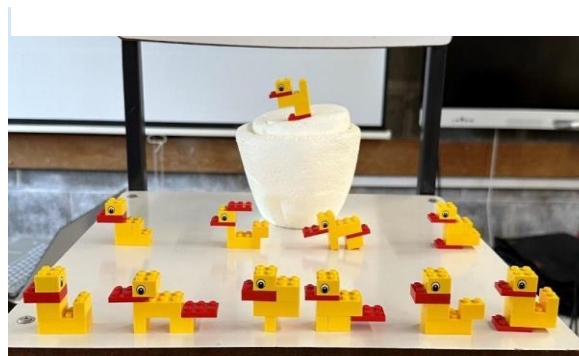
Storytelling. Durante las clases teóricas, la caracterización del ecosistema mediático y los cambios que se han producido en los distintos medios se ilustraron con ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes, facilitando así una interpretación personal de situaciones que a menudo son abstractas porque no forman parte de sus experiencias. Al enmarcar el tema en una geografía del conocimiento cercana a la realidad de los estudiantes, se pretendía aumentar la participación en la clase.

Gamificación. Al darse cuenta de que los estudiantes tenían dificultades para concentrarse durante las clases y de que algunos ni siquiera tomaban apuntes sobre la asignatura, se introdujo la gamificación, en un intento de explotar su afición a los juegos. Al final de algunos bloques, se hizo un cuestionario rápido sobre el tema utilizando el software *Mentimeter*. Los estudiantes respondían utilizando sus propios móviles, y se otorgaron puntos para sumar a la evaluación final. El objetivo era aumentar la implicación de los estudiantes, haciendo que encontraran un propósito en la asignatura y se sintieran más creativos (McGonigal, 2011). La gamificación se utilizó en otra lección dedicada a la creatividad y la innovación, pero esta vez sin el uso de las nuevas tecnologías. Se retó a los alumnos a construir un pato utilizando solo seis piezas de Lego (Artículo: 4553035). El resultado habitual es que se construyen figuras diferentes, con lo que se infiere que los mismos temas y datos permiten varios enfoques y diversos productos finales, sin desvirtuar lo esencial: la información.

Clase Invertida. Uno de los problemas relacionados con la enseñanza de la práctica periodística es la utilización de equipos y programas informáticos para la producción de contenidos. La oferta es amplia, por lo que se opta por las herramientas más utilizadas en las empresas, pero aún existen varias posibilidades. Como señalan Huang et al. (2006), “la tecnología no debería ser enseñada por sí misma, ya que debe servir al propósito de hacer un buen periodismo” (Huang et al., 2006, p. 255), razón por la cual optamos por explicar los principios de la captura/edición de imágenes y sonido más que el funcionamiento de los programas. Para ello se utilizó el enfoque pedagógico del aula invertida y cada grupo de alumnos presentó una herramienta con posibilidades de ser utilizada en los reportajes. Los grupos ejercitaron sus habilidades y argumentativas, creando un entorno estimulante para el aprendizaje de diversas herramientas.

Práctica simulada. Como se ha mencionado anteriormente, la mayor parte de la evaluación se compone de trabajos prácticos, por lo que se utilizó la práctica simulada en diferentes momentos del proceso de producción de noticias, desde las reuniones de agenda hasta la producción de noticias. En este segundo caso, la práctica simulada funciona como respuesta a un reto profesional que debe desarrollarse durante un periodo predeterminado (Maina & Guàrdia, 2020): es lo que ocurrió con las noticias y reportajes que requerían que los alumnos se desplazaran a diversas localidades de la región.

Figura 1. Patos construidos por los estudiantes

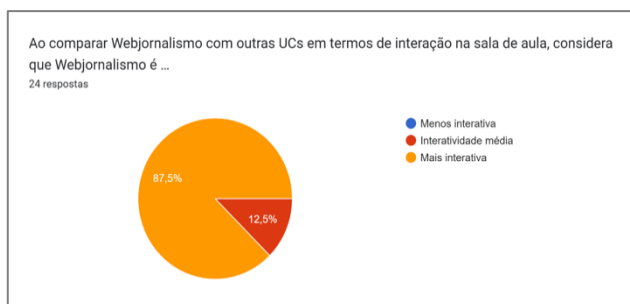


4. Discusión y conclusiones

El impacto de los cambios en la práctica docente puede analizarse desde la perspectiva del profesor y de los alumnos. En el primer caso, se evaluó la actuación de los alumnos en el aula, la calidad de los trabajos realizados a lo largo de las semanas y la evaluación final. Se observó una importante evolución, que incluyó un aumento de la participación de los alumnos en clase, formulando más preguntas relacionadas con la asignatura y la profesión periodística.

En el ámbito de los conocimientos y de las habilidades técnicas, los trabajos realizados, en particular los reportajes, mostraron notables progresos. La forma autónoma en que se llevó a cabo el trabajo -incluyendo la recopilación de información, la producción de contenidos y su publicación- demuestra la preparación de los alumnos para “diseñar y producir contenidos para espacios informativos en línea”, tal y como se definía en los objetivos. Para analizar la perspectiva de los estudiantes, se administró un cuestionario anónimo al que respondieron utilizando sus propios móviles.

Figura 2. Interacción en clase



La primera pregunta pretendía evaluar el nivel de interacción en clase (Figura 2), mientras que la segunda pretendía conocer la percepción de los alumnos sobre la eficacia de las metodologías utilizadas en el proceso de aprendizaje (Figura 3). En ambos casos, se les pedía que lo compararan con los otros cursos a los que habían asistido. Los alumnos consideraron que el curso era más interactivo (87,5%) que los demás, lo que dio lugar a clases más dinámicas que permitieron tratar temas que no estaban previstos inicialmente pero que eran de interés para los alumnos.

Al evaluar las metodologías utilizadas, el 70,8% las consideró más eficaces, pero un número considerable de estudiantes (casi 1/3) no identificó ningún cambio en comparación con otras UC. Esto puede estar relacionado con el hecho de que la técnica de la clase invertida se utiliza en otros cursos. La tercera pregunta indagaba en qué medida las clases habían contribuido al desarrollo teórico y técnico de los alumnos (Figura 4), mientras que la última pedía una comparación entre las expectativas iniciales sobre los conocimientos a adquirir y el nivel que habían alcanzado (Figura 5).

El 66,7% de los estudiantes considera que su desarrollo teórico y técnico está muy vinculado a las metodologías utilizadas, resultado que concuerda con lo obtenido en la respuesta anterior, en la que siete de cada diez alumnos consideraban que las metodologías eran muy eficaces. Por último, cuando se les preguntó qué esperaban aprender y qué aprendieron realmente sobre el periodismo web, el 62,5% afirmó que los resultados fueron los esperados, el 33,3% superaron las expectativas y el 4,2% consideró que había aprendido menos de lo que esperaba, lo que son datos interesantes.

5. Conclusiones y limitaciones

El Proceso de Bolonia y la pandemia del COVID-19 han provocado profundos cambios en la educación superior. Desde luego, porque ha cambiado el paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también porque ha acelerado la adopción de nuevas metodologías docentes, pero también la dependencia de los jóvenes de los dispositivos móviles y las plataformas digitales. En este trabajo se presenta una experiencia que buscó responder a estos cambios con el uso de metodologías activas en la enseñanza del periodismo en un grupo caracterizado por la baja participación y la escasa concentración durante las clases. Los resultados muestran que los índices de atención en clase aumentaron, lo que repercutió en la mejora de la calidad de los trabajos y de las calificaciones. Por parte de los alumnos,

las metodologías aplicadas fueron reconocidas como interactivas y eficaces, y contribuyeron muy positivamente al desarrollo de sus competencias en el ámbito del periodismo web. A pesar de los buenos resultados, el experimento tiene algunas limitaciones. Por este motivo, en 2024 se repetirá el experimento con una clase más numerosa y utilizando grupos focales para identificar qué metodologías fueron las más apreciadas y por qué.

Referencias

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S. & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Antunes, V.T., Armellini, A., & Howe, R. (2021). Beliefs and engagement in an institution-wide pedagogic shift. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1328-1348. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1881773>
- Bates, A. (2017). *Educar na era digital - Design, ensino e aprendizagem*. Artesanato educacional. Associação brasileira de educação a distância. <https://bit.ly/3xZYSX8>
- Goodman, J. (2003). *Mobile telephones and social capital in Poland*. Digital Europe: E-business and sustainable development, Forum for the Future.
- Espinosa, J.K., Jiménez, J., Olabe, M., & Basogain, X. (2006). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. <https://bit.ly/3zSI30Q>
- Huang, E., Davison, K., Shreve, S., Davis, T., Bettendorf, E., & Nair, A. (2006). Bridging newsrooms and classrooms: Preparing the next generation of journalists for converged media. *Journalism & communication monographs*, 8(3), 221-262. <https://doi.org/10.1177/152263790600800302>
- Lasen, A. (2001). *The social shaping of fixed and mobile networks: a historical comparison*. Digital World Research Centre. <https://bit.ly/3LoejeS>
- Maina, M., & Guàrdia, L. (2020). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje activo*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://bit.ly/3IRvk4N>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press
- McLuhan, M., & Powers, B. (1986). *The global village- Transformations in worldlife and media in the 21st century*. Oxford University Press.
- Rego, C., Sá, C., Leite, C., Vieira, C., Rocha, C., Dias, D., Pereira, E., Vieira, I., Almeida, L., Soares, M. C., Tavares, O., Fraga, S., Baltazar, S., & Oliveira, S. (2020). *Acesso, sucesso e insucesso. Percursos estudantis no ensino superior público*. <https://acortar.link/h3Jba2>
- Thompson, A.D., & Mishra, P. (2007). Breaking news: TPCK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 38-39.

Figura 3. Eficacia de las metodologías

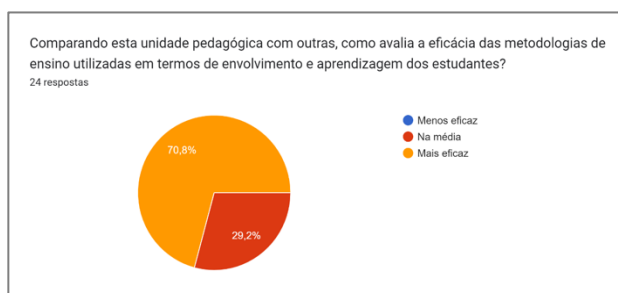


Figura 4. Desarrollo teórico y técnico



Figura 5. Expectativa de progreso





V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Televisiones universitarias: De los platós a *YouTube*

University television: From the sets to *YouTube*

Inmaculada Berlanga-Fernández
Universidad Internacional de La Rioja, España
inmaculada.berlanga@unir.net

Adoración Merino-Arribas
Universidad Internacional de La Rioja, España
dory.merino@unir.net

Isabel de-Azcárraga-Alonso
Universidad Internacional de La Rioja, España
isabel.deazcarraga@unir.net

Resumen

Se investiga en el estado actual de las televisiones universitarias en España. Con este fin se realiza un análisis de contenido de las webs de 91 universidades en España. Los resultados muestran que 49 instituciones cuentan con otro canal, además de *YouTube*, ofertado como televisión universitaria, o simplemente como repositorio de videos o servicio audiovisual. De éstos, sólo 22 pueden ser considerados como televisión con una parrilla de programación estable y continuada. Se recomienda afrontar los nuevos retos de la sociedad tecnológica y la posibilidad de apostar por una OTT propia.

Abstract

The current state of university television in Spain is investigated. To do this, a content analysis of the websites of the 91 universities currently operating in Spain was carried out. The results show that 49 institutions have another channel besides *YouTube*, offered as university television, or simply as a video repository or audiovisual service; and only 22 can be considered as television with a stable and continuous programming grid. It is recommended to face the new challenges of the technological society and the possibility of opting for an own OTT.

Palabras clave / Keywords

Televisión, universidad, educación, *YouTube*, tecnología.

Television, university, education, *YouTube*, technology.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

La presente investigación se justifica por la necesidad de conocer el estado actual de las televisiones universitarias en España. Desde el año 2016, que se realiza un elenco y análisis de las televisiones existentes en instituciones universitarias de nuestro país (Cabero et al., 2016), hay un vacío de publicaciones científicas que examinen a fondo el tema que nos ocupa. Creemos que es un objeto de estudio de interés por su propia naturaleza y por la importancia de la institución universitaria española, que justifica cualquier estudio que actualice su presencia y repercusión en la sociedad. No en vano contamos con universidades desde el siglo XIII y dos de ellas se encuentran en el elenco de las diez universidades más antiguas del mundo (Registro de universidades, 2021). La presente comunicación se propone realizar un análisis de las televisiones universitarias existentes con los objetivos de conocer qué universidades poseen canales de televisión y cómo es el funcionamiento de este medio de comunicación.

2. Antecedentes

La televisión universitaria se ha definido como un medio inscrito en la estructura de la Universidad, que sigue una estrategia de programación no comercial y se centra en la difusión de la ciencia y la cultura universitaria (Aguaded, 2008). Según Cabero (2015), estas características y su carácter institucional son fundamentales para estos medios. A diferencia de la televisión general, su eficacia se mide por su contribución a la formación cultural y democrática de la ciudadanía, y no solo por el volumen de audiencias. Debe permitir la participación de diferentes actores de la universidad y estar orientada hacia la innovación y la creación de nuevos géneros y formatos televisivos.

No existe mucha literatura específica sobre el tema que estamos investigando. Aguaded publicó en 2008 y en 2010 dos estudios: el primero con sobre Televisión universitaria y servicio público, en autoría con Macías-Gómez, y el segundo, sobre televisión educativa y universidades en un mundo digital. Camarero en 2012 presenta en un congreso un estudio que analiza los formatos y modelos de gestión para la comunicación y difusión científica y académica de 64 universidades españolas que ofrecen televisiones universitarias en internet (Camarero, 2012), y un año más tarde publicó un artículo donde reflexiona sobre la eficacia comunicativa de las televisiones universitarias. En este caso las describe como medio de comunicación audiovisual que debe cubrir el vacío informativo que dejan las televisiones comerciales, y trabajar para un público propio y ser capaz de garantizar su sostenibilidad en términos de prestigio académico y científico (Camarero, 2013).

EDMETIC, Revista de la Universidad de Córdoba inicia su andadura con un monográfico dedicado precisamente a la Televisión Universitaria. Los artículos que conforman este primer número, permitirán -en palabras de su editora- dar a conocer “cómo las instituciones de enseñanza superior han incorporado la televisión a sus dinámicas diarias”, y en concreto “cómo la televisión se está desarrollando en diferentes universidades españolas y a través de la propia red Internet” (Marín, 2012, p. 2). El monográfico aborda el objeto de estudio desde diversos frentes. Aguaded (2012) repara en la paulatina incorporación de portales multimedia en las webs corporativas de las universidades, en la búsqueda de un impulso de mayor visibilidad a la investigación, la docencia, la vida cultural e institucional. Salinas (2012) en su artículo titulado “*YouTube* vídeo: ¿Una nueva perspectiva de la televisión educativa?” se adelanta a lo que hoy es una práctica común: el uso de la red *YouTube* como soporte de este medio de comunicación. Además, el monográfico incluirá experiencias de casos particulares como son, la televisión universitaria de Córdoba (Martí & Conde, 2012), de Granada (Gámiz & Romero), de Huelva (Aguaded & Ponce, 2012), de Sevilla (Cabero, 2012), de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Castro & Pérez del Molino, 2012), y la creación y primera etapa de la Radiotelevisión de la Universidad Politécnica de Valencia (Despujol, 2012).

Cabero volverá a publicar en esta revista tres años después otro artículo que también tocará la temática de las televisiones universitarias y donde repara en la nueva oportunidad que ofrece el desarrollo de la tecnología para investigar en nuevos lenguajes y formatos (Cabero, 2015).

También Murillo y Caldera (2014) publican un trabajo sobre la difusión de contenidos de las televisiones universitarias españolas en la web e incluyen una revisión de las universidades españolas existentes en 2014. El estado de la cuestión de estas televisiones en España antes de esa fecha se recoge en la tesis de Frasset (2015), una investigación sobre el proyecto pionero de UPV televisión. Finalmente, tenemos el artículo de Cabero et al. (2016) quienes vuelven a reparar en la situación de las televisiones universitarias españolas y realizan un análisis de contenido de las 35 televisiones que consideran que funcionan en ese momento en las universidades de Espa-

ña. Estos datos ponen de manifiesto el interés de este canal como una estrategia de comunicación dirigida a la comunidad universitaria. Además, la *landing page* de cada una de ellas expone el identificador explícito de la universidad en la que se aloja, la mayoría con el acrónimo de su universidad. Esto ayuda a que sea identificada no solo por el público interno de la institución académica, sino como reclamo para el público externo a la universidad.

3. Metodología

La premisa de partida considera que se confunde el concepto de televisión universitaria con la posesión de un canal de *YouTube* o con una *web* de repositorio de vídeos.

Con el fin de conocer el estado real de este medio en el momento presente se realiza un análisis de contenido de las webs de las 91 universidades registradas en el Ministerio de Educación, tecnología y Universidades¹ a comienzos de 2024, para conocer si la institución tiene televisión universitaria y cómo es su funcionamiento. Este primer examen servirá como base para posteriores análisis.

4. Resultados

En 2024, 90 de las 91 universidades registradas en el Ministerio de Educación, tecnología y Universidades (esto es, un 99%) ofrecen un canal de *YouTube* que funciona a modo de televisión, con posibilidad de retransmisiones en directo de sus eventos y repositorio de diferentes vídeos. 49 de esas instituciones cuentan con canales diferentes a *YouTube* que pueden ser interpretados como televisión de la universidad. De hecho, 35 de estos canales contienen el vocablo televisión en sus enlaces, esto es, se refieren a estos portales como televisiones. Los 14 restantes se denominan canal, media, dircom, servicios audiovisuales o canal o zona de vídeo, y responde a lo que en realidad son.

a) *Canales contienen el vocablo televisión en sus enlaces (35)*. El análisis de esos 35 sitios webs arroja los siguientes resultados: 15 de ellos no pueden considerarse televisión por las razones que se explican a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Canales de universidades denominados como TV pero que no cumplen los estándares de TV	
Politécnica de Cataluña	Al clicar sobre su enlace (http://tv.upc.edu) éste se transforma en https://zonavideo.upc.edu , y lleva en efecto a Zonavideo plataforma de la Universitat Politècnica de Catalunya, BarcelonaTech (UPC), que tiene como objeto la publicación de vídeos en Internet.
Universidad Pública de Navarra	https://upnatv.unavarra.es/ responde a un canal institucional, que contiene vídeos actualizados pero que en realidad actúa solo como repositorio
Universidad Europea de Madrid	http://europeamedia.es/europea-television . Se accede a un canal que no está actualizado, es más bien repositorio de vídeos.
Universidad Internacional de la Rioja	http://tv.unir.net/ , Con mucho contenido, pero no actualizado, no deja de ser un repositorio de vídeo educativos.
La Universidad Jaume I	http://blogs.uji.es/cienciatv/ca/ Es un repositorio de vídeo de <i>YouTube</i> .
Universidad Complutense de Madrid	https://tv.ucm.es . Es un repositorio de vídeos, que no está actualizado, y ofrece categorías vacías de contenido.
Universidad de Coruña:	https://tv.udc.gal/ Canal bastante completo, ordenado por categorías y actualizado, pero no ofrece posibilidad de emisiones en directo.
Universidad de Extremadura	https://www.ondacampus.es/television . Alojada en Onda Campus, entidad más amplia nacida gracias a un acuerdo de la Universidad de Extremadura con la Junta de Extremadura. Aloja la radio de la universidad y como TV, es un repositorio de vídeos de <i>Vimeo</i> . Ofrece los servicios de TV (grabar, realizar vídeos promocionales en la propia universidad y fuera de ella).
Universidad Intern. Menéndez Pelayo	https://uimptv.es/ . Es solo un repositorio de vídeos.
Politécnica de Cartagena	https://tv.upct.es/ . Repositorio de vídeos, no actualizado.
Universidad de Almería	https://tv.ual.es/ . Repositorio de vídeos de <i>YouTube</i> , actualizado pero con poca actividad y sin directos.
Universidad de Alcalá	https://portalcomunicacion.uah.es/video-tv/ . Es un portal de comunicación con repositorio de vídeos de <i>YouTube</i> .
Universidad Pontificia Comillas	https://tv.comillas.edu/ . Es un canal bastante completo, ordenados por categorías y actualizado, pero no ofrece posibilidad de emisiones en directo.
Universidad Europea del Atlántico	https://tv.uneatlantico.es/ . Portal, nada actualizado, con apariencia de un blog en construcción, no ofrece la visión de ningún vídeo.
Universidad Internacional Villanueva	http://tv.villanueva.edu/ . Anuncia noticias, pero no hay vídeo.

Las restantes 20 universidades cuentan con un canal que puede ser considerado Televisión universitaria. Coinciden en su estado activo, la posesión de canales o categorías bien definidas y emisiones en directo. Estas son:

Sevilla, Vigo, Murcia, Castilla la Mancha, Santiago, Salamanca, Barcelona, Miguel Hernández, País Vasco, Huelva, Politécnica de Valencia, Burgos, Córdoba, Málaga, Jaén, Alicante, Cádiz, San Pablo Olavide, Lleida, URJC.

b) *Canales no denominados con la palabra TV.* 14 universidades ofrecen un canal de comunicación que contiene información audiovisual diversa, que normalmente funciona a modo de repositorio y en ocasiones ofrece servicios audiovisuales. Sólo los canales de la UNED y de la Universidad Carlos III admiten ser considerados como televisión universitaria.

c) *Canales que pueden ser considerados TV universitaria.* Como resultado de los dos epígrafes anteriores son 22 las instituciones que consideramos que tienen un canal de televisión universitaria propiamente dicha.

Universidad	Descripción
Illes Balears	http://dircom.uib.es/es/procediments/pantalles/ . Servicio de comunicación.
Universidad de Valencia	http://mmmedia.uv.es/ . Servidor multimedia de trabajos de alumnos.
Universidad de Granada	https://canal.ugr.es/ . Canal de noticias para multimedia que remite al canal de <i>YouTube</i> .
Universidad Internacional de Andalucía	https://www.unia.es/administracion-y-servicios/servicio-audiovisual . Servicio Audiovisual de apoyo a la comunidad universitaria como centro de recursos para el aprendizaje y para la investigación, que presta sus servicios en todas las sedes de la UNIA.
Universidad de Oviedo	https://www.uniovi.es/actualidad/canalaudiovisual . Productora audiovisual de la Institución y distribuidora video-gráfica. Cuenta con profesionales que se encargan de las emisiones de <i>streaming</i> , la producción de vídeos de apoyo a la docencia e investigación, y la asistencia técnica a actos, tanto para la comunidad universitaria como para el exterior.
Universidad San Pablo-CEU	https://www.uchceu.es/centro-produccion-audiovisual . Web de edificio de vanguardia y grandes dimensiones específicamente diseñado para la realización de obras audiovisuales, sonoras y fotográficas en un entorno académico y profesional. Ofrece servicios de TV.
Europea M. Cervantes	https://grados.uemc.es/productora-uemc-media . Productora audiovisual que da soporte a las necesidades audiovisuales de la Universidad.
Universidad Pompeu Fabra	https://www.upf.edu/web/nexus/canal-de-video . Repositorio de actividades con sus vídeos de <i>YouTube</i> , poco desarrollado.
Universitat Politècnica de Catalunya	https://zonavideo.upc.edu/ . Plataforma para la publicación de vídeos en Internet. El servicio está disponible de momento en una versión beta, por incorporación de nuevas funcionalidades.
Universidad de Cádiz	https://ati.uca.es/audiovisuales/tvdirecto/ . Área de Tecnologías de la Información con emisiones en directo.
Universidad de León	https://videos.unileon.es/ . Repositorio de vídeos por facultades e institucionales, con emisiones en directo.
Universidad de Valladolid	https://audiovisuales.uva.es/export/sites/audiovisuales/ . Servicio de la Universidad de Valladolid, dependiente del Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital, con emisiones en directo.

5. Conclusiones y limitaciones

Los resultados del análisis nos muestran cómo todas las universidades poseen un canal audiovisual para ofrecer en formato vídeo los eventos institucionales, la información de su oferta académica y educativa y las noticias de interés en torno a la universidad y sus públicos. El canal elegido por todas es la red social *YouTube*, utilizado como “puente de conexión” entre la institución y la sociedad.

Además, 49 instituciones cuentan con otro canal, ofertado en la mayoría como como televisión universitaria, o simplemente como canal de vídeos o servicio audiovisual. El contenido de estos nos permite comprobar que sólo 22 universidades cuentan con un canal propio de televisión con una parrilla de programación estable y continuada que responden al concepto de televisión universitaria.

Ante la falta de una clara apuesta de televisión universitaria que sea realmente un verdadero

canal audiovisual educativo y divulgador en la era digital, las universidades tienen por delante varios desafíos: la competencia con plataformas de *streaming* y redes sociales, la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y la búsqueda de financiación sostenible. Como línea para futuras investigaciones se sugiere explorar otras vías entre las que destacamos, por su idoneidad, la posibilidad de apostar por una OTT propia.

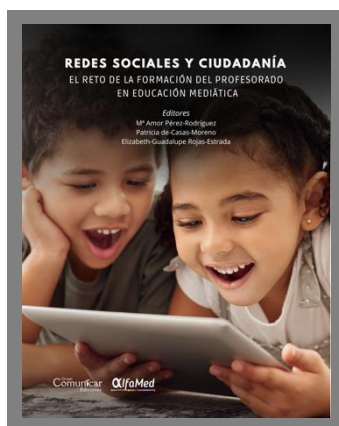
Universidad	URL
Universidad de Sevilla	http://tv.us.es/
Universidad de Vigo	tv.uvigo.es
Universidad de Murcia	tv.um.es
Universidad de Castilla la Mancha	http://www.uclmtv.uclm.es/
Universidad de Santiago	http://tv.usc.es/
Universidad de Salamanca	http://tv.usal.es/
Universidad de Barcelona	http://www.ub.edu/ubtv/
Miguel Hernández	https://umhtv.umh.es/
Universidad de País Vasco	http://ehutb.ehu.es/index.html
Universidad de Huelva	https://www.uhu.es/laboral/tv_vivo.php
Politécnica de Valencia	https://www.upv.es/rtv/tv/carta
Universidad de Burgos	https://www.ubu.es/tvubu
Universidad de Córdoba	https://ucodigitaltv.uco.es/
Universidad de Málaga	http://comutopiar.tv.uma.es/
Universidad de Jaén	https://tv.ujaen.es/
Universidad de Alicante	https://blogs.ua.es/uatv/?lang=es_ES
Universidad de Cádiz	https://ati.uca.es/audiovisuales/tvdirecto/
Universidad de San Pablo Olavide	https://upotv.upo.es/
Universidad de Lleida	https://www.udl.cat/ca/tv/
Universidad Rey Juan Carlos	https://tv.urjc.es/
UNED	https://canal.uned.es/
Universidad Carlos III	https://media.uc3m.es/

Notas

<https://www.universidades.gob.es/listado-de-universidades/>

Referencias

- Aguaded, I. (2012). Presentación: Nuevas ondas para a televisión universitaria: la Web TV. *EDMETIC*, 1(1), 4-7. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2842>
- Aguaded, I., & Sánchez, J. (2010). Televisión educativa y universidades en un mundo digital. *Comunicación: estudios venezolanos*, 151. <https://bit.ly/4aDQueue>
- Aguaded, I., & Macías, Y. (2008). University television and public service. [Televisión universitaria y servicio público]. *Comunicar*, 31. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-068>
- Aguaded, I., & Ponce, D. (2012). UniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva: hacia una TV universitaria de calidad. *EDMETIC*, 1(1), 90-114. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2844>
- Cabero, J. (2012). La producción audiovisual en el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (SAV). *EDMETIC*, 1(1), 115-131. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2845>
- Cabero, J. (2015). Aportes de la televisión universitaria a las industrias culturales y creativas en Iberoamérica. *EDMETIC*, 4 (2), 7-28. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v4i2.3960>
- Cabero, J., García, L., Query, P., & García, D. (2016). La televisión universitaria por Internet: análisis de la situación española. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. <https://bit.ly/4aTuxaH>
- Camarero, E. (2012). *Televisiones Universitarias en internet. Análisis de formatos y modelos de gestión para la comunicación y difusión científica y académica*. Comunicació i risc: 3 Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació Universitat Rovira i Virgili.
- Camarero, E. (2013). Análisis De La Eficacia Comunicativa De Las Televisiones Universitarias EnInternet / Communication Efficiency Review of University Television Throught Internet. *Vivat Academia*, 123 (junio):24-40. <https://doi.org/10.15178/va.2013.123.24-40>.
- De-Castro-García, P., & Del Molino, C. (2012). UIMP-TV. Una ventana abierta al mundo. *EDMETIC*, 1(1), 132-153. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2846>
- Despujol-Zabala, I. (2012). Universidad Politécnica Radiotelevisión. Creación y primera etapa (2000-2008). *EDMETIC*, 1(1), 68-89. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2843>
- Frasquet, A. (2015). *Televisión y Universidad, televisiones universitarias en España 2003-2010. Un proyecto pionero: UPV televisión* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València). <https://bit.ly/3W1INdk>
- Gámiz, V., & Romero, A. (2012). La televisión universitaria, el ejemplo de la Universidad de Granada. *EDMETIC*, 1(1), 52-67. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2840>
- Marín, V. (2012). Editorial: Nace una nueva iniciativa educomunicativa. *Edmetic*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2841>
- Martínez, A., & Conde, S. (2012). La televisión (por internet) en la Universidad de Córdoba. *EDMETIC*, 1(1), 29-51. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i1.2839>
- Murillo, M., & Caldera, J. (2014). Presencia y difusión de contenidos de las televisiones universitarias españolas en la web. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 25, 25-38. https://doi.org/10.5209/rev_CDMU.2014.v25.47475
- Registro de Universidades. (2023). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT): <https://bit.ly/4aVga5x>



V. Docentes influencers, experiencias en buenas prácticas...

Gamificación en la universidad: Cómo los videojuegos transforman la enseñanza aprendizaje

Gamification at university: How video games transform teaching and learning

Alex Jaramillo-Campoverde
Universidad Nacional de Loja, Ecuador
alex.r.jaramillo@unl.edu.ec

María-Dolores Guzmán-Franco
Universidad de Huelva, España
maria.guzman@dedu.uhu.es

Resumen

En la última década, la gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica prometedora en educación superior utilizando elementos de diseño de juegos para enriquecer el aprendizaje. Esta investigación examina el uso de videojuegos en el ámbito universitario, destacando su capacidad para simular entornos complejos que fomentan habilidades prácticas y colaborativas entre los estudiantes. A través de una revisión de literatura y análisis temático, se exploran las implicaciones de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil. Los resultados indican que, aunque la gamificación presenta desafíos como la resistencia institucional y la necesidad de capacitación docente, su integración adecuada puede mejorar significativamente los resultados educativos.

Abstract

In the last decade, gamification has emerged as a promising pedagogical strategy in higher education, using game design elements to enrich learning. This article examines the use of video games in the university setting, highlighting their ability to simulate complex environments that foster practical and collaborative skills among students. Through a literature review and thematic analysis, the implications of gamification on student motivation and engagement are explored. The results indicate that, although gamification presents challenges such as institutional resistance and the need for teacher training, its proper integration can significantly improve educational outcomes.

Palabras clave / Keywords

Gamificación, educación superior, aprendizaje activo, motivación estudiantil, tecnologías educativas.
Gamification, higher education, active learning, student motivation, educational technologies.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En la última década, el panorama educativo ha experimentado una transformación significativa gracias a la incorporación de tecnologías digitales avanzadas. Entre estas innovaciones, la gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica prometedora que busca fomentar una mayor participación y motivación entre los estudiantes de educación superior (Deterting et al., 2011). La gamificación, definida como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos (Kapp, 2012) se ha integrado progresivamente en los currículos académicos para enriquecer la experiencia de aprendizaje y mejorar los resultados educativos.

Los videojuegos, como herramientas de gamificación, ofrecen oportunidades únicas para simular entornos complejos y dinámicos donde los estudiantes pueden practicar habilidades, resolver problemas y colaborar en tiempo real (Clarck et al., 2016). Estas tecnologías no solo capturan la atención de los alumnos, sino que también les proporcionan *feedback* inmediato, lo cual es esencial para el proceso de aprendizaje (Van-Eck, 2006). Además, los juegos en la educación pueden adaptarse a diversos estilos de aprendizaje, permitiendo una personalización del proceso educativo que es difícil de lograr con métodos tradicionales.

La investigación ha demostrado que los videojuegos educativos pueden mejorar la retención de conocimientos, desarrollar competencias cognitivas y fomentar habilidades sociales y emocionales, factores todos críticos en la educación superior (Granic et al., 2014). Sin embargo, la integración efectiva de estos juegos en la enseñanza universitaria requiere una comprensión detallada de su diseño, objetivos pedagógicos y los contextos de aprendizaje en los que se implementarán.

A pesar de sus beneficios potenciales, la adopción de juegos en educación superior enfrenta varios desafíos, incluyendo la resistencia institucional como la falta de formación docente en nuevas tecnologías y preocupaciones sobre la seriedad académica de los juegos (Whitton, 2011). Por lo tanto, es crucial que los educadores y diseñadores de currículos consideren estos retos al desarrollar e implementar estrategias de gamificación.

2. Contextualizando la gamificación: Una mirada a los antecedentes

La gamificación en educación superior ha emergido como un enfoque revolucionario para mejorar la interacción y compromiso de los estudiantes. Para contextualizar adecuadamente este fenómeno es crucial explorar sus orígenes y la evolución de su aplicación en ámbitos educativos, identificando las conexiones entre las prácticas de gamificación y los métodos pedagógicos tradicionales.

Orígenes de la gamificación. El término gamificación fue acuñado para describir la aplicación de mecánicas lúdicas en contextos no lúdicos (Deterting et al., 2011). Originalmente como estas técnicas se utilizaban en marketing y gestión empresarial para incrementar la participación del usuario y mejorar la productividad y el compromiso en el trabajo. La inclusión de elementos típicos de los juegos, como puntos, insignias, y tableros de liderazgo, demostró ser eficaz para motivar comportamientos específicos y mejorar la participación en actividades que de otro modo podrían percibirse como monótonas o desmotivadoras.

Transición hacia la educación. Con el tiempo, la gamificación se ha adaptado al sector educativo, motivada por la necesidad de responder a las cambiantes dinámicas de aprendizaje y las expectativas de los estudiantes nativos digitales. Estudios han mostrado que los elementos de juego pueden aumentar significativamente la motivación de los estudiantes y promover un aprendizaje más profundo y significativo (Hamari et al., 2014). En la educación superior como estos elementos se han incorporado en el diseño curricular para facilitar y fomentar una participación activa y continua de los estudiantes en su proceso educativo.

Impacto en la educación superior. La investigación en este campo sugiere que la gamificación no solo mejora la participación de los estudiantes, sino que también tiene el potencial de mejorar los resultados del aprendizaje al promover la competencia saludable y proporcionar recompensas que refuercen el comportamiento deseado (Lee & Hammer, 2011). Por ejemplo, como los videojuegos educativos han sido aplicados con éxito en la enseñanza de materias complejas, permitiendo a los estudiantes explorar conceptos a su propio ritmo y de manera interactiva como lo que puede llevar a una Mayor retención de conocimientos y una comprensión más profunda de los temas tratados.

Desafíos y oportunidades. A pesar de sus beneficios evidentes la integración de la gamificación en educación superior presenta desafíos. La resistencia al cambio por parte de los educadores, como la necesidad de infraestructura tecnológica adecuada y la falta de capacitación en el diseño y la implementación efectiva de estrategias de gamificación, son barreras comunes (Surendeleg et al., 2013). Además, es fundamental que los diseñadores

educativos mantengan un equilibrio entre los elementos lúdicos y los objetivos educativos para evitar que la gamificación eclipse al contenido académico.

Los antecedentes de la gamificación en la educación reflejan una evolución desde un mecanismo de compromiso en el ámbito empresarial hasta una estrategia pedagógica válida en la educación superior. Esta transición ha sido impulsada por la eficacia de la gamificación para involucrar a los usuarios y por la creciente necesidad de métodos de enseñanza que se alineen con las expectativas tecnológicas y culturales de los estudiantes modernos. Sin embargo, su implementación efectiva requiere una consideración cuidadosa de los desafíos pedagógicos y tecnológicos para asegurar que los elementos de juego enriquezcan la experiencia educativa sin comprometer la integridad académica.

3. Metodología

En el desarrollo de estudios sobre gamificación en educación superior, es esencial adoptar una metodología rigurosa que permita evaluar de manera efectiva los impactos y beneficios de esta estrategia pedagógica para esta investigación, se ha establecido las siguientes consideraciones metodológicas, teniendo en cuenta el marco de estudios previos obtenidos de la base de datos Scopus.

3.1. Selección de estudios

Para garantizar una revisión exhaustiva y relevante de la literatura sobre la gamificación en la educación se ha utilizado la base de datos Scopus con la ecuación de búsqueda *TITLE-ABS-KEY* (gamificación AND universidad). Esta ecuación ha sido elegida para explorar cómo los elementos de gamificación han sido utilizados en el contexto de la universidad, lo que proporciona una base sólida para comprender su aplicación y efectividad en contextos educativos.

- Criterios de inclusión: Los artículos seleccionados debían centrarse en el uso de la gamificación y sus impactos directos o indirectos en educación superior, con especial atención a aquellos que abordan audio juegos y videojuegos como herramientas de enseñanza y aprendizaje.
- Organización por citas: para identificar los trabajos más influyentes y establecer una jerarquía de evidencias los artículos fueron organizados y seleccionados según el número de citas, comenzando por los más citados. Este enfoque asegura que las investigaciones revisadas sean reconocidas y validadas por la comunidad académica, reflejando su relevancia e impacto en el campo.

3.2. Estrategias de análisis

Una vez seleccionados los estudios se realizó un análisis cualitativo de contenido para identificar las tendencias comunes, los resultados clave y las metodologías utilizadas en la gamificación aplicadas a la educación superior. El análisis también incluyó una evaluación crítica de las metodologías empleadas en estos estudios, con el objetivo de identificar las mejores prácticas y posibles áreas de mejora.

- Análisis temático: Se utilizaron técnicas de análisis temático para clasificar y organizar los datos extraídos según temas relevantes como efectividad pedagógica motivación estudiantil diseño de juegos y evaluación de resultados.
- Síntesis de evidencia: se empleó una síntesis narrativa para integrar y comparar los hallazgos de los diversos estudios permitiendo una comprensión holística de la gamificación en contextos educativos.

3.3. Consideraciones éticas

En todas las etapas de la investigación se observaron estrictas consideraciones éticas:

- Consentimiento y privacidad: se garantizó que todos los datos utilizados en la investigación respetarán la privacidad y el consentimiento de los sujetos involucrados como según los estándares éticos para investigaciones educativas.
- Transparencia y reproducibilidad: se proporcionó claridad de los métodos y procesos utilizados, asegurando la posibilidad de reproducibilidad y verificación de resultados por parte de otros investigadores.

Esta metodología no sólo fundamenta la investigación actual sobre la gamificación en educación superior, sino que también establece un marco para futuros estudios asegurando que los resultados sean fiables relevantes y de alto impacto.

3.4. Gamificación y educación superior: una cronología de la investigación fundacional

La integración de la gamificación en la educación superior ha sido un área decreciente interés para investigadores y educadores por igual punto a continuación como se presenta una cronología de las investigaciones fundacionales que han marcado el desarrollo de este campo, destacando cómo ha evolucionado la aplicación de la gamificación y su percepción en el ámbito académico.

Esta cronología muestra cómo la gamificación ha pasado de ser una novedad a una estrategia pedagógica con un cuerpo robusto de investigación que respalda su eficacia. A medida que la tecnología avanza y cambian las necesidades educativas, la gamificación sigue adaptándose, ofreciendo nuevas oportunidades para enriquecer la educación superior y responder a los desafíos del aprendizaje moderno. Los hitos no sólo subrayan la evolución de la gamificación, sino que también guían el camino hacia futuras investigaciones y aplicaciones en el campo.

Tabla 1. 10 artículos clave que han revolucionado el campo de la gamificación					
N	Artículo	Autores	Año	País	Citas
1	La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes	González-Limón, M., Rodríguez-Ramos, A., Padilla-Carmona, M.T.	2022	España	6
2	Experiencia de gamificación de un entorno educativo en ingeniería de software: Gamificando un curso de agilidad para la mejora de procesos software	Gasca-Hurtado, G.P., Gomez, M.C., Zepeda, V.V.	2018	-	6
3	Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios	Aguilar, A.F.G., Ramos, A.F.A.	2016	Colombia	6
4	Competencias transversales en el contexto educativo universitario: un pensamiento crítico desde los principios de gamificación	Escobar, B.R.P., Carhautocto, G.R., Salazar, C.A.H., Sánchez, W.A.C.	2022	Perú	3
5	Gamificación para motivar el desarrollo de tareas autónomas en la universidad Caso de estudio: Universidad Central del Ecuador	Beltran, J., Sanchez, H., Rico, M.	2020	Ecuador	2
6	Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core Curriculum	Fernández, G.A.G., Roca, R.E.	2023	España	0
7	La gamificación en el rendimiento académico del curso de matemáticas en los estudiantes ingresantes de pregrado de una universidad privada de Lima	Egoavil-Vera, J.R., Dávila-Fernández, F.	2023	Perú	0
8	Micronización de las áreas de interés del proceso global de enseñanza-aprendizaje en prueba de fin de curso: Licenciatura en nutrición de la Universidad Autónoma de Tamaulipas	Borrego, N., Del Rosario Contreras, M., Ruiz, M.L., Castillo, R.	2022	México	0
9	Propuesta de aplicación móvil con Gamificación para el aprendizaje de Estructuras Discretas. Caso de estudio: Universidad de Guayaquil, Ecuador	Varela-Tapia, E., Acosta-Varela, C., Acosta-Guzmán, I., Gómez-Jimenez, R., López-Mogollón, I.	2022	Ecuador	0

4. Resultados

4.1. Gamificación en Hispanoamérica

Se encontraron algunos estudios con diferentes perspectivas, en el que se recogen los principales hallazgos de los cinco primeros, ya que en segundo bloque existen un documento de pago y otro que no se encuentra.

4.2. Datos bibliométricos sobre gamificación en Hispanoamérica

Los datos analizados se recogieron de la base de datos Scopus, donde a partir de la búsqueda con las palabras clave se encontró un registro de 10 artículos que comprenden gamificación y universidad, considerando el uso de la misma en procesos educativos. Así también es preciso señalar que los años de publicación de estas investigaciones comprenden desde el 2016 al 2023 (Figura 1) en diferentes subáreas (Figura 2).

Figura 1. Años de publicación

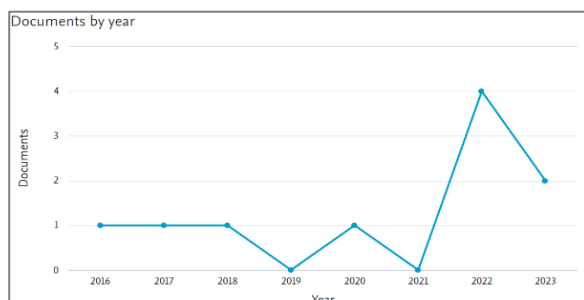
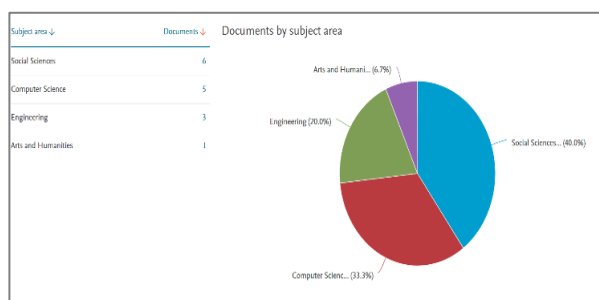
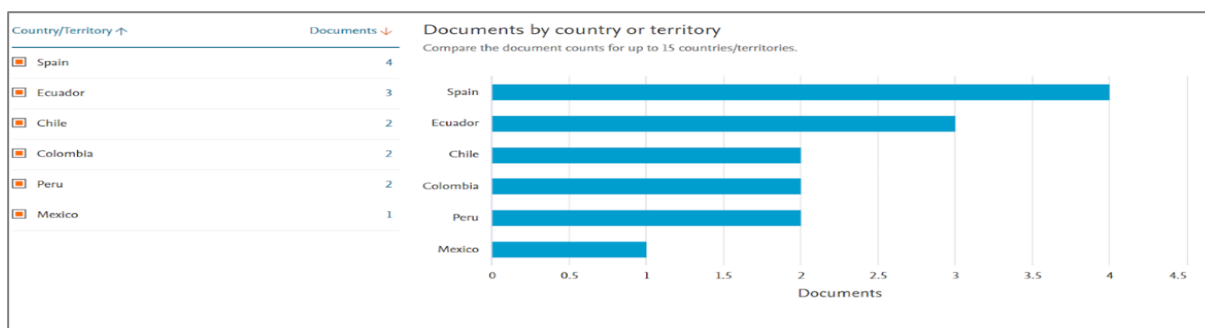


Figura 2. Subáreas de investigación



Es importante resaltar los países donde se realizan investigaciones en donde está presente la gamificación en la educación superior, considerando el aporte a la universidad ya que se incorporan trabajos que parten de Latinoamérica para difusión en revistas de cobertura internacional que involucra principalmente a España.

Figura 3. Gamificación en la educación superior por países



4.3. Perspectivas de investigación de la gamificación en Hispanoamérica

En este apartado es necesario señalar que existen investigaciones sobre gamificación y educación, y que anteriormente se realizó un filtro de los primeros 5 trabajos, que se cita lo más importante de los mismo a continuación.

- “La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de *BugaMAP*: percepciones y valoraciones de los estudiantes”. En este artículo se evalúa una experiencia de gamificación en la enseñanza universitaria utilizando el juego de simulación empresarial *Business Game MAPFRE (BugaMAP)* en Ciencias Sociales. Con la participación de 144 estudiantes, la investigación revela una valoración positiva hacia la gamificación como herramienta educativa efectiva para el desarrollo de competencias blandas y habilidades de trabajos en equipo, reflejando altos niveles de satisfacción estudiantil.
- “Experiencia de gamificación de un entorno educativo en ingeniería de software: Gamificando un curso de agilidad para la mejora de procesos software”. Explora la aplicación de la gamificación en la enseñanza de estándares de ingeniería de software en instituciones de educación superior, con un enfoque y mejorar la capacitación de futuros profesionales en entidades muy pequeñas como que son una fuente principal de empleo para recién graduados. utilizando una muestra de 36 profesores como el estudio propone elementos de gamificación para abordar los desafíos identificados en la enseñanza de estándares internacionales, destacando como la gamificación puede aumentar las capacidades y el éxito de los estudiantes en el desarrollo de software de calidad.
- “Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios”. Explora el uso de la gamificación para aumentar el interés de los estudiantes de primer semestre en la lectura y escritura mediante la plataforma “El Palabrero”. Esta plataforma, ambientada en un mundo ficticio prehispánico, se utiliza para administrar dinámicas de juego centradas en la argumentación. La investigación de esta cosa 5 etapas esenciales en la creación de proyectos de gamificación: análisis, gamificación, Formalización, mediación y empaquetamiento, demostrando que la gamificación puede ser efectiva no sólo para mejorar la interacción y el compromiso estudiantil, sino también para el desarrollo de habilidades críticas de argumentación y lenguaje.

- “Competencias transversales en el contexto educativo universitario: un pensamiento crítico desde los principios de gamificación”. Este artículo explora el impacto de la gamificación como estrategia pedagógica para fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias transversales en estudiantes universitarios, utilizando una metodología que incluye un enfoque preexperimental, descriptivo y correlacional con 512 estudiantes, el estudio encontró que la gamificación aumenta significativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes. Los resultados destacan la utilidad de integrar elementos lúdicos en la educación para mejorar competencias como la diversidad, la capacidad de integración grupal y el compromiso sociocultural.
- “Gamificación para motivar el desarrollo de tareas autónomas en la Universidad: caso de estudio Universidad Central del Ecuador” Aquí se examina el uso de la gamificación, pero mejorar la motivación y el aprendizaje autónomo en cursos de programación de la Universidad Central del Ecuador punto el estudio se centró en analizar cualitativa y cuantitativamente los procesos de aprendizaje en Programación 1, identificando desafíos como altas tasas de deserción y baja motivación entre los estudiantes. Para abordar estos problemas se propuso incorporar técnicas de gamificación en un entorno *e-learning*, lo cual resultó en un aumento notable de la motivación y el compromiso de los estudiantes. Los hallazgos sugieren que la gamificación, al incorporar elementos como puntos, insignias y tableros de liderazgo, pueden ser una herramienta efectiva para mejorar la experiencia educativa en asignaturas técnicas, incentivando el aprendizaje autónomo y mejorando la retención de los estudiantes en el curso.

5. Conclusiones y limitaciones

La investigación subraya la necesidad de abordar los desafíos estructurales y pedagógicos al integrar la gamificación en educación superior. Aunque los resultados son prometedores en términos de mejoras en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes como la efectividad de la gamificación depende de la aceptación cultural dentro de la comunidad educativa y la adecuación tecnológica de las instituciones. futuras investigaciones deberían concentrarse en desarrollar modelos de implementación que minimicen estas barreras y maximicen los beneficios educativos de la gamificación.

- La gamificación ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes en educación superior facilitando el desarrollo de competencias clave como el trabajo en equipo, y la resolución de problemas.
- A pesar de sus beneficios la implementación de la gamificación y frente a desafíos significativos, incluyendo la resistencia institucional y la falta de capacitación docente en tecnologías innovadoras que puedan obstaculizar su efectividad.
- Es crucial que las instituciones educativas adopten estrategias de capacitación docente y ajusten sus políticas para fomentar un entorno que respalde la gamificación como una metodología pedagógica legítima y efectiva.

Referencias

- Clark, D., Tanner, E., & Killingsworth, S. (2016). Juegos digitales, diseño y aprendizaje: una revisión sistemática y un metaanálisis. *Revisión de la investigación educativa*, 86(1), 79-122.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). *Elementos de diseño de juegos con alegría: definición de gamificación*. Actas de la 15ª Conferencia Académica Internacional MindTrek.
- Granic, I., Lobel, A. & Engels, R. (2014). Los beneficios de jugar videojuegos. *Psicólogo estadounidense*, 69(1), 66-78.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *¿Funciona la gamificación? - Una revisión bibliográfica de estudios empíricos sobre gamificación*. Actas de la 47ª Conferencia Internacional de Hawaii sobre Ciencias de Sistemas.
- Kapp, K. (2012). *Gamificación del aprendizaje y la enseñanza: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación*. Pfeiffer.
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamificación en educación: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿por qué? *Intercambio Académico Trimestral*, 15(2), 1-5.
- Surendele, G., Murwa, V., Yun, H.K. & Kim, Y. (2013). El papel de la gamificación en la educación: una revisión de la literatura. *Ciencias de la Ingeniería Contemporáneas*, 6(29), 1409-1416.
- Van-Eck, R. (2006). Aprendizaje digital basado en juegos: los nativos digitales no son los únicos que se inquietan. *Revisión EDUCAUSE*, 41(2), 16-30.
- Whitton, N. (2011). Teoría de la participación en el juego y el aprendizaje de adultos. *Simulación y juegos*, 42(5), 597-610.

**6. POLÍTICAS PÚBLICAS EN
FORMACIÓN DEL PROFESORADO,
CURRÍCULUM Y
EDUCACIÓN MEDIÁTICA**





VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Desarrollo socioemocional: Neurociencia y aprendizaje en niños y jóvenes generaciones

Socio-emotional development: Neuroscience and learning in children and young generations

Valerio Fuenzalida

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
vfuenzal@uc.cl

Resumen

Las cambiantes condiciones ambientales han diseñado un cerebro con capacidades innatas para adaptarse al cambio. En este sentido, a través del presente trabajo se esbozan los lineamientos principales del desarrollo socioemocional, atendiendo a la neurociencia y aprendizaje en los más jóvenes desde una mirada crítica en Latinoamérica. La Media Education no solo enseña a comprender los medios, sino también exhibe producciones audiovisuales, como recurso para robustecer el autoaprendizaje socioemocional y motivar al aprendizaje curricular, tan necesario.

Abstract

Changing environmental conditions have designed a brain with innate capacities to adapt to change. In this sense, this paper outlines the main aspects of socio-emotional development, focusing on neuroscience and learning in young people from a critical viewpoint in Latin America. Media Education not only teaches how to understand the media, but also exhibits audiovisual productions as a resource to strengthen socioemotional self-learning and motivate much-needed curricular learning.

Palabras clave / Keywords

Neurociencia, aprendizaje, desarrollo socioemocional, nuevas generaciones, audiovisual.
Neuroscience, learning, socio-emotional development, new generations, audiovisual.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En América Latina la escuela no es atractiva para NNA; ellos abandonan la escuela, generando una deserción que el sistema escolar tradicional no logra resolver. El Banco Mundial, junto a Unicef y UNESCO, en un informe a mediados de 2022, sostiene que, a fines de la educación primaria, un 80% de los niños latinoamericanos no es capaz de comprender un texto sencillo. Antes de la pandemia esta cifra era del 50% (Emanuela di Gropello, Gerente de Práctica Educativa del Banco Mundial. Entrevista en *El Mercurio* 24 abril 2023). El impacto de la pandemia en la escuela pública chilena ha sido recientemente investigado por la Universidad de Los Andes; se compararon 2.500 niños/as entre 2018 y 2022. En el primer año básico actual se muestra que solo 1 de cada 10 niños conoce las letras del alfabeto (Carolina Melo Hurtado. Facultad de Educación. Universidad de Los Andes. Estudio en publicación). El trabajo clínico de la neuropsiquiatra infanto-juvenil Amanda Céspedes (2007, 2009) ha constatado el stress y la depresión en escolares desnutridos socioemocionalmente. Con la investigación cerebral de la Neurociencia se ha introducido una fuerte atención al subdesarrollo de las capacidades emocionales de NNA como carencias desmotivadoras de su aprendizaje escolar (Lavados, 2012; Milicic & López-de-Lérída, 2012; Céspedes, 2007).

2. La mirada de la Neurociencia sobre el aprendizaje

Durante los últimos 150 años, el conductismo tuvo una gran importancia en la comunicación y la educación en América Latina, subrayando la influencia determinante de la actividad externa de enseñanza ante cerebros vacíos, concebidos como “tabula rasa”.

Las técnicas de investigación de la Neurociencia con el cerebro humano vivo y operante comprueban, por el contrario, que NNA disponen genéticamente de competencias innatas que impulsan internamente hacia su aprendizaje para su desarrollo en el tiempo.

Las cambiantes condiciones ambientales han diseñado un cerebro con capacidades innatas para adaptarse al cambio. Las neuronas gozan de plasticidad para adaptarse a los desafíos del crecimiento; NNA aprenden a través de la experiencia del propio hacer exploratorio el entorno.

La cultura audiovisual actual ha sido creada por el lenguaje con signos audiovisuales: el niño siente que el aprendizaje para comprender el audiovisual es una forma de integrarse a la vida cultural-social actual. El lenguaje audiovisual es explorado activamente por los niños pequeños ya entre 20-40 meses para apropiarse de este lenguaje desde la pantalla y desde el intercambio con padres y otros niños (Bazalgette, 2022). Vivimos en una cultura lecto-escrita y también en la expandida cultura audiovisual-digital.

Además de aprender a alimentarse, a caminar, y el lenguaje oral y audiovisual, el niño desarrolla el sentir y el operar con otras capacidades internas. El desarrollo evolutivo en etapas sucesivas durante toda la vida plantea permanentes desafíos de logros por alcanzar (y con déficit si son malogrados). Esos desafíos activan las capacidades del “yo quiero” y del “yo puedo” que motivan a NNA hacia el actuar exploratorio para probar sus capacidades; impulsan también su curiosidad para incentivar el aprendizaje que es ofrecido desde la cultura social y la escuela (Erikson, 2000). Ese desarrollo motivado internamente lleva a NNA a interesarse en observar a mayores que ellos para ver cómo actúan y se comportan, pues son etapas en las cuales ingresarán; el audiovisual es muy observado para ver imágenes de posibles comportamientos futuros; es decir, se observa con interés en TV lo que Vygotsky llama la Zona de Desarrollo Próximo (1978).

A diferencia del conductismo, la Neurociencia releva las capacidades socioemocionales subjetivas del niño/joven en la escuela y en la familia para vivir las relaciones sociales en la cultura cotidiana (Damasio, 2000; 2022). Aprendizaje “epigenético” es llamada esta imbricación de las capacidades innatas de aprendizaje del niño con la enseñanza proporcionada por la escuela y la cultura social (Lavados, 2012; Fuenzalida, 2016).

Entre 21-25 años alcanzan su madurez las funciones superiores que son las capacidades ejecutivas hacia metas, como flexibilidad atencional -reflexionar-planificar voluntariamente (Rojas-Barahona, 2017).

3. El cerebro emocional: El agrado y el placer de vivir y desarrollarse

La Neurociencia ha confirmado que la memoria tiene al menos tres niveles. La memoria procedural asociada a acciones motoras corporales; la memoria verbo-declarativa; y la memoria emocional, que puede ser un archivo emocional no-verbal.

Las emociones corporales gratas o displacenteras son importantísimas para el mantenimiento del equilibrio homeostático beneficioso para la vida en sus niveles más básicos (Damasio, 2000, 2008). Con el desarrollo de la consciencia humana, el agrado y el placer en la realización de las diversas actividades constituyen valencias que activan el hipocampo cerebral, que consolida la memorización a largo plazo. Las emociones positivas son marcadores en el aprendizaje, ya que se aprende y se recuerda lo que está teñido de emociones positivas. El disfrute contribuye a la memoria de las capacidades/conductas ejercidas por el sujeto y motiva a continuar aprendiendo. Las emociones negativas (miedo y stress, violencia, desagrado) activan la amígdala cerebral, asociada al rechazo afectivo, y al olvido.

Damasio (2022) destaca que el niño pequeño genera la subjetividad del Yo al reconocer sus propios sentimientos. El inicial sentir hambre, sentirse bien o sentir malestar va emergiendo como un sentir consciente en un Yo personal. Los sentimientos sentidos y valorados por el niño/joven fortalecen su Yo y sus capacidades ante desafíos y vulnerabilidades; son dinamismos motivadores internos de la resiliencia ante fracasos que presenta la existencia. La autoconsciencia de los sentimientos es una motivación al aprendizaje.

4. El cerebro lúdico, creativo y ficcional

El juego lúdico-fruitivo corporal de la madre con el bebé genera un sentimiento de acogida emocional y de seguridad existencial en la vida, y luego el ir reconociendo la realidad externa al niño (Winnicott, 1971). Según Erich Fromm (2016), la alimentación con leche materna y la grata relación corporal procuran al bebé “leche y miel”: el alimento y la dulzura de la acogida en la vida.

Entre los 2-5 años ocurre en el cerebro del niño la “explosión lúdica” (Lavados, 2012a, p. 36) que activa una poderosa competencia lúdica interna que impulsa a jugar, a imaginar, disfrutar de las historias ficcionales (orales, escritas y audiovisuales), a hacer la experiencia de sí mismo en el otro ficcional, anticipar, crear e innovar.

Según Amanda Céspedes, en este período aparece el: “procesamiento del hemisferio derecho: veloz decodificación perceptiva, integración perceptiva en forma de imágenes, elaboración mental a partir de la recuperación del archivo de memoria de imágenes (fantasía), movimiento corporal asociado al ritmo y a la melodía, dominio del espacio dinámico y elaboración de formatos libres, sin reglas, que dan origen al juego y a la magia” (Céspedes, 2007, pp. 27-28).

El siquiatra Bruno Bettelheim ha revalorizado para los niños (que comprenden el lenguaje hablado) la narrativa de los cuentos de hadas tradicionales, destacando el valor antropogenético de la identificación infantil con los personajes y emociones de esas historias. Para Bettelheim, el niño puede identificarse con los personajes y con sentimientos psico-existenciales en una narración lúdica, cuya adversidad puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres, sufrir por madrastras castigadoras, o la amenaza de ser devorados por ogros y brujas, personalización de poderosas fuerzas destructoras de la vida. La identificación permitiría al niño comprender sus propias emociones de miedo ante fantasías de situaciones adversas y violentas, aparentemente omnipotentes, sugiriendo reacciones positivas. La ficción representaría, entonces, emociones infantiles semi conscientes. Los cuentos atraen al niño-débil porque confirmarían su propia capacidad para subsistir enfrentando un mundo adverso; le permitirían fortalecer su yo sobreponiéndose a sus temores y ansiedades, sentimientos de desamparo y debilidad, desamor e inseguridad (Bettelheim, 1977; 1980). Según esta interpretación, la identificación infantil con los personajes de los cuentos ficcionales no sería una ensoñación alienante sino una sugerencia narrativa emocional que abre posibilidades de autocomprensión y de actuación existencial-conductual. Estas mismas ideas han sido formuladas por Bettelheim en relación con la ficción audiovisual con acciones agresivas, que permitirían al receptor reflexionar acerca del mal y de la violencia social (Bettelheim, 1999). El cerebro lúdico motiva al niño a mirar la ficción como una entretención motivadora para impulsar su capacidad de auto creación personal, de creación lúdica, de innovación artística, científica y social.

5. La Neurociencia y la superación de la disociación de cuerpo/mente, razón/emoción, y comprensión/acción

El descubrimiento de un cerebro humano con más capacidades que solamente la inteligencia racional ha desafiado a integrar el desarrollo cognitivo escolar con la inteligencia socioemocional y con la inteligencia lúdico-creativo-ficcional; y así terminar con la disociación teórica entre mente y cuerpo, entre razón y emoción, reintroducida por Descartes (Damasio, 2000, 2008). Ahora se aprecia una antropología activa, psicosomática y

evolutiva, como la conceptualizada por Erikson (2000). Y una teoría del percibir/conocer que relaciona la percepción/comprensión humana con la finalidad de actuar en el mundo para producir la vida (Varela, 1997).

6. El audiovisual como lenguaje para una formación más integral

La Neurociencia propone una antropología de NNA con una mente encarnada en un cuerpo con capacidades innatas de aprendizaje: es un sujeto corporal/espiritual y activo. Este sujeto corporal/mental siente emociones positivas e ingratas: las emociones displacenteras contribuyen a conductas de evitación y las emociones gratas contribuyen a conductas para vivir y desarrollarse. Es un sujeto lúdico, creativo, ficcional: flexible e innovador activo ante los desafíos que le presenta su desarrollo, y que disfruta sentir/comprender su autodesarrollo.

Pero la escuela actual tiende a ser conductista, racionalista, y unilateral. Pretende enseñar a un niño conceptualizado por el conductismo con potencialidades solo racionales, sin capacidades internas de autodesarrollo, sin sentir el agrado por su desarrollo, sin emociones corporales/mentales, personales y sociales. La escuela tradicional con la pedagogía conductista no inspira a los niños a formarse de modo activo, grato-lúdico, y creativo-innovador para desarrollar sus potencialidades.

La escuela necesita integrar ahora la potencialidad del lenguaje audiovisual para representar estas capacidades relevadas por la Neurociencia presentes en las audiencias escolares. El cerebro tiene la capacidad innata de amplificar la percepción del rostro y de los gestos percibidos por la visión ocular; no los percibe a escala euclidiana proporcional sino los amplifica por su importante significación para el receptor (Blakemore, 1994). El audiovisual puede representar con personajes ficcionales las capacidades internas de audiencias de NNA singulares y concretos; son representaciones ficcionales singulares/concretas, diferentes pero análogas con las emociones universales y los desafíos ante la vida de audiencias de NNA. El "cuerpo significante" natural y audiovisual (Verón, 2001) es amplificado en su percepción cerebral por las audiencias pues presenta emociones, competencias y desafíos parecidos para las audiencias. Todo niño/joven es singular y particular, pero sus emociones y capacidades pueden ser universales en la diversidad análoga de lo concreto-personal-individual. NNA son diferentes, pero sienten y tienen capacidades parecidas ante desafíos existenciales.

La ficción audiovisual con rostros y gestos corporales/mentales son signos semióticos de representación donde la audiencia interpreta activamente su parecido y diferencia. En la imagen audiovisual, la audiencia activa puede interpretar una situación lúdica o un personaje ficcional singular, como emocionalmente inspirador de las propias capacidades del receptor y de su propio dinamismo: el audiovisual como "espejo" (en el sentido lacaniano), No es un mensaje verbal con palabras, sino un mirar entretenido con actuaciones de personajes diferentes pero parecidos, que pueden suscitar identificación e inspiración (o aburrimiento y rechazo).

En la docencia en la FCOM se han revisado episodios audiovisuales con capacidades socio-emocionales representadas; el audiovisual representa desafíos y la capacidad interna de la audiencia receptora. Estos son algunos ejemplos de episodios de series exhibidas a párvulos y niños (6-10 años):

- Daniel Tigre: afecto y apoyo familiar al niño, jardín y sociabilidad, manejo de miedos, frustraciones, enojos, peleas con otros niños.
- Peppa Pig: disfrute de familia, abuelos, sociabilidad.
- Pistas de Blue y Bluey: niño activo ante sus propios desafíos de crecimiento, representados en pantalla.
- Dora: imaginativa y activa para planificar y ayudar.
- Paw Patrol: equipo de niños resuelve problemas.
- Tuca: aprende de sus equivocaciones.
- Charlie y Lola: narcicismo y egotismo.
- Jorge el Curioso: creatividad y resiliencia ante fracasos.
- Doctora Juguetes: teoría de la mente y ayuda a amigos con dolencias.
- Backyardigans: autoconfianza en capacidades; autocrítica ante autosuficiencia.
- Milly y Molly, y Pichintún: amistad e inclusión étnica en niños.
- Luna, y Sid el niño científico: curiosidad en niño/a por descubrir cómo son las cosas.
- Octonautas y las Aventuras de Ruka: actividad de cuidar el planeta.
- El autobús Mágico: el viaje para aprender.
- El proceso de aprendizaje desde el audiovisual tiene una secuencia diferente a la enseñanza escolar:
- Entretención y disfrute emocional de la audiencia ante un audiovisual con representación análoga-lúdica de la misma audiencia.
- Archivo en memoria emocional de la audiencia.

- Actividad constructivista en el Hogar y la Escuela.
- La actividad interpretativa de NNA genera apropiación del aprendizaje.
- Archivo en memoria emocional-discursivo-verbal de la audiencia.

Los nuevos programas realizados bajo el concepto de edu-entretención socioemocional son necesarios, pero no son suficientes para la interpretación formativa personal por parte de NNA. La comprensión del significado de una narración audiovisual es diversa pues existe la polisemia audiovisual y varias capas de significación: desde los niveles de la anécdota y de la secuencia narrativa hasta los niveles más profundos, como la representación de las competencias socio-emocionales y las particularidades singulares. Los niños tienen gustos y apreciaciones diferentes. Por ello, la interpretación de estos programas requiere del proceso activo constructivista de apropiación por el niño/joven en un ambiente estimulante y respetuoso de la polisemia (Fuenzalida, 2020). NNA aprenden mejor participando activamente en la interpretación del audiovisual; según el principio del “aprender en el hacer”, reafirmado por la Neurociencia.

La Neurociencia propone una identidad más compleja de NNA: con capacidades internas de aprendizaje para su desarrollo, con emociones gratificantes o desagradables y con capacidades lúdicas e imaginativas que contribuyen a su creatividad e innovación. Un texto audiovisual, especialmente realizado y recibido en ambiente constructivista en el aula y en el hogar, puede tener una influencia en el niño/joven para inspirar su *bildung* e impulsar una laboriosidad gratificante ante su aprendizaje escolar.

En la FCOM de la PUC hemos desarrollado investigación, docencia y experimentación en escuelas parvularias y básicas para exhibir un audiovisual seleccionado e impulsar la inspiración/motivación de los propios niños para un desarrollo más integral de sus competencias.

7. Operacionalización sistémica

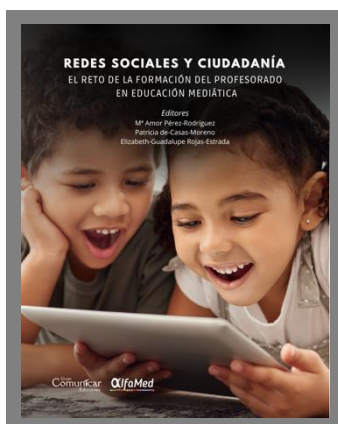
Creo que, si la Media Education no solo enseñara a comprender los medios, sino también exhibiera producciones audiovisuales, como recurso para robustecer el autoaprendizaje socioemocional y motivar al aprendizaje curricular, daríamos un paso hacia el aprendizaje audiovisual integral de los niños.

Esta exposición propone que Alfamed avance hacia ampliar la Media Education, donde un audiovisual especialmente seleccionado se exhiba en el aula como un recurso motivador del aprendizaje personal socioemocional y del aprendizaje cognitivo.

Una organización internacional como Alfamed aparece con una gran capacidad de innovación. Su trabajo en red hispanoamericana puede promover un gran intercambio y sistematización de experiencias.

Referencias

- Bazalgette, C. (2022). *How toddlers learn the secret language of movies*. Palgrave Mac Millan.
- Bettelheim, B. (1999). Do children need television? In P. Löhr, & M. Meyer (ed.), *Children Television and the New Media*. University of Luton Press.
- Bettelheim, B. (1980). *Introducción a los Cuentos de Perrault*. Grijalbo.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo.
- Blakemore, C. (1994). La comprensión de las imágenes en el cerebro. In H. Barlow, C. Blakemore, & M. Weston-Smith, *Imagen y Conocimiento*. Grijalbo- Mondadori.
- Céspedes-Calderón, A. (2009). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Vergara
- Céspedes-Calderón, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción: Neurociencias aplicadas a la educación permanente*. Fundación Mirame.
- Damasio, A. (2022). *Sentir y Saber. El camino de la consciencia*. Ariel.
- Damasio, A. (2008). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia*. Andrés Bello.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Fuenzalida, V. (2020). Constructivist TV Reception in the Children's Classroom. *Media Education in Latin America*, 211-224.
- Fuenzalida, V. (2016). *La nueva TV Infantil*. Fondo de Cultura Económica.
- Lavados, J. (2012). *El cerebro y la educación. Neurobiología del aprendizaje*. Taurus.
- Lavados, J. (2012a). La neurobiología del aprendizaje temprano. *Estudios Sociales*, 120.
- Milicic, N., & López-de-Lérida, S. (2012). La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia. *Estudios Sociales*, 120.
- Rojas-Barahona, C.A. (2017). *Funciones Ejecutivas y Educación*. Ediciones UC.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Psicología cognitiva. El perceptor/actor en el mundo*. Gedisa.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de la imagen*. Norma.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock Publications.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Aproximación crítica al pensamiento crítico

Critical approach to critical thinking

Joan Ferrés-i-Prats
Universidad Pompeu Fabra, España
jferresprats@gmail.com

Ana-Carine García-Montero
Cieda-Udelar, Uruguay
dra.garciamontero@gmail.com

Resumen

Partimos de la hipótesis de que la Educación Mediática se sustenta en un concepto, el de pensamiento crítico, que fue puesto en entredicho por la ciencia del cerebro hace tres décadas, porque la razón necesita el impulso innato de la emoción para convertirse en decisión. Para verificar la hipótesis se hace un análisis en los currículos de la UNESCO y de Alfamed en torno a los sustantivos que acompañan al término crítico/a. Se confrontan los resultados con las aportaciones realizadas por el neurocientífico Antonio Damasio. Concluimos que el objetivo de la Educación Mediática ha de ser la actitud crítica.

Abstract

We base our knowledge in the hypothesis that media education depends on a concept, critical thinking, which was questioned by brain science thirty years ago, stating that reason needs the impulse of the emotion to become a decision. In order to verify the hypothesis, an analysis is made in the curricula of UNESCO and Alfamed in the context of the nouns that go with the term "critical". The results are confronted with the contributions of the neuroscientist Antonio Damasio. In conclusion, the objective of media education is the critical attitude.

Palabras clave / Keywords

Pensamiento crítico, actitud crítica, razón, emoción, Educación Mediática.
Critical thinking, critical attitude, reason, emotion, Media Education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Análisis semántico de los currículos

En 2023, la UNESCO publica *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Ciudadanía alfabetizada en medios e información* (Grizzle et al., 2023) que es una edición actualizada del Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para educadores y estudiantes de 2011 (Wilson et al., 2011). Pretende ser una “base sólida para el enfoque renovado de la UNESCO” (Grizzle et al., 2023, p. 5) sobre la temática. Está diseñado para “servir como marco global definitivo para enseñar en los próximos años estas habilidades claves del siglo XXI” (Grizzle et al., 2023). Como el Currículum de 2011, la nueva edición propone la alfabetización de docentes, siempre con el propósito de canalizar para alumnos y sociedad el desarrollo de la Competencia Mediática. Al final del prefacio, Audrey Azoulay, directora general UNESCO, dice: “El futuro de las sociedades democráticas y nuestra respuesta a todo tipo de desafíos globales dependerá en parte de garantizar que toda la ciudadanía pueda Pensar críticamente, hacer clic sabiamente” (Grizzle et al., 2023).

Por su parte, en 2021 se publicaba el Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19 (Aguaded et al., 2021). Se presentaba como “un recurso necesario que sirve para acercar la Competencia Mediática a las aulas” (Grizzle et al., 2023, p. 9). Tomaba como base el Currículum de UNESCO 2011. El documento era el resultado de la colaboración y el diálogo de investigadores de la Red Alfamed. Se trataba “de un trabajo riguroso que pretende unificar los contenidos necesarios para la adquisición de la Competencia Mediática por parte de los docentes que, a su vez, pueda ser transmitida a los estudiantes para conseguir una sociedad capacitada en el uso de los medios” (Grizzle et al., 2023, pp. 9-10). Para verificar la hipótesis de que la Educación Mediática se sustenta en un concepto equívoco, el de pensamiento crítico, puesto en entredicho por la ciencia del cerebro hace tres décadas, se realizó en primer lugar un análisis semántico de los currículos en torno a la palabra “crítico/a”. Se desarrolló en las siguientes etapas:

- Construcción de campos semánticos para “pensamiento crítico”, “actitud crítica” y “otros” para apartar las adjetivaciones utilizadas que no connotan uno u otro término.
- Codificación de cada expresión en Atlas.ti.
- Búsqueda de términos ‘crítica’, ‘crítico’ y ‘critic’ en los currículos bajados a Atlas.ti.
- Selección de frases que contienen el término para hacer un análisis semántico.
- Tipología de cada frase a partir de los campos semánticos.
- Lectura crítica de los conjuntos arbitrados.
- Análisis de los resultados.

Los resultados muestran que hay un predominio de citas relacionadas con el campo semántico del ‘pensamiento crítico’ (168), que evidencian una preocupación por el entendimiento y desarrollo de un ‘pensamiento crítico’ de los docentes y por el desarrollo de Competencias Mediáticas del alumnado tomando como fundamento la evaluación, consciencia, reflexión crítica sobre los medios y sus mensajes. La expresión exacta “pensamiento crítico” es utilizada 35 veces, en los que destacamos: “Comprender cómo la AMI como pensamiento crítico puede contribuir a productos, prácticas y diálogos culturales éticos y diversos” (Grizzle et al., 2023, p. 89), así como, “Defina qué es el pensamiento crítico. Debata sobre el papel del análisis, síntesis y evaluación de la información en el pensamiento crítico” (Grizzle et al., 2023, p. 141).

No se encontró la expresión ‘actitud crítica’ (0) en los documentos analizados, pero desde el campo semántico se encontraron 14 citas que hacen referencia principalmente a una pedagogía crítica. “La pedagogía crítica en la AMI invita a los alumnos a considerar cómo se puede utilizar la tecnología para mejorar o suprimir las oportunidades de participación y transformación cívica” (Grizzle et al., 2023, p. 191).

En los currículos de UNESCO y Alfamed existe, pues, un fundamento epistemológico fuertemente centrado en el pensamiento crítico. La máxima expresión se observa en el título del currículo de la UNESCO Al usar el concepto pensar críticamente, hacer clic sabiamente, se está

Tabla 1. Clasificación

Campo semántico del pensamiento crítico
Pensamiento, evaluación, análisis, comprensión, discusión, interpretación, conocimiento, conciencia, consulta, crítica mutua, mirada, perspectiva, criterio, críticas comunes, examinar, inspección, inteligencia, interrogación, lectura, escucha y visualización.
168 CITAS
CAMPO SEMÁNTICO DE LA ACTITUD CRÍTICA
Actitud, compromiso, pedagogía crítica, interactuar, uso, involucrar, apropiación, autonomía.
14 CITAS
OTROS (INCLASIFICABLES)
Crítica (sustantivo), alfabetización en crítica, competencias críticas, enseñar críticamente, utilizar críticamente, mentes críticas, capacidades críticas, habilidades críticas, recepción, tratamiento, criterio crítico, audiencias no críticas, manera crítica.
53 CITAS

poniendo de manifiesto la convicción de que el pensamiento crítico garantiza una toma de decisiones adecuada. Si una persona es capaz de pensar críticamente, actuará sabiamente.

2. El paradigma cartesiano

La centralidad del concepto de pensamiento crítico en los currículos de Educación Mediática pone de manifiesto que el mundo educativo sigue anclado en el paradigma cartesiano. "Pienso, luego existo" es probablemente la afirmación más conocida de la historia de la filosofía, y Descartes la convirtió en el primer principio de la sabiduría. Para Descartes pensar, y la conciencia de pensar, son los sustratos reales del ser.

En la década de los noventa el neurocientífico portugués Antonio Damasio puso en entredicho el paradigma cartesiano. Para Damasio (1996, p. 229), "en el principio fue el ser, y sólo más tarde fue el pensar". Tanto en la evolución de las especies como en el desarrollo personal el pensamiento está sustentado en las estructuras del ser y del sentir.

El piso de arriba del cerebro, el aparato de la racionalidad está construido sobre el sótano, el aparato del impulso biológico y del emocional. "Construido sobre este, a partir de este y conjuntamente con este" (Damasio, 1996, p. 126). La razón no es pura en parte alguna. Tanto la razón práctica como la teórica están construidas sobre el impulso innato de la emoción.

El cerebro es una red de redes, un sistema de sistemas. Aunque esté compuesto por unidades especializadas, ninguna de ellas puede funcionar si no es en interacción con las demás. "La función de cada parte diferenciada del cerebro no es independiente, sino una contribución a la función de sistemas mayores" (Damasio, 1996, p. 28). En el caso que nos ocupa "el sentimiento es un componente integral de la maquinaria de la razón" (Damasio, 1996, p. 9). Cuando se sigue el paradigma cartesiano, no suele haber dificultad alguna en reconocer que la activación de la razón es imprescindible para una correcta regulación de las emociones, pero no se toma siquiera en consideración la posibilidad de que la activación de las emociones sea imprescindible para un adecuado funcionamiento de la racionalidad.

Para que la maquinaria de la racionalidad funcione a pleno rendimiento es imprescindible la cooperación de los centros cerebrales de alto nivel y de los de bajo nivel. "Determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad" (Damasio, 1996, p. 10).

En este ámbito Damasio entra en pugna con Descartes, y él mismo reconoce que lo hace "de manera poco amable y desagradecida" (Damasio, 1996, p. 228). Pero Damasio no trabaja en el campo de la elucubración filosófica, sino en el de la ciencia empírica.

3. Los límites de Elliot

Algunos avances en la ciencia del cerebro se han producido mediante el descubrimiento de las disfunciones mentales que se generan en algunas personas como consecuencia de unas lesiones cerebrales específicas.

Elliot es el nombre que Antonio Damasio dio a uno de los doce pacientes afectados por lesiones en la corteza ventromedial a los que trató científicamente. Todos ellos mantenían íntegros los conocimientos, la capacidad de comprensión, el lenguaje, la atención, el cálculo, la lógica formal y la memoria funcional. En el caso de Elliot disponía incluso de un CI de rango superior. Pero él y todos los demás tenían reducidos drásticamente los sentimientos y las emociones.

La consecuencia de esta carencia es que eran incapaces de tomar decisiones. O que no eran capaces de tomar las decisiones más adecuadas ni en lo tocante a la eficacia ni a la ética (Ratey, 2003, p. 357-358).

El conocimiento y la comprensión no les bastaban para decidir el plan de acción más ventajoso. Sabían, pero no sentían. Sabían incluso lo que debían sentir ante determinadas imágenes perturbadoras, porque antes habían sido personas cerebralmente sanas, pero ahora eran incapaces de sentirlo. Al no poder generar respuestas emocionales, no eran capaces de poner en práctica ni el más sencillo plan de futuro. "La sangre fría del razonamiento les impedía asignar valores diferentes a opciones diferentes" (Damasio, 1996, p. 61).

El neurocientífico Dylan Evans (2002, p. 183) confirmó años después el diagnóstico de Damasio: "Un ser que careciera de emociones no solo sería menos inteligente que nosotros. Sería también menos racional". También Joseph LeDoux (1999, p. 337) abundó en la misma idea: "Las emociones crean una furia de actividad dedicada a un solo objetivo. Los pensamientos, a no ser que activen los mecanismos emocionales, no hacen esto".

Damasio (1996, p. 183) cuenta lo que le ocurrió con uno de estos pacientes. Es una anécdota que ilustra las consecuencias de carecer de las estructuras necesarias para que los razonamientos culminen en la toma de decisiones:

Yo estaba comentando cuándo tendría lugar su próxima visita al laboratorio. Sugerí dos fechas alternativas, ambas del mes siguiente y separadas entre sí por solo unos pocos días. El paciente sacó su agenda y empezó a consultar el calendario. Durante media hora larga, el paciente enumeró razones a favor y en contra de cada una de las dos fechas: citas previas, proximidad a otras citas, posibles condiciones meteorológicas, prácticamente todo lo que uno puede imaginarse razonablemente en relación con una simple cita.

Son los límites de la razón pura, sin la ayuda del impulso emocional. Damasio cuenta una anécdota similar, en este caso referida a Elliot. “Al final de una sesión, después de haber producido una abundante cantidad de opciones para la acción, todas válidas y realizables, Elliot sonrió, aparentemente satisfecho con su rica imaginación, pero añadió: Y después de todo esto, ¡yo seguiría sin saber qué hacer!” (Damasio, 1996, p. 59-60).

En palabras de Damasio (1996, p. 159), “quizá sea exacto decir que el propósito del razonamiento es decidir”. Los pacientes ventromediales (y las personas cerebralmente sanas, en todos aquellos casos en los que no somos capaces de activar respuestas emocionales) no razonan adecuadamente porque son incapaces de decidir.

Los pacientes ventromediales se bloquean en la toma de decisiones porque, cuando valoran las opciones en juego, son incapaces de anticipar cómo se van a sentir si eligen esa opción (Klein, 2004, p. 59). Para Damasio (1996, p. 167-168), en la toma de decisiones la fuerza de voluntad se desploma si la evaluación de la molestia inmediata que se descubre en la opción no va acompañada de la atención a la recompensa futura, a la gratificación a medio o largo plazo. Lo que Damasio reclama no es sustituir el pensamiento por el sentimiento, sino instaurar estrategias integradas. El estudio de los enfermos medioventrales pone de manifiesto que los pensamientos son tan necesarios e imprescindibles como las emociones y sentimientos. “Saber la relevancia de los sentimientos en los procesos de la razón no sugiere que la razón sea menos importante que los sentimientos” (1996, p. 226).

4. Educando Elliots

Es lógico pensar que, si los pacientes ventromediales, que mantienen intactas las facultades intelectuales, pero tienen dañadas las emocionales, son incapaces de tomar decisiones, lo mismo les ha de ocurrir a las personas cerebralmente sanas cuando no son capaces de activar una respuesta emocional.

En la misma línea cabría deducir que una Educación Mediática (o una educación en general) centrada exclusivamente en el pensamiento tendrá como consecuencia la formación de Elliots, de personas que en el mejor de los casos son capaces de razonar y de elucubrar, pero no de entrar en acción, de convertir los pensamientos en decisiones.

En la Tabla 2 se han incorporado comentarios de personas que participaron como voluntarias en diversas investigaciones de Educación Mediática en torno a su actitud como espectadores de programas basura. Hay similitudes notables entre estos comentarios y los de los pacientes ventromediales. En los dos casos una notable habilidad para el conocimiento, para la comprensión y la argumentación va unida a una incapacidad de decisión, de movilización. ¿Está creando Elliots la Educación Mediática?

Tabla 2. Comentarios en Twitter en torno a Mujeres y hombres y viceversa

<p>Myhyv cada día me da más puto asco (usuario_0268)</p> <p>Mi decadencia es ver a MyHyV. Oooogghh (usuario_0037)</p> <p>Imagínense mi nivel de aburrimiento, que estoy viendo #myhyv (usuario_0155)</p> <p>Y yo veo myhyv porque no tengo nada mejor que hacer (usuario_0189)</p> <p>Para mí es un entretenimiento, pero totalmente anticultural. Lo ves y dices hostia, mira qué nivel de... no sé, el nivel social y cultural (GD1-H)</p> <p>Los (personajes) que son más odiosos son los que vas a seguir más, ¿sabes? (GD1-H)</p> <p>Qué hago viendo myhyv pudiendo ver mil series que tengo pendientes, no me entiendo (usuario_0038)</p> <p>Que mal me caen todos, joder, no sé por qué lo veo #MyHyV (usuario_0051)</p> <p>Yo no sé qué hago viendo Myhyv... Me muero de vergüenza ajena (usuario_0281)</p> <p>Qué teatros montan en myhyv. Me dan vergüenza ajena, pero lo sigo viendo, quién me entienda que me compre (usuario_0282)</p> <p>Ayyy como me deprime vwr myhyv</p> <p>Tiene huevos, tengo que ver la mierda de MyHyV pq me cabrean los debates políticos manipuladores y controladores ¡q asco dan todos!</p> <p>#MYHYV No sé qué hago viendo esta puta mierda (usuario_0047)</p>
--

5. Más allá del pensamiento crítico

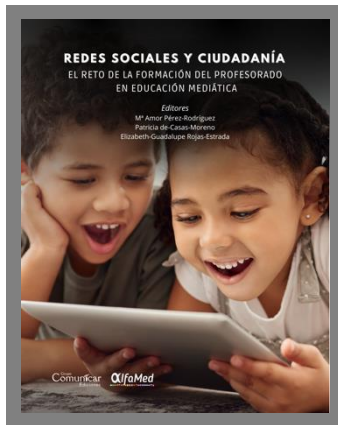
El estudio de los pacientes medioventrales de Damasio pone de manifiesto la insuficiencia del pensamiento crítico en la Educación Mediática, si lo que se pretende es una educación transformadora que pase del análisis a la acción.

La alternativa al pensamiento crítico que defendemos no es evidentemente la emoción crítica. No se trata de sustituir, sino de integrar. En un sistema mental integrado, la alternativa al pensamiento crítico es la actitud crítica-

ca, entendiendo actitud como drive, como impulso guiado por la razón. Incorpora la emoción como motor propulsor de deseos. A diferencia de lo que ocurre con el pensamiento crítico, en la actitud crítica la emoción le añade al pensamiento la predisposición a actuar en una determinada dirección. Emoción guiada por la razón. La actitud crítica se construye a partir del pensamiento crítico, pero va más allá. No basta pensar, reflexionar, razonar sobre una determinada cuestión encontrando sus fallos. No basta tomar consciencia de lo negativa que puede ser una situación o una realidad, si lo que se pretende es un cambio de uno mismo o de la realidad. Proponemos el desarrollo de la Competencia Mediática, una competencia en la que la actitud interacciona con los conocimientos y las destrezas, para construir una ciudadanía menos consumista y más democrática, solidaria y justa.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á (Coords.). (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Damasio, A. (1997). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Grijalbo Mondadori.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Taurus.
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. <https://bit.ly/4enN29G>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., & Gulston, C. (2023). *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para educadores y estudiantes*. UNESCO
- Klein, (2004). *La fórmula de la felicidad*. Urano.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel y Planeta.
- Ratney, J. (2003). *El cerebro: manual de instrucciones*. Random House.
- Mondadori, S. L., Wilson, C, Grizzle, A, Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. UNESCO



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Conocimiento sectorial: Base de la mejora regulatoria de los contenidos audiovisuales en Colombia

Sectoral knowledge: The basis for the regulatory improvement of audiovisual content in Colombia

Sadi Contreras-Fuset

Comisión de Regulación de Comunicaciones, Colombia

sadi.contreras@crcom.gov.co

Resumen

En este texto se hace un reconocimiento desde el ecosistema audiovisual, objetivo que en la CRC se implementa con el análisis de la información y la producción de investigaciones en profundidad con metodologías científicas rigurosas y cotejables; para esto, se realizó una revisión bibliográfica de los estudios más recientes sobre la industria de contenidos audiovisuales; estudios de protección a la infancia, la mujer, personas con discapacidad y personas de cultura rural; la evaluación de los sistemas de acceso para discapacitados auditivos; estudios de las representaciones sociales, personas sexualmente diversas, grupos étnicos colombianos, personas de las regiones, niños, niñas y adolescentes; y pluralismo informativo.

Abstract

This is a recognition from the audiovisual ecosystem, an objective that the CRC implements with the analysis of information and the production of in-depth research with rigorous and comparable scientific methodologies; for this, a literature review of the most recent studies on the audiovisual content industry was conducted; studies on the protection of children, women, people with disabilities and people of rural culture; the evaluation of access systems for the hearing impaired; studies on social representations, sexually diverse people, Colombian ethnic groups, people from the regions, children and adolescents; and information pluralism.

Palabras clave / Keywords

Industria audiovisual, pluralismo, discapacidad, representación social, diversidad.

Audiovisual industry, pluralism, disability, social representation, diversity.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, CRC, está encargada de promover la competencia en los mercados, promover el pluralismo informativo, evitar el abuso de posición dominante, regular los mercados de las redes y los servicios de comunicaciones y garantizar la protección de los derechos de los usuarios, con el fin de que la prestación de los servicios de comunicaciones sea económicamente eficiente y refleje altos niveles de calidad. En tal sentido busca que la población colombiana tenga un mayor nivel de bienestar, a través de la promoción de la libre competencia, la inversión, la prestación eficiente del servicio y la salvaguarda de los derechos de los usuarios en los servicios de comunicaciones. Para el cumplimiento de sus funciones, resulta oportuno señalar que la CRC está compuesta por dos sesiones: Sesión de Comisión de Comunicaciones y Sesión de Comisión de Contenidos Audiovisuales.

Regular los contenidos audiovisuales para garantizar la protección de la infancia, los derechos de los televidentes, la inclusión y el pluralismo informativo es una labor sumamente compleja; no solo por la difusa línea existente entre control y censura y por las implicaciones que toda norma tiene sobre la libertad de expresión y de programación, sino también porque el sector audiovisual se ubica en una encrucijada entre la sociedad, la tecnología y el mercado.

Es, por tanto, evidente que el peldaño esencial a subir para esta tarea es el conocimiento del ecosistema audiovisual, objetivo que en la Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia buscamos desde el análisis de información y la realización de estudios en profundidad con metodologías científicas rigurosas y cotejables.

Precisamente, el primer paso dado por la CRC con la Sesión de Contenidos, creada por la ley en 2019, fue realizar dos investigaciones sectoriales pioneras en Colombia. La primera fue el primer “Estudio Nacional Infancia y Medios Audiovisuales: Apropiación Usos y Actitudes”¹. Este estudio permitió al regulador y a los actores interesados conocer las formas de consumo que tienen las Niñas, Niños y Adolescentes, NNyA, colombianos y cuáles son sus comportamientos cotidianos en relación con los contenidos que ven. También reveló lo que piensan y hacen los padres o cuidadores respecto al control y acompañamiento a sus hijos cuando estos consumen contenidos audiovisuales (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2021).

Igualmente, en 2020 se realizó un Estudio sobre la Industria de Contenidos Audiovisuales², en el cual se analizaron las condiciones y características de la industria de contenidos audiovisuales en Colombia, su producción, agregación y difusión en televisión abierta, cerrada y en plataformas SVOD, con énfasis en la producción de contenidos. Adicionalmente, a partir de esa estructura, se desarrolló una propuesta metodológica para la evaluación del pluralismo informativo en los medios televisivos (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2020).

2. Medir los riesgos al pluralismo informativo

Uno de los resultados de esta primera aproximación investigativa al sector fue que se determinaron dos enfoques metodológicos para evaluar el pluralismo informativo: el primero es un enfoque de riesgos, que parte de considerar que el ecosistema televisivo es en general plural y diverso y se concentra en determinar los aspectos del funcionamiento o programación de los medios donde dicho pluralismo informativo está en riesgo. El segundo enfoque es el de representaciones sociales, es decir, explorar cómo los diferentes grupos sociales y poblacionales son representados en las pantallas televisivas y si estas representaciones coinciden con las que dichas poblaciones tienen de sí mismas.

En la primera línea, en 2021 y 2022 se realizaron dos etapas del estudio Riesgos al pluralismo informativo en la televisión colombiana³. En la primera, se mapearon los riesgos que existen para el pluralismo y la independencia informativa en el país. El estudio construyó un mapa de riesgos e identificó los eventos no favorables y el eventual impacto sobre el pluralismo. De forma complementaria, provee indicadores de qué tan plurales son los programas informativos y de opinión que se transmiten en la TV abierta y sobre las características de la estructura de mercado y propiedad de los operadores de televisión abierta (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2022a).

La segunda fase de este estudio se llevó a cabo en 2022⁴, un año electoral en Colombia. Por ello, se indagó en cómo se expresa la contienda electoral en el pluralismo de los contenidos informativos y de opinión y cómo se modifica la escala de riesgos en períodos electorales. Además, continuando con la línea de investigación del año anterior, se exploró cómo se da la participación ciudadana en los contenidos televisivos en Colombia, cuáles son los grupos económicos controlantes y los niveles de gobierno que ejercen el control de los operadores de tele-

visión abierta y los intereses económicos en diferentes actividades económicas (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2022b).

3. ¿Cómo nos muestran y cómo nos vemos?

Desde la perspectiva de las representaciones sociales como una dimensión esencial del pluralismo informativo, también se realizaron estudios en 2021 y 2022. En la primera fase del estudio⁵, se caracterizaron las representaciones sociales que se generan en los contenidos que emite la televisión colombiana para tres grupos poblacionales: mujeres, personas en situación de discapacidad y personas que hacen parte del mundo rural colombiano, a partir de los roles, los temas y situaciones en los que aparecen en los contenidos televisivos (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2021).

En la etapa 2022 de dicho estudio⁶, se hizo foco sobre las representaciones que se generan en los contenidos que emite la televisión colombiana para otros cuatro grupos poblacionales: a) las etnias, b) las niñas, niños y adolescentes, c) la población sexualmente diversa (identidad de género y orientación sexual) y d) personas que forman parte de las principales regiones culturales colombianas (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2022).

Tras conocer cómo son representadas estas siete poblaciones en las pantallas televisivas colombianas, se consideró necesario conocer la otra cara de la moneda: qué piensan y perciben estas poblaciones de esas representaciones. En este sentido, el más reciente estudio de CRC en contenidos audiovisuales fue “Apropiación de contenidos audiovisuales y percepción de la representación”⁷, en el que se analizó la forma en que son apropiados los contenidos televisivos y cómo es percibida su respectiva representación, por parte de los grupos poblacionales priorizados. Es decir, conocer el efecto al otro lado de la pantalla, caracterizando qué tipo de apropiación y de identificación generan los contenidos televisivos en cuatro grupos poblacionales priorizados para este estudio, personas sexualmente diversas, personas de la cultura rural colombiana, personas con discapacidad y niños, niñas y adolescentes (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2023).

4. Televisión para todos: El desafío de la inclusión

Colombia es uno de los países del mundo con una mayor y más específica regulación en materia de sistemas de acceso a la televisión para personas con discapacidad auditiva, la Lengua de Señas Colombiana, el subtítulo en castellano y el *closed caption*, pero también presenta desafíos para aumentar la cobertura y calidad de estos sistemas (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2022). Estas son conclusiones de la “Evaluación de los sistemas de acceso a la televisión para Población con Discapacidad Auditiva”⁸.

Esta investigación, la de mayor alcance y profundidad que se ha realizado en el país en el tema de medios y accesibilidad, evaluó los resultados de la adopción de los sistemas implementados para permitir el acceso de la población con discapacidad auditiva a los servicios audiovisuales, y en particular al servicio de televisión, a partir de la medición de condiciones de efectividad y satisfacción acorde a las necesidades y expectativas de dicha población. Este estudio fue el insumo principal para el proyecto regulatorio “revisión de las medidas sobre sistemas de acceso para la población con discapacidad auditiva”, cuya resolución final⁹, publicada en diciembre de 2023, garantizó más estandarización y calidad en el *closed caption* y más contenidos informativos con Lengua de Señas Colombiana (Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia, 2023).

5. Difusión y articulación regional

Durante 2022 y 2023, la CRC concentró esfuerzos en la difusión de resultados de los mencionados estudios en espacios de los diferentes grupos de interés del audiovisual: canales de televisión, productores y creadores, academia, otras entidades del Estado colombiano relacionadas con las comunicaciones y, por supuesto, organizaciones de la sociedad civil.

Sin embargo, es claro que estos estudios, por su alcance y por el riguroso diseño metodológico —que contempló la necesidad de garantizar la adecuada comparabilidad entre diferentes momentos contextuales. Por lo mismo, la sesión de Contenidos Audiovisuales de la CRC consideró que uno de los espacios fundamentales para la difusión debía ser la Plataforma de Reguladores del Audiovisual de Iberoamérica (PRAI, 2024), organización que agrupa a nueve reguladores de Latinoamérica, Portugal y España¹⁰.

Con esta intención, la CRC ha compartido este nuevo conocimiento sectorial en documentos de trabajo y en charlas, en ponencias durante la Asamblea General de la PRAI, realizada en Cartagena de Indias en noviembre de 2023 y en las jornadas abiertas, foros con transmisión por Internet, realizados sobre temas como Desinformación en Covid (2021), Derechos comunicaciones de NNyA, después de la pandemia (2021), Representación de las mujeres en las pantallas (2021); Participación de niños, niñas y adolescentes en contenidos infantiles (2023); Alfabetización Mediática e Informativa (2023) y Derechos de las infancias (2023).

Esta difusión regional es una pieza clave en la misión de la PRAI: ser un foro de intercambio de experiencias y conocimiento regulatorio que permita avanzar hacia una coordinación regulatoria regional. En un mundo altamente globalizado y cruzado por fenómenos comunicacionales que no conocen fronteras, la clave para el avance regulatorio es la articulación regional, especialmente cuando América Latina, con el apoyo de los países ibéricos, se configura como uno de los mercados audiovisuales de mayor crecimiento en el mundo.

Notas

¹ CRC. (2021). Infancia y Medios Audiovisuales: apropiación usos y Actitudes.

<https://bit.ly/3XHm9YD>

² CRC. (2020). Estudio sobre la Industria de Contenidos Audiovisuales. <https://bit.ly/3VK3Yin>

³ CRC. (2022a). Estudio riesgos al pluralismo informativo en la televisión colombiana. <https://bit.ly/3KIDBnx>

⁴ CRC. (2022b). Estudio Riesgos al pluralismo informativo en la televisión colombiana: mapa de propiedad y tiempo electoral.

<https://bit.ly/3VhKbpW>

⁵ CRC. (2021). Representaciones sociales en la televisión abierta colombiana: mujeres; personas con discapacidad y personas de cultura rural. <https://bit.ly/3KQbfYx>

<https://bit.ly/3KQbfYx>

⁶ CRC. (2022). Representaciones sociales en la televisión abierta colombiana: personas sexualmente diversas; grupos étnicos colombianos; personas de las regiones; niños, niñas y

adolescentes. <https://bit.ly/3KJO4PL>

⁷ CRC. (2023). Apropiación de contenidos audiovisuales y percepción de la representación.

<https://bit.ly/3RufuNo>

⁸ CRC. (2022). Evaluación de los sistemas de acceso a la televisión para Población con Discapacidad Auditiva. <https://bit.ly/4eodOi3>

⁹ CRC. (2023). <https://bit.ly/3VqRhbT>

¹⁰ Los reguladores miembros de la PRAI son Enacom (Argentina), CRC (Colombia), Consejo de Comunicación (Ecuador), Ancine (Brasil), IFT (México) CNMC (España), CAA (España - Andalucía), CAC (España - Valencia) y ERC (Portugal).

Referencias

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2020). *Estudio sobre la Industria de Contenidos Audiovisuales Colombia*.

<https://bit.ly/3VK3Yin>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2021). *Estudio Nacional de Infancia y Medios Audiovisuales: Apropiación, Usos y Actitudes*. <https://bit.ly/3KLy6Vu>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2021). *Representaciones sociales en la televisión abierta colombiana: mujeres; personas con discapacidad y personas de cultura rural*. <https://bit.ly/3RufGMC>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2022). *Evaluación de los sistemas de acceso a la televisión para Población con Discapacidad Auditiva*. <https://bit.ly/3RsnEpm>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2022). *Representaciones sociales en la televisión abierta colombiana: personas sexualmente diversas; grupos étnicos colombianos; personas de las regiones; niños, niñas y adolescentes*. <https://bit.ly/3VE5MKJ>

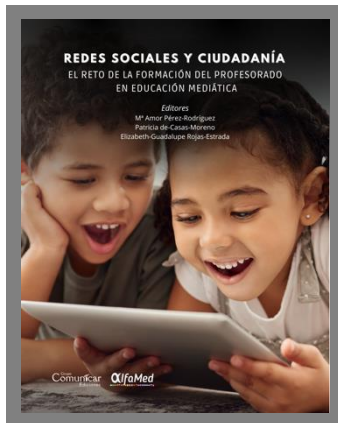
Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2022a). *Estudio riesgos al pluralismo informativo en la televisión colombiana*. <https://bit.ly/3RoWjob>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2022b). *Estudio Riesgos al pluralismo informativo en la televisión colombiana: mapa de propiedad y temporada electoral*. <https://bit.ly/3KL9s78>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2023). *Apropiación de contenidos audiovisuales y percepción de la representación*. <https://bit.ly/3VImJUw>

Comisión de Regulación de Comunicaciones de Colombia (2023). *Resolución No. 7276 de 2023*. <https://bit.ly/3VqRhbT>

PRAI (2024). *Plataforma de Reguladores del Audiovisual de Iberoamérica*.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Eficacia de una acción de Alfabetización Mediática dirigida al público senior

Effectiveness of a Media Literacy action aimed at senior audiences

Charo Sádaba
Universidad de Navarra, España
csadaba@unav.es

Resumen

El público de mayor edad, que en general tiene la capacidad crítica más desarrollada, no siempre cuenta con los conocimientos y las habilidades para seleccionar y valorar la información que reciben a través de Internet. Esta ponencia analiza la eficacia de un curso dirigido a mejorar la competencia digital de los usuarios mayores de 50 años en España, teniendo en cuenta distintos aspectos sociológicos, demográficos y de conocimiento tecnológico. Los resultados ponen de manifiesto que este tipo de acciones sí funciona, lo que alienta el desarrollo de iniciativas similares dirigidas a esta población.

Abstract

The older public, who generally has more developed critical capacity, does not always have the knowledge and skills to select and evaluate the information they receive through the Internet. This paper analyzes the effectiveness of a course aimed at improving the digital competence of users over 50 years of age in Spain, considering different sociological, demographic, and technological knowledge aspects. The results show that this type of action does work, which encourages the development of similar initiatives aimed at this population.

Palabras clave / Keywords

Desinformación, mayores, Alfabetización Mediática, competencia digital, acción formativa.
Disinformation, senior citizens, Media Literacy, digital competence, training activity.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Entre los fenómenos asociados al consumo de información online emerge con fuerza la presencia de bulos y noticias falsas, conocida también como desinformación, uno de los desórdenes informativos que se refiere a la “información verificablemente falsa o engañosa creada, presentada y difundida con fines de lucro económico o engaño intencionado al público” (Comisión Europea, 2019). Aunque en un contexto de información abundante hay errores, lo que se conoce habitualmente como “*misinformation*” (Burnam, 1975), la desinformación apunta en cambio a falsedades deliberadas que, en el contexto actual, de gran polarización y mucha capilaridad y rapidez gracias a la tecnología (Sádaba & Salaverría, 2023), se difunden rápidamente y con potenciales riesgos para quienes las consumen (Brennen et al., 2020; Salaverría et al., 2020).

La desinformación no es un fenómeno nuevo ni su origen es atribuible a la tecnología. No obstante, la generalización del acceso a Internet, y de manera particular a las redes sociales, ha ido acompañada del aumento de contenidos falsos, con intenciones diversas, que se ha visto agravado durante la complicada situación social y política que atraviesan las sociedades occidentales.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Son numerosas las iniciativas dirigidas a reducir los efectos de la desinformación en los ciudadanos y en la sociedad en general, en particular su impacto negativo en la confianza. El carácter global del problema reclama una estrategia al mismo nivel (Sádaba & Salaverría, 2023) adaptada a las distintas necesidades y realidades de los grupos de edad, y con cuidado particular de los públicos más vulnerables.

Los esfuerzos de alfabetización digital y mediática dirigidos a la población más joven, en la que concurren una menor capacidad crítica debido a su edad y una exposición mucho más intensa a los contenidos digitales son muy numerosos (Herrero-Diz et al., 2021). Pero las personas mayores, que por madurez y experiencia suelen poseer una mayor capacidad crítica, carecen en ocasiones de los conocimientos y las habilidades para valorar la información que reciben a través de Internet; sobre todo cuando la información les llega a través de las redes de “segunda generación” como *WhatsApp* o *Telegram*, ya que, en este caso y a diferencia de lo que sucede con los medios de comunicación tradicionales, depositan la confianza no en el medio o en el canal, sino en quienes les hacen llegar la información (Ordaz et al., 2022). No en vano el Digital News Report 2021 reconocía que, en España, el medio por el que se difundió más información falsa era *WhatsApp* (Vara-Miguel et al., 2022).

La menos habitual competencia digital de los mayores se convierte en un elemento vital en cualquier estrategia de lucha contra los efectos nocivos de la desinformación. No solo porque es un público significativo desde un punto de vista demográfico, sino por su carácter estratégico: consumen mucha información y están preocupados por los asuntos informativos.

3. Metodología / planteamiento

El 19 de abril de 2022 se presentó en España el curso “¿Qué hacer para detectar información falsa en Internet?”, un proyecto dirigido a mayores de 50 años y desarrollado por *Poynter MediaWise*, *Newtral* y la Universidad de Navarra, con el apoyo de Meta. Se trataba de un curso gratuito de 10 días a través de *WhatsApp*, con lecciones de no más de 5 minutos diarios. Cada sesión incluía técnicas sencillas y prácticas, diseñadas para mejorar el criterio en el uso de los recursos informativos de Internet y las competencias digitales en general.

Con el fin de comprobar la eficacia de este curso para mejorar la competencia digital de los usuarios de este grupo de edad, se diseñó una investigación en dos oleadas, incluyendo una intervención en un grupo experimental. Se elaboraron dos cuestionarios para evaluar la situación de partida y la posible evolución en cuanto a la capacidad de los participantes para identificar noticias falsas, sus habilidades para contrastar información o su conocimiento general sobre términos relacionados con Internet. Se distinguió también entre un grupo experimental que, tras la realización del primer cuestionario, fue invitado a realizar el curso de lucha contra la desinformación desarrollado por *MediaWise* y *Newtral*, y un grupo de control que no recibió tal invitación. Ambos grupos realizaron sendos cuestionarios. El objetivo de analizar por separado a un grupo experimental y otro de control era comparar la efectividad del curso en la mejora de las competencias digitales de quienes lo cursaron.

Los participantes se seleccionaron entre residentes en España y mayores de 50 años (grupo de población que abarca en el país a aproximadamente 7 millones de personas), poseedoras de un *smartphone*. Algunos estudios

apuntan a que el 51% de los mayores de 55 años en España tiene un dispositivo móvil con acceso a Internet (IAB, 2019). Aunque la cifra está lejos del 96% de los usuarios de Internet en España que tienen un smartphone (IAB, 2019), es en todo caso una cifra elevada. Entre estos usuarios de móviles, *WhatsApp* (90%) y *Facebook* (66%) son las dos redes sociales más utilizadas (IAB Spain, 2019). La decisión de tomar como referencia a los poseedores de un smartphone guardaba relación con el hecho de que el curso se realizaba exclusivamente a través de *WhatsApp*.

Para el diseño del cuestionario se adaptó, tras recabar su permiso, el utilizado en un estudio similar realizado por un equipo de la universidad de Stanford (Moore & Hancock, 2022). El cuestionario se estructuró en seis bloques. El bloque 1 planteaba a los participantes valorar la veracidad o falsedad de algunos titulares seleccionados, utilizando una escala de Likert de 6 ítems (de 'claramente falsa' a 'claramente verdadera'). Se les presentaron un total de seis titulares, tres con información falsa o inexacta y tres noticias verdaderas.

Entre las falsas (o inexactas), una era congruente con el sesgo ideológico de derechas, otra era congruente con el sesgo ideológico de izquierdas y la tercera era neutral. Los 12 titulares incluidos en las dos oleadas fueron extraídos de medios de comunicación y páginas web de noticias.

En su selección se tuvieron en cuenta únicamente noticias del último mes antes de la realización de cada oleada con el fin de buscar, potencialmente, un mayor recuerdo entre los sujetos de la muestra. El bloque 1 solicitaba también saber si los participantes habían buscado información sobre las noticias antes de opinar sobre la credibilidad de cada titular.

4. Resultados

Los resultados ponen de manifiesto que haber realizado al menos 5 de las sesiones de curso tiene una incidencia positiva en la capacidad de los participantes de identificar si los titulares son o no verdaderos. El punto de partida de la submuestra experimental ya es más positivo que el del grupo de control antes del curso, acaso debido a un mayor interés previo por acceder a información fiable que, precisamente, ha llevado a los participantes a seguir las sesiones del curso y a participar en la encuesta. Al margen de esta circunstancia, lo cierto es que los participantes de la submuestra experimental, después de realizar al menos 5 sesiones del curso, mostraron una mejora en el nivel de acierto a la hora de identificar noticias falsas y verdaderas.

Sin embargo, se advierten diferencias en la capacidad de reconocer las noticias verdaderas y las falsas, respectivamente. El estudio muestra que, una vez recibida la formación, mejora el grado de acierto de los miembros de la submuestra experimental a la hora de identificar como cierta la información que, en efecto, es verdadera. En cambio, apenas mejora su capacidad de identificar como errónea la información falsa. Esta diferencia en la capacidad de identificar una y otra se relaciona probablemente con el hecho de que a los adultos mayores les resulta más fácil confirmar la veracidad de las noticias verdaderas en fuentes solventes, hábito cultivado a lo largo del curso.

En cambio, las destrezas necesarias para identificar como errónea una información falsa requieren de un mayor esfuerzo y pericia, que no han sido desarrollados suficientemente por los miembros de la submuestra. En este sentido, el conocimiento y uso de organizaciones de verificación informativa, netamente más reducido en esta franja de edad que la consulta de fuentes informativas tradicionales, limita su capacidad de identificar la información falsa. Aquellos que han realizado el curso muestran una mayor percepción de seguridad a la hora de evaluar la falsedad de las noticias que la que muestran los integrantes de la muestra total. Los miembros de la submuestra experimental revelan, en efecto, mayor certeza subjetiva de haber sido capaces de detectar la información falsa, aunque en realidad se hayan confundido. Este efecto de sobreconfianza podría deberse a que, ante la ausencia de información contrastada, consideran que su formación les faculta para detectar mejor la falsedad. En cambio, en las noticias en las que aciertan más, las verdaderas, tienen más dudas sobre su propio criterio. Este fenómeno podría ser una navaja de doble filo, al propiciar que el usuario se relaje por un exceso de confianza en su capacidad.

Es interesante también que, tras la realización del curso, el grupo experimental ha mejorado significativamente en el conocimiento o comprensión de técnicas y herramientas, en particular de aquellas que guardan más relación con la comprobación de información, como la lectura lateral o la búsqueda inversa de imágenes.

5. Discusión y conclusiones

El curso se ha mostrado como una herramienta efectiva tanto para la capacidad de los participantes de verificar correctamente la veracidad de los titulares, como para ayudarles a adquirir algunos conocimientos que, probablemente, les han resultado especialmente útiles para ello.

No obstante, cabe destacar el posible efecto rebote que puede tener este mayor conocimiento y la percepción de estar formado en la seguridad con la que se enfrentan a la información online, sobre todo en el caso de la información falsa, donde el conocimiento de herramientas más avanzadas para detectar la falsedad es especialmente necesario.

También hay que tener en cuenta el formato del curso dirigido a este grupo de edad: mientras que el contenido se ha mostrado capaz de provocar resultados positivos, ha sido difícil conseguir una muestra grande de usuarios que lo hayan realizado de forma completa. Es posible que haya que valorar otros formatos, más accesibles y comprensibles para este grupo de edad, a través de los cuales dar difusión a este contenido tan valioso.

Referencias

- Brennen, J.S., Simon, F.M., Howard, P.N., & Nielsen, R.K. (2020). *Types, sources, and claims of COVID-19 misinformation*. Reuters Institute for the Study of Journalism Factsheet. <https://bit.ly/3Xo80iM>
- Burnam, T. (1975). *The Dictionary of Misinformation*. Nueva York: Thomas Y. Crowell.
- Comisión Europea (2019). Tackling online disinformation. <https://bit.ly/4eqbYx8>
- Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2021). Spanish adolescents and *Fake news*: level of awareness and credibility of information (Los adolescentes españoles frente a las *Fake news*: nivel de conciencia y credibilidad de la información). *Culture and Education*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859739>
- IAB Spain (2019). Estudio Anual de Redes Sociales. <https://bit.ly/4c0B3gK>
- IAB US (2019). Estudio anual de *mobile and connected devices*.
- Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con Alfabetización Mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., & Erviti, M.C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la COVID-19. *Profesional de la Información*, 29(3), e290315. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Ordaz, L.V., i Mora, M.R., Calvo, D., & García, G.L. (2022). Desenredando la desinformación: Nociones y discursos de la población española. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 72, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-02>
- Vara-Miguel, A., Amoedo, A., Moreno, E., Negro, S., & Kaufmann-Argueta, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2022>



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

La Competencia Mediática en el currículum de América Latina: Objetivos de aprendizaje asociados al análisis de contenidos mediáticos

Media Competence in the Latin American curriculum: Learning objectives associated with media content analysis

Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada
Universidad de Huelva, España
elizabeth.rojas@dedu.uhu.es

Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva, España
ignacio@aguaded.es

Rosa García-Ruiz
Universidad de Cantabria, España
rosa.garcia@unican.es

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo examinar los objetivos de aprendizaje asociados con el análisis de contenidos mediáticos en el currículum de educación primaria y secundaria de 18 países latinoamericanos, a nivel de espacio curricular, tipo y sujetos de análisis. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo un análisis de contenido en 112 textos curriculares de alcance nacional. Los hallazgos revelan dos tipos de análisis, uno centrado en el “qué se comunica” y otro que evalúa la veracidad de la información y profundiza en “cómo se comunica” y “con qué intención”.

Abstract

This research aims to examine the learning objectives associated with the analysis of media content in the primary and secondary education curricula of 18 Latin American countries, considering the curriculum space, type, and subjects of analysis. To achieve this goal, a content analysis was conducted on 112 nationally scoped curriculum texts. Findings reveal two types of analysis: one focused on “what is communicated,” and one that evaluates the accuracy of information and delves into “how it is communicated” and “with what intention”.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, Alfabetización Mediática, Educación Mediática, currículum, Latinoamérica.

Media Competence, Media Literacy, Media Education, currículum, Latin America.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En un mundo donde la desinformación y las noticias falsas son abundantes, el análisis crítico de los contenidos mediáticos ayuda a las personas a discernir entre información fiable y engañosa (Young, 2021). Según López-González et al. (2023), comprender el funcionamiento de los medios de comunicación y la construcción de mensajes permite a los individuos sentirse más capacitados para tomar decisiones informadas y forjar sus propias opiniones. Este entendimiento facilita la evaluación de políticas, eventos y fenómenos sociales graves de manera fundamentada, un aspecto crucial para el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa en la sociedad.

El análisis de los contenidos mediáticos ayuda a las personas a reconocer y evitar caer en trampas de sesgo cognitivo, como la confirmación de creencias o la tendencia a aceptar información que se alinea con sus prejuicios existentes (Harris, 2023). Además, se vuelve necesario si se considera que los medios pueden elegir enfocarse en ciertos temas mientras ignoran otros. Esta selección puede condicionar la percepción pública sobre la relevancia de diversas problemáticas y asuntos sociales (Silva-Escobar, 2023).

La forma en que los medios representan a diferentes grupos y comunidades también influye en la construcción de la realidad social. Las representaciones, ya sean positivas o negativas, inciden en las actitudes y creencias del público hacia dichos grupos, lo que a su vez afecta su posición en la sociedad (Katz & Nossek, 2021). Por consiguiente, este estudio se enfoca en analizar la presencia de objetivos de aprendizaje relacionados con el análisis de contenidos mediáticos en los planes de estudio de educación primaria y secundaria en 18 países latinoamericanos.

2. Los procesos de análisis y comprensión en el contexto de la Competencia Mediática

Desde las áreas propuestas por Baccke (1996) para caracterizar la Competencia Mediática, se advierte la importancia de abordar los mensajes y contenidos emitidos por los medios como objetos de análisis. Esta noción ha sido ampliamente explorada en diversas aproximaciones desarrolladas en torno a las dimensiones que conforman la Competencia Mediática, encontrándose manifestada tanto en la dimensión de “Ideología y valores” (Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012) como en la de “Comprensión crítica” (Pérez-Tornero & Varis, 2012), con el propósito de fomentar un análisis sistemático que habilite la comprensión de cómo los medios de comunicación inciden en la configuración de nuestra percepción de la realidad, así como en la promoción de valores e ideologías específicas. Esto implica un conjunto de habilidades y conocimientos, que abarcan desde la evaluación de la fiabilidad de las fuentes de información hasta la identificación de intenciones e intereses subyacentes, el análisis de las identidades representadas y la gestión de las emociones durante la interacción con los medios.

Kačínová y Sádaba (2022) sostienen que tales procesos de comprensión demandan que el individuo aprecie los complejos entramados asociados con la creación de los objetos mediáticos, abarcando no solo el plano ideológico, sino también los aspectos sociopolíticos, económicos e históricos. Según Morduchowicz (2021), estas habilidades capacitan al ciudadano para desempeñarse como un agente activo y participativo en los entornos digitales, consciente tanto de sus derechos como de sus responsabilidades. Por ello, es esencial abordar la integración de estas habilidades y comprender cómo se configuran en los textos curriculares (Rojas-Estrada et al., 2023).

3. Metodología

Con el fin de alcanzar este objetivo, se ha llevado a cabo un análisis de contenido en 112 documentos procedentes de naciones pertenecientes a la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), cuyos idiomas oficiales son el español y el portugués (CELAC, s.f.). Estos documentos fueron recopilados en febrero de 2024 y cumplen con los siguientes criterios: a) se encuentran disponibles en los respectivos portales web oficiales de los países; b) tienen validez a nivel nacional; c) abarcan textos curriculares de educación primaria y secundaria. Posterior a este proceso, se han considerado 18 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Posteriormente, se procedió al análisis de los objetivos de aprendizaje relacionados con el ámbito del lenguaje y la comunicación, así como aquellos pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades, utilizando el *software* Atlas.ti 22. Se llevaron a cabo dos fases de análisis siguiendo el protocolo propuesto por Tunison (2023): primero, una lectura destinada a identificar el contenido manifiesto, enfocándose en términos clave como “medios de comunicación”, “TIC”, “digital”, “noticia” y “publicidad”; y segundo, una revisión exhaustiva de los objetivos de aprendizaje para descartar aquellos que no se centran en el análisis de contenidos mediáticos. A través de este proceso, se identificaron 130 objetivos de aprendizaje, los cuales fueron sometidos a un análisis adicional utilizando una ficha de análisis compuesta por tres categorías (Tabla 1): a) espacio curricular, con el fin de determinar la asignatura y el grado correspondiente; b) tipo de análisis, para identificar el procedimiento pedagógico que se busca enseñar y el enfoque de análisis aplicado a los contenidos mediáticos; y c) los objetos mediáticos propuestos por los documentos para su análisis.

Categoría	Descripción
Espacio curricular	Se indica el grado al que corresponde el objetivo de aprendizaje.
	Especifica el nombre de la asignatura o área en la que se encuentra el objetivo de aprendizaje.
Tipo de análisis	Procedimiento: Escribe textualmente las acciones propuestas para desarrollar el análisis (verbos).
	Elementos: Se identifican los elementos que conforman el análisis (e.gr. autoría, intención, estructura del contenido, etc.).
Sujetos de análisis	Se identifican los objetos mediáticos que se someten a análisis.

4. Resultados

La mayoría de los objetivos relacionados con el análisis de contenidos mediáticos se encuentran presentes en la educación secundaria (7°, 8° y 9° grado), seguidos por la educación primaria alta (4°, 5° y 6° grado), mientras que en los primeros años de la educación básica son menos comunes. Asimismo, estos objetivos se encuentran principalmente integrados en asignaturas relacionadas con el lenguaje y la comunicación, seguidas por ciencias sociales, educación artística y educación física.

En cuanto al tipo de análisis, en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay, se han identificado objetivos de aprendizaje relacionados con el análisis básico. Este enfoque se centra en que los estudiantes puedan: a) “identificar” la estructura y características de los textos informativos; b) “comprender” y/o “analizar” el mensaje que se intenta transmitir, respondiendo preguntas básicas como qué, cómo y cuándo (utilizando el modelo de la pirámide invertida); y c) “localizar” la información principal.

Por otro lado, países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela presentan objetivos que buscan fomentar un análisis exhaustivo. En términos generales, este tipo de análisis busca:

- “Evaluar” la intención y/o postura del emisor;
- “Distinguir” entre hecho y opinión;
- “Identificar” la presencia de estereotipos. En este sentido, destacan las propuestas de Argentina (ME, 2012) y Uruguay (MEC, 2023), que se enfocan en los estereotipos corporales y estéticos que propician la discriminación; d) “Interpretar” los mecanismos de persuasión, principalmente en los contenidos publicitarios;
- “Evaluar” la cobertura de un mismo hecho noticioso en distintos medios de comunicación, como se registra en la nueva propuesta curricular de México (DOF, 2022) y El Salvador (MINEDUCYT, 2008);
- “Evaluar” la veracidad de los textos informativos;
- “Analizar” el tratamiento específico de fenómenos y temas, como la representación de género en los medios de comunicación, según lo propuesto en el currículo de República Dominicana (MINERD, 2016); así como la narrativa relacionada con la violencia de género en Argentina y la representación de la sexualidad y la afectividad en Uruguay (MEC, 2023) y Panamá (MEDUCA, 2024). Por otra parte, es interesante que el currículo de Honduras (SEDUC, 2004) promueva la autonomía del estudiante al crear sus propias estrategias de análisis, lo cual potencia su implicación y comprensión.

Respecto a los contenidos mediáticos que se pretenden analizar, predomina el enfoque en los textos informativos (51%), especialmente en la noticia. Le siguen los “contenidos emitidos y publicados por los medios” (33%), los cuales no se centran en un medio específico.

Posteriormente, se aborda la publicidad (12%), y en menor medida, los contenidos audiovisuales y los mensajes radiales (3%). Es importante destacar que Brasil (MEC, 2019) y Chile (MINEDUC, 2018) promueven explícitamente el análisis sistemático de mensajes y publicaciones de redes sociales (1%).

5. Discusión y conclusiones

Esta comunicación ofrece una visión comprensiva de los objetivos de aprendizaje asociados al análisis de contenido mediático en los países latinoamericanos. Entre los hallazgos más destacados, cabe resaltar:

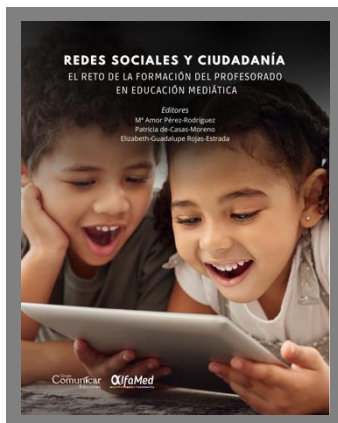
- La identificación de dos tipos de análisis, los cuales, sin embargo, dejan pendiente la exploración del contexto político, socioeconómico e histórico que subyace a la producción de estos contenidos. Este aspecto es fundamental para comprender plenamente las dinámicas y los sesgos presentes en los medios de comunicación, así como para promover un análisis crítico y contextualizado por parte de los estudiantes (Harris, 2023).
- Es crucial reflexionar sobre el impacto de la desinformación a nivel sociopolítico, particularmente en lo que concierne a los procesos electorales. Para Young (2021), es fundamental que los estudiantes comprendan cómo la difusión de noticias falsas y la manipulación de la información pueden influir en la toma de decisiones de los ciudadanos y en la integridad de los sistemas democráticos.
- Se debe considerar el papel dual de los estudiantes, quienes no solo son consumidores de contenidos mediáticos, sino también productores activos. Por lo tanto, al identificar estereotipos o prejuicios, es importante hacerles conscientes de que tienen el poder de crear narrativas para contrarrestar estos discursos. Esto les permite no solo ser críticos con la información que consumen, sino también contribuir activamente a la construcción de un discurso mediático más inclusivo y equitativo.
- Es imprescindible que el análisis de contenidos no pierda de vista los mensajes que los estudiantes consumen en las redes sociales. Estas plataformas digitales juegan un papel significativo en la formación de la percepción y comprensión del mundo por parte de los jóvenes, ya que son espacios donde se comparte y difunde una amplia gama de información y opiniones diariamente.
- En términos de su progresión, resulta pertinente destacar que estos objetivos tienden a tener una mayor presencia a partir del 4° grado de primaria. Sin embargo, es importante señalar que, en algunos países, los objetivos identificados solo se encuentran presentes en un grado o nivel educativo específico. Esta variabilidad subraya la necesidad de una revisión y adaptación continua de los currículos para garantizar una cobertura adecuada de las dimensiones de la Competencia Mediática a lo largo de la educación básica.

Finalmente, se debe considerar como limitación de este estudio la falta de acceso a materiales de otros países que integran la región, y se sugiere ahondar en próximas aproximaciones a los objetivos asociados a caracterizar la industria mediática, así como su regulación. Por último, es necesario considerar que, si bien existe una distancia entre los contenidos del currículo y lo que se traduce en los sistemas educativos, los contenidos propuestos por estos textos constituyen la base de las planeaciones educativas y forman parte del perfil de competencias que se aspira a cultivar en los ciudadanos. No obstante, es necesario que este tipo de habilidades formen también parte de los programas de formación inicial y continua para el profesorado.

Referencias

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. Rein (ed.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (pp. 112-124). Bad Heilbrunn, Klinkhardt CELAC. (n.d.). Estados miembros. <http://s017.sela.org/celac/estados-miembros/>
- DOF (2022). *Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6*. Secretaría de Educación Pública.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Harris, K.R. (2023). Beyond belief: On disinformation and manipulation. *Erkenn*. <https://doi.org/10.1007/s10670-023-00710-6>
- Kačínová, V., & Sádaba, M.R. (2022). Conceptualización de la Competencia Mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Katz, N., & Nossek, H. (2023). “What I can’t change I don’t see”: How cultural minorities perceive their media representations - Immigrants from the former Soviet Union in Israel as a case study. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 21(3), 397-410. <https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1985199>
- López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., & Faure-Carvalho, A. (2023). Educación Mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 399-423. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1939>
- ME. (2012). *Núcleos de aprendizajes prioritarios educación digital, programación y robótica*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Colombia).
- MEC. (2019). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação (Brasil).

- MEC. (2023). *Educación Básica Integrada (EBI). Programas 2do. Ciclo. Tramo 3 y 4*. Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay).
- MEDUCA. (2024). *Malla curricular segunda unidad pedagógica tercero y cuarto grado*. Ministerio de Educación (Panamá).
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Ministerio de Educación. MINERD. (2016). *Diseño curricular nivel secundario. Primer ciclo*. Ministerio de Educación (Chile).
- MINEDUCYT. (2008a). *Programas de estudio. lenguaje y literatura. Tercer ciclo de educación básica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (El Salvador).
- Morduchowicz, R. (2021). Adolescentes, participación y ciudadanía digital. *Fondo de Cultura Económica*.
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2012). Media Literacy and new humanism. UNESCO/UAN/ATEI
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la Competencia Mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: A systematic review. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 19(1), 154-170. <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.154>
- SEDUC. (2004). *Diseño curricular nacional para la educación básica primer ciclo*. Secretaría de Educación.
- Silva-Escobar, J.P. (2023). Imagen, poder simbólico y vida cotidiana: Los noticiarios de televisión y la construcción mediática de la realidad social. *Autoctonía*, 7(1), 287-322. <https://dx.doi.org/10.23854/autoc.v7i1.318>
- Tunison, S. (2023). Content Analysis. En J.M. Okoko, S. Tunison, & K.D. Walker (eds.), *Varieties of Qualitative Research Methods* (pp. 85-90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_14
- Young, J.C. (2021). Disinformation as the weaponization of cruel optimism: A critical intervention in misinformation studies. *Emotion, Space and Society*, 38, 100757.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Investigadores en X: Utilidad de la curación de contenidos en la divulgación científica

Researchers on X: Usefulness of content curation in scientific dissemination

José-Marcelino Romero-Gutiérrez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
jromero343@pucesd.edu.ec

Edgar-Efrain Obaco-Soto

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
eeobaco@pucesd.edu.ec

Patricia de-Casas-Moreno

Universidad de Extremadura, España
pcasas@unex.es

Resumen

La plataformización y la gestión de contenidos se han convertido en acciones necesarias para la divulgación de la ciencia, sobre todo, a través del uso de las redes sociales. Bajo un enfoque empírico inductivo, empleando un diseño no experimental – transversal y con un alcance de la investigación de tipo descriptivo, la presente investigación tiene como objetivo general analizar en X, antes *Twitter*, el uso de la curación de contenidos dentro del ámbito científico y académico. Entre las principales conclusiones, se destaca el empleo incesante de esta red social, tanto de docentes como del alumnado con un alto grado de participación.

Abstract

Platforming and content management have become necessary actions for the dissemination of science, especially through the use of social networks. Under an inductive empirical approach, using a non- experimental - cross-sectional design and with a descriptive research scope, the general objective of this research is to analyse X, formerly *Twitter*, the use of content curation within the scientific and academic sphere. Among the main conclusions, it highlights the incessant use of this social network, both by teachers and students with a high degree of participation.

Palabras clave / Keywords

Curación de contenidos, X, redes sociales, divulgación científica, investigadores.
Content curation, X, social media, scientific outreach, researchers.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En la actualidad, donde la información fluye de manera incesante a través de la plataformización, la gestión efectiva de contenidos se ha convertido en un desafío crucial para la investigación y la divulgación científica. Entre las herramientas emergentes que han ganado espacio se encuentra la curación de contenidos a través de hilos en la plataforma X, antes *Twitter*.

Este fenómeno, caracterizado por la agrupación y presentación estructurada de información relevante en forma de secuencia de tuits, ha despertado un interés creciente en comunidades académicas y científicas, como espacios ideales para conectar al público con la ciencia. A raíz de ello, la alfabetización científica es necesaria trabajarla, tanto desde el punto de vista de la sociedad como de la comunidad académica-científica.

La vigencia de este tema se deriva del papel central que juegan las redes sociales en la comunicación contemporánea. X, en particular, ha evolucionado más allá de ser una plataforma de microblogging para convertirse en un espacio dinámico, donde los investigadores pueden realizar transferencia del conocimiento con facilidad. En este contexto, la curación de contenidos a través de hilos emerge como una estrategia innovadora para organizar, contextualizar y transmitir hallazgos científicos de manera efectiva.

Las implicaciones de este estudio trascienden el ámbito académico, ya que la efectividad de la curación de contenidos puede tener repercusiones en la divulgación de conocimiento científico, si se demuestra que esta práctica mejora la comprensión pública de la ciencia y promueve la colaboración entre investigadores. En este contexto, es necesario plantear la siguiente cuestión dentro del currículum académico, ¿Cuál es la utilidad de la curación de contenidos a través de hilos en X en la investigación y divulgación científica?

Esta investigación se realiza en el contexto de las universidades ecuatorianas, para establecer la utilidad que tiene esta práctica, concretamente, en esta plataforma para la investigación y divulgación científica en profesores investigadores y estudiantes de grado y postgrado. Sin duda, este contexto representa una potencial solución para superar las barreras de comunicación y hacer que la investigación científica sea más accesible y comprensible para una audiencia diversa.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La curación de contenidos se define como la búsqueda, la selección, la caracterización y la difusión del contenido a través del uso de múltiples fuentes sobre un tema determinado. Asimismo, esta ofrece un valor añadido y genera una vinculación con la audiencia (Guallar & Leiva-Aguilera, 2014).

La sociedad académica ha llamado la atención sobre los protocolos en la transferencia del conocimiento ciencia-sociedad (Gil & Guallar, 2023). A raíz de ello, se argumenta que los resultados de las investigaciones científicas, tradicionalmente difundidas en revistas científicas, congresos y universidades, no suelen comunicarse en la misma medida a la ciudadanía en general. Por ello, es necesario utilizar los nuevos espacios dialógicos de la sociedad, las redes sociales. Estas se alzan como nichos con carencia en competencias digitales respecto a los usuarios, consiguiendo así, una dieta mediática de baja calidad. En este punto, los investigadores juegan un papel primordial en la disminución de la brecha entre el mundo académico y el público general.

Guallar y Traver (2020) proponen la curación de contenidos bajo el protocolo de las 4S (*Search, Select, Sense making, Share*), donde la búsqueda (*search*) de información se realiza a través de herramientas como alertas, tendencias, bases de datos con apoyo en ecuaciones de búsqueda.

Posteriormente, se realiza un proceso de selección (*select*) a través de una criba con criterios de exclusión. A continuación, la generación de valor (*sense making*) es el valor agregado de interpretar la información seleccionada con el sello del investigador a través de técnicas cruzadas como extraer, resumir, comentar, citar, vincular, *storyboarding* y/o paralelizar. Finalmente, compartir (*share*), difundiendo los resultados del tema curado.

La intermediación de los canales tradicionales ha desaparecido. Ahora, la información es multiplataforma y la comunicación es fluida y bidireccional. Según Artigas y Guallar (2022), se están utilizando las redes sociales para la divulgación de las publicaciones científicas con el objeto de tener una mayor incidencia y conectar con el público. De este modo, se genera transferencia del conocimiento en un lenguaje, para que el público en general, lo pueda comprender. Asimismo, las habilidades ciudadanas crecen en competencias mediática y digitales, reforzando la actitud crítica de los usuarios y motivando a una participación activa del conocimiento.

3. Metodología

El estudio se ejecutó bajo un enfoque empírico inductivo, empleando un diseño no experimental-transversal y el alcance de la investigación es de tipo descriptivo. La población se estableció en 2.323 sujetos de los cuales 1.492 son estudiantes, 308 profesionales de cuarto nivel y 523 profesionales de tercer nivel. Además, se realizó un muestreo estratificado por asignación proporcional tomando de cada estrato el 13% de las unidades de análisis dando un resultado de 194 estudiantes, 40 profesionales de cuarto nivel y 68 de tercer nivel, con una muestra total de 302 sujetos.

El levantamiento de la información se realizó mediante un cuestionario el cual está constituido por una sección que registra la información sociodemográfica, la cual es necesaria para analizar si existe alguna relación significativa entre sus variables con el fenómeno investigado. Asimismo, está constituido por 11 preguntas, de las cuales de la 1 a la 3 indaga sobre las fuentes utilizadas para buscar información y la frecuencia de uso; las preguntas 4, 5 y 9 miden el nivel de conocimiento que tiene la muestra sobre la curación de contenidos; las preguntas 6, 7 y 8 evalúan los medios utilizados para la curación de contenidos y la frecuencia de uso; las preguntas 10 y 11, la utilidad de la curación de contenidos y la confiabilidad de los resultados de la misma. Para conocer la confiabilidad del cuestionario, se realizó la validez de contenido por medio del criterio interjueces, expertos en el tema objeto de estudio. Además, se aplicó el estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,7. Los resultados del coeficiente sugieren una consistencia interna aceptable para la escala general de curación de contenidos en *X* y también para las subescalas específicas relacionadas con el uso de esta red social en la investigación.

El trabajo de campo inició solicitando la autorización correspondiente a las autoridades de las distintas instituciones, en este caso a través de la Dirección de Investigación y Postgrados (DIP), quien mediante oficio solicitó dicha autorización para la aplicación del cuestionario y acceder a la información respectiva. Una vez conseguidos los permisos, se aplicó el cuestionario.

En el procesamiento de los datos se realizó con estadística descriptiva e inferencial para establecer la tendencia en cuanto a la importancia que tiene la curación de contenidos como herramienta para la gestión de la investigación y divulgación científica; el comportamiento de la curación de contenidos en *X* dentro de la comunidad académica; e identificar la frecuencia de uso de la curación de contenidos a través de hilos de *X* en la investigación y divulgación científica en estudiantes y profesores.

4. Resultados

La confiabilidad alfa de Cronbach para las tres categorías (estudiantes, licenciados y máster/PhD) oscila entre 0,496 y 0,761. Estos valores indican que la consistencia interna de las preguntas en cada categoría varía, siendo más alta en la categoría de Máster/PhD (0,761), seguida por Estudiantes (0,646) y Licenciados (0,638). La categoría de Máster/PhD muestra la mayor coherencia interna en las respuestas.

La frecuencia de uso de *X* para buscar información en la investigación es moderada, con valores cercanos a 0,5 para todas las categorías. Esto sugiere que esta red social se utiliza regularmente como una fuente de información para la investigación, con una ligera variación entre los diferentes grupos de encuestados.

La curación de contenidos en *X* parece ser menos frecuente que la búsqueda de información para la investigación, con valores más bajos que rondan entre 0,266 y 0,528. Esto indica que, aunque algunos encuestados emplean este medio para curar contenido, no es tan común como su uso para buscar información directa y podría deberse a que son usuarios pasivos.

En cuanto a la divulgación de resultados de investigación, los valores son más variables, sin embargo, el nivel de uso es moderado, donde la categoría de Licenciado/a mostrando la menor frecuencia de uso (0,216) y la categoría de Máster/PhD mostrando la mayor (0,528). La percepción de rigurosidad científica de la curación de contenidos y los medios de divulgación en *X* es generalmente alta, con valores cercanos o superiores a 0,7 para todas las categorías. Esto sugiere que los encuestados tienden a percibir que la curación de contenidos y la divulgación en esta red social tienen un grado significativo de rigurosidad científica, especialmente en la categoría de Máster/PhD, donde la percepción es más alta.

En términos generales, los datos sugieren que *X* es usado de manera regular para buscar información relacionada con la investigación, aunque la curación de contenidos y la divulgación de resultados de investigación son menos frecuentes, puesto que no es un espacio tradicional para divulgar ciencia.

No obstante, aquellos que participan en estas actividades tienden a percibir que tienen una rigurosidad científica adecuada, debido a que las herramientas de la red social permiten una visualización más directa con la comunidad.

Tabla 1. Confiabilidad				
Estadísticas de total de elemento	Confiabilidad Alfa de Cronbach			
	Total (n=131)	Estudiantes (n=89)	Licenciado/a (n=33)	Máster/PhD (n=9)
Curación de contenido en X	$\alpha=0,638$	$\alpha=0,646$	$\alpha=0,496$	$\alpha=0,761$
¿Con qué frecuencia utiliza la red social X para buscar información que fundamente el proceso de investigación?	0,531	0,530	0,489	0,600
Según su criterio, ¿Con qué frecuencia se utiliza la red social X para la curación de contenidos?	0,412	0,423	0,266	0,528
¿Con qué frecuencia usaría la red social X para divulgar, difundir o publicar los resultados de una investigación?	0,507	0,534	0,216	0,528
La curación de contenidos y los medios de divulgación tienen rigurosidad científica.	0,732	0,731	0,591	0,928

5. Discusión y conclusiones

En cuanto al uso de X para buscar información relacionada con investigación, los datos revelan una frecuencia moderada, para todas las categorías de encuestados. Este hallazgo respalda la idea de que esta plataforma se ha establecido como una fuente de información relevante para la comunidad académica, siendo utilizada regularmente como una herramienta de búsqueda de información para respaldar procesos de investigación. Al respecto, Gil y Guallar (2023); Alonso (2022); y Ke et al. (2017) mencionan que algunas investigaciones señalan que un 74,6% de los investigadores considera que las redes sociales son un instrumento útil para aumentar el conocimiento público de la ciencia. Asimismo, destacan que X es la red social favorita para este fin. Sin embargo, es importante manifestar que este uso parece ser independiente del nivel educativo, ya que no se observan variaciones significativas entre las diferentes categorías de la muestra, pues los investigadores de diferentes niveles académicos utilizan esta plataforma para sus actividades científicas y de divulgación (Alonso, 2022; Ke et al., 2017).

Por otro lado, la curación de contenidos en X emerge como una actividad menos frecuente en comparación con la búsqueda de información directa. Los resultados obtenidos proponen que esta práctica no es tan común como el simple acto de buscar información. Este hallazgo es un rasgo distintivo de que la curación de contenidos en esta red social no ha sido plenamente adoptada por la comunidad académica ecuatoriana, posiblemente debido a la percepción de que esta tarea requiere un esfuerzo adicional en términos de selección y evaluación de la información. En relación a lo planteado, Gil y Guallar (2023), Guallar y Traver (2020), Arcilla et al. (2019) destacan la importancia de la frecuencia con la que los investigadores comparten enlaces a estudios, citan hilos propios y de terceros, muestran una curación diversa y continua en esta plataforma, además explican que existe una atención continua y activa por parte de los investigadores en la selección y presentación de información relevante en hilos de X en sus perfiles.

En lo que respecta a la divulgación de resultados de investigación en X, se observa que la frecuencia de uso aumenta en los sujetos con un nivel de educación más alto, como Máster/PhD, pues se registra mayor predisposición a utilizarlo como un medio para difundir los resultados de investigación, lo que podría atribuirse a una mayor conciencia sobre la importancia de la visibilidad en línea para su carrera académica.

En cuanto a la percepción de rigurosidad científica de la curación de contenidos y la divulgación, los resultados son alentadores, ya que se registra una valoración generalmente positiva frente a este indicador. Estos resultados muestran que existe una percepción común de que estas actividades mantienen un nivel adecuado de rigurosidad científica. Esta apreciación coincide con Gil y Guallar (2023); Guallar et al. (2021), quienes subrayan la importancia de mantener la rigurosidad científica en el proceso de curación de contenidos en esta red. Este hallazgo es especialmente relevante en el contexto de la divulgación científica a través de redes sociales, puesto que plantea que los usuarios perciben esta plataforma como un medio confiable para compartir conocimientos y resultados de investigación de manera efectiva.

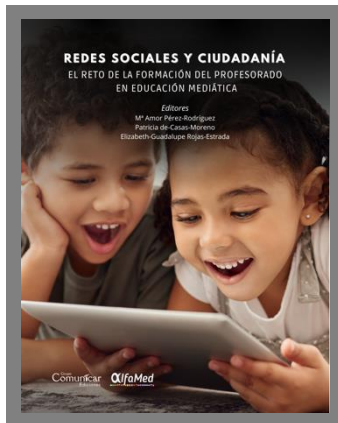
Los resultados de la presente investigación ofrecen una visión integral del uso de X en el contexto académico, destacando su papel tanto como fuente de información para la investigación como plataforma para la divulgación de resultados. Si bien, se observan diferencias en la frecuencia y la percepción de estas actividades entre

diferentes grupos de estudio, en general, los datos respaldan la idea de que esta red social continúa siendo una herramienta relevante y valorada por la comunidad académica en la era digital.

En consecuencia, la curación de contenidos es valorada como una herramienta fundamental para la gestión de la investigación y la divulgación científica, proporcionando beneficios clave como la mejora del SEO, la optimización del proceso de búsqueda de información, el aumento de la productividad, la generación de ideas originales, la prevención de la infoxicación y la selección de información de calidad. Estos aspectos contribuyen significativamente a la eficacia y el impacto de la actividad científica y académica en el contexto digital del siglo XXI.

Referencias

- Alonso, F. (2022). *El impacto social de la comunicación institucional del I+D+i en las universidades españolas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://bit.ly/3JEYYWo>
- Artigas, W., & Guallar, J. (2022). Curación de contenidos científicos en medios sociales de revistas Iberoamericanas de Comunicación. *Revista De Comunicación*, 21(2), 15-32. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A1>
- Gil, L., & Guallar, J. (2023). Científicos en redes sociales. Divulgación y curación de contenidos en *Twitter*: taxonomía y casos. *Index.comunicación*, 13(1), 55-77. <https://doi.org/10.33732/ixc/13/01Cienti>
- Guallar, J., & Leiva-Aguilera, J. (2013). Perfiles profesionales de community manager y content curator: convergencias y divergencias. *Anuario ThinkEPI*, 8, 73-80.
- Guallar, J., Pedraza, R., Pérez, M., & Anton, L. (2021). Curación de contenidos en periodismo: Indicadores y buenas prácticas. *Revista Española De Documentación Científica*, 44(2), e296. <https://doi.org/10.3989/redc.2021.2.1742>
- Guallar, J., & Traver, P. (2020). Curación de contenidos en hilos de *Twitter*. Taxonomía y ejemplos. *Anuario ThinkEPI*, 14, e14d06. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2020.e14d06>
- Ke, Q., Ahn Y., & Sugimoto C. (2017). A systematic identification and analysis of scientists on *Twitter*. *Plos One*, 12(4), e0175368.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

El Estado colombiano y la protección de los ciudadanos en el entorno digital

The Colombian State and the protection of citizens in the digital environment

Sandra-Liliana Uribe-Montaña
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia
sandra.uribe@unimilitar.edu.co

Resumen

El Estado colombiano ha identificado la necesidad de avanzar en el debate para la formulación de políticas educativas y sociales que fortalezcan la presencia y el uso crítico de los docentes en torno a las tecnologías. El presente estudio se realiza por medio de una revisión sistemática de literatura que identifica que las políticas están diseñadas para las entidades públicas y la persecución del cibercrimen, pero no incluye a las instituciones educativas, lo que genera una brecha entre las políticas públicas y la formación de los docentes.

Abstract

The Colombian government has recognized the need to promote the development of educational and social policies that strengthen the presence and critical use of technology by teachers. This study was conducted through a systematic review of literature, that allows us to distinguish that the policies are designed for public entities and cybercrime pursuit but do not include educational institutions, which leads to a gap between public policies and teacher training.

Palabras clave / Keywords

Ciber incidentes, formación docente, política pública, seguridad digital, entorno digital.
Cyber incidents, teacher training, public policies, digital security, digital environment.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La formación de los docentes es uno de los factores que más impacta en la sociedad del conocimiento; es así como los Estados, conscientes de una nueva realidad en la que la tecnología forma parte de la vida de los ciudadanos, han identificado la necesidad de avanzar en el debate de la formulación de políticas educativas y sociales que fortalezcan la presencia y el uso crítico de los docentes en torno a la tecnología (Gallego-Arrufat & Torres-Hernández, 2020). Asimismo, se hace evidente que la formación de los docentes impacta directamente en el aprendizaje y en la capacidad de los estudiantes, así como en la ciudadanía en general (Silva-Quiroz & Miranda-Arredondo, 2020).

Por lo anterior, se presenta un breve análisis de las principales políticas públicas, relacionadas con la formación de los docentes para el uso crítico y seguro del ciberespacio que el Estado colombiano ha decretado en las dos últimas décadas, con el fin de identificar la participación de los docentes en la inclusión de la tecnología en la sociedad y el papel de la educación en la formulación de las políticas que pretenden regular su uso.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Las iniciativas del Estado colombiano, tendentes a la protección de los ciudadanos en el entorno digital, han sido variadas, incluyen leyes como la Ley 1273 de 2009, por medio de la cual se modificó el Código Penal, se reconoció la protección de los datos y de la información como un bien jurídico y tutelado, y se establecieron las sanciones ante los atentados contra los pilares de la información, a saber, la confidencialidad, la integridad y la disponibilidad (CID) como se observa en la Tabla 1; así mismo, se determinaron las penas para los atentados informáticos en los que se vulneran los activos financieros de los ciudadanos realizando Hurto por medios informáticos o Transferencia no consentida de activos (Colombia & MINTIC Gobierno, 2009).

La Ley 1581 de 2012, Ley de Protección de Datos Personales reglamentada parcialmente por el Decreto 1377 de 2013, cuyo objetivo es desarrollar el derecho constitucional que tienen todas las personas de conocer, actualizar y rectificar la información que de ellas ha sido recogida en bases de datos (Mendoza-Galindo, 2018) define conceptos clave para la protección, el cuidado y el respeto de los datos personales, los datos sensibles³, los datos de niños y adolescentes, y la necesidad de establecer mecanismos claros en torno a la autorización⁴, por parte del titular⁵ de los datos, para el tratamiento⁶ de los datos personales⁷ como parte de las funciones que el encargado⁸ de los datos ejerce por designación del responsable⁹ de la base de datos. Al tratarse de una Ley Estatutaria que regula los derechos y los deberes fundamentales de las personas, la Superintendencia de Industria y Comercio (SIC) es la autoridad nacional que, como agencia del Estado, está encargada de velar por su cumplimiento.

En 2011, por medio del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 3701, Lineamientos de Política para Ciberseguridad y Ciberdefensa, se conformaron en Colombia organismos con la capacidad técnica y operativa necesaria para la defensa y seguridad nacional en materia cibernética; tales como el Centro Cibernético Policial (CCP) o CAI Virtual, encargado de la ciberseguridad del territorio colombiano, por medio de la prevención, atención, investigación y judicialización de los delitos informáticos en el país (López, 2015); el Comando Conjunto Cibernético de las Fuerzas Militares (CCoC), entre otros. Siendo el CCP el organismo encargado de recibir las denuncias de la ciudadanía relacionadas con incidentes de origen cibernético, ciber incidentes.

En 2016, con el fin de ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el Estado colombiano publicó el CONPES 3854 bajo el título de Política Nacional de Seguridad Digital; por medio de la mencionada política pública, el Estado colombiano tomó una importante decisión al dar un giro en torno a la forma en que el Estado hacía frente a las amenazas de origen cibernético, desde una política de lucha contra el cibercrimen hacia una visión de gestión del riesgo cibernético (Mindefensa et al., 2016) como se observa en la Tabla 2.

1. Acceso abusivo a un sistema informático	Atentado contra la C. I. D
2. Obstaculización ilegítima de sistema informático o red de telecomunicación.	Atentado contra la C. I. D
3. Interceptación de datos informáticos	Atentado contra la C. I. D
4. Daño informático	Atentado contra la C. I. D
5. Uso de software malicioso	Atentado contra la C. I. D
6. Violación de datos personales	Atentado contra la C. I. D
7. Suplantación de sitios web para capturar datos personales	Atentado contra la C. I. D
8. Hurto por medios informáticos	Atentados informáticos y otras infracciones
9. Transferencia no consentida de activos	Atentados informáticos y otras infracciones
Fuente: Elaboración propia con base en la Ley 1273 de 2009 – Congreso de Colombia	

Por medio de los ejes de trabajo mencionados, se busca fortalecer la confianza de los colombianos en los espacios digitales con el fin de avanzar positivamente en la transformación digital del Estado. Es por esto que, en el 2019 se publicó un nuevo CONPES, esta vez bajo el título de Política Nacional para la Transformación Digital e Inteligencia Artificial (CONPES, 2019) y en el 2020 el CONPES 3995 Política Nacional de Confianza y Seguridad Digital (DNP et al., 2020).

3. Metodología / planteamiento

Teniendo como base de estudio los ciberincidentes que se presentan en Colombia, y que la ciudadanía es el sector de la sociedad más afectado por la amenaza cibernética, entendiendo la necesidad de gestión el riesgo al que se exponen los usuarios en el ciberespacio, se planteó el proyecto de investigación INV-EES-3986 *Cybersafety*, estado de la competencia digital en la educación superior el cual fue avalado en la convocatoria interna de proyectos de investigación de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, y se encuentra financiado por la misma institución de educación superior. La selección del área de competencia (Seguridad) está relacionada directamente con la visión de la Universidad Militar Nueva Granada y con los intereses de investigación de la investigadora principal.

El estudio se lleva a cabo por medio de una revisión sistemática de literatura en la cual se definieron los criterios de inclusión y de exclusión de la siguiente manera:

- Criterios de inclusión: políticas públicas relacionadas con el uso y/o la apropiación de la tecnología, seguridad digital y docentes.
- Criterios de exclusión: ciberdefensa, estudiantes.

4. Resultados

Colombia tiene claro el norte, ha definido las leyes y las normas que contemplan la protección de la ciudadanía en el uso de la tecnología, sin embargo, estas estrategias no están centradas en la ciudadanía en general ni se apoya en las instituciones de educación superior o en sus centros de investigación. Se trata de políticas diseñadas para las entidades públicas y sus funcionarios, dejando un marco muy limitado de aplicación y de reconocimiento por parte de la ciudadanía y de los docentes.

Por lo anterior, pareciera existir una brecha entre las políticas públicas y la formación de los docentes ya que en la formulación de las políticas no se tiene en cuenta a las instituciones de educación ni se incluye a los docentes y su necesaria formación.

Como se observa en la Tabla 3, al buscar los conceptos Educación y Docente/Profesor en las leyes y políticas mencionadas anteriormente, su presencia es escasa y en la mayoría de las veces no hace parte del documento (Ley, decreto o CONPES).

Eje 1.	Establecer un marco institucional claro en torno a la seguridad digital.
Eje 2.	Crear las condiciones para que las múltiples partes interesadas gestionen el riesgo de seguridad digital.
Eje 3.	Fortalecer la defensa y la seguridad nacional en el entorno digital.
Eje 4.	Generar mecanismos permanentes para impulsar la cooperación, colaboración y asistencia en materia de seguridad digital.

Fuente: Elaboración propia con base en el CONPES 3854 de 2016 - Colombia

Documento	Número veces que se incluye la palabra Educación	Número de veces que se incluye la palabra Docente/Profesor
Ley 1273 de 2009	0	0
Ley 1581 de 2012	0	0
Decreto 1377 de 2013	1	0
CONPES 3701 de 2011	0	0
CONPES 3854 de 2016	0	3
CONPES 3975 de 2019	20	2
CONPES 3995 de 2020	14	0

5. Discusión y conclusiones

Colombia pasó en nueve años, 2011 a 2020, de una política de persecución del cibercrimen a una política de confianza digital. Sin embargo, en la estrategia inicial de persecución del cibercrimen y en la nueva estrategia de gestión de riesgos cibernéticos, no se incluye la educación, las instituciones de educación o los docentes.

Se presenta baja o nula participación de las instituciones de educación en la formulación y en la implementación de las políticas públicas, para el fortalecimiento de la presencia digital crítica y segura por parte de la ciudadanía en el ciber espacio, teniendo en cuenta que un docente formado impacta en la formación de los estudiantes y de la ciudadanía en general.

Incluir a las entidades de educación en la formulación de políticas y que los docentes sean los primeros en formarse para garantizar el reconocimiento y la implementación de las políticas y de la ciudadanía digital fortalecerá la seguridad de los ciudadanos en el ciberespacio.

Notas

¹ La ponencia presenta los resultados parciales de la investigación INV-EES-3986 Cybersafety, estado de la competencia digital en la educación superior. Investigación avalada y financiada por la Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia – www.umng.edu.co

² Datos que afectan la intimidad del titular o que pueden causar discriminación.

³ Consentimiento previo, expreso e informado.

⁴ Persona natural cuyos datos personales son objeto de tratamiento.

⁵ Cualquier operación o conjunto de operaciones sobre los datos personales.

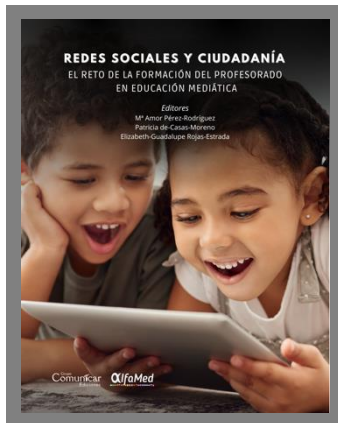
⁶ Cualquier información vinculada o que pueda asociarse a una persona.

⁷ Persona que realiza el tratamiento por cuenta del responsable.

⁸ Persona que decide sobre el tratamiento de los datos personales.

Referencias

- Colombia, D., & MINTIC GOBIERNO. (2009). *Ley 1273 de 2009 delitos informáticos*. <https://bit.ly/45noJVm>
- CONPES (2019). *Política nacional para la transformación digital e Inteligencia Artificial*. <https://bit.ly/4b2eiaQ>
- DNP, MinTic, & DAPRE. (2020). *Política Nacional de Confianza y Seguridad Digital*. <https://bit.ly/3yUgBiP>
- Gallego-Arrufat, M.J., & Torres-Hernández, N. (2020). *Propuesta de formación e investigación en protección de datos en Educación Superior*. <https://bit.ly/3KFc9Hz>
- López, D.M. (2015). *Conpes 3701: Colombia hacia un futuro con ciberseguridad y ciberdefensa*. [Trabajo de Grado, Universidad Piloto de Colombia]. <https://bit.ly/4eAV6En>
- Mendoza-Galindo, L.F. (2018). *Derecho a la intimidad, privacidad y autorregulación informática en el ámbito de aplicación de la ley 1581 de 2012*. [Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia]. <https://bit.ly/4epgVGu>
- Mindefensa, DNP, & MinTic. (2016). *Política Nacional de Seguridad Digital*. <https://bit.ly/3Vm0B0J>
- Silva-Quiroz, J., & Miranda-Arredondo, P. (2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 149–165.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Necesidades para la transformación digital de la universidad en Paraguay

Needs for the digital transformation of the University in Paraguay

Verena Schaefer

Instituto Superior de Educación Divina Esperanza/ CONACYT, Paraguay
verena.schaefer@unae.edu.py

Nadia Czeraniuk

Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay
rectorado@unae.edu.py

Matías Denis

Universidad Autónoma de Encarnación / CONACYT, Paraguay
matias.denis@unae.edu.py

Resumen

En Paraguay, el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo (TIC) presenta una evidencia limitada. En este texto se muestran las necesidades detectadas para la transformación digital de la universidad en la búsqueda de la maximización del potencial de las TIC y de los agentes sociales que concurren en la Educación Superior clasificadas en necesidades en la normativa reguladora del perfil docente y necesidades autopercebidas y prácticas. Concluye abogando por la revisión de las normativas educativas al componente TIC y los contenidos curriculares, su relación con las TIC y apostar por ubicar en la agenda ciudadana el componente TIC.

Abstract

In Paraguay, the topic of Information and Communication Technologies (ICT) in education presents limited evidence. This text highlights detected needs for the university's digital transformation, aiming to maximize the potential of ICT and social actors in Higher Education, categorized into regulatory needs for the teaching profile and self-perceived and practical needs. It concludes by advocating for a review of educational regulations concerning ICT, curriculum content related to ICT, and advocating for the inclusion of ICT in the civic agenda.

Palabras clave / Keywords

Transformación digital, Educación Superior, competencia digital docente, TIC, necesidades educativas.

Digital transformation, Higher Education, teacher digital competence, ICT, educational needs.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En Paraguay, el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo (TIC) presenta una evidencia limitada en cuanto a investigaciones financiadas. No se trata de una situación nueva y persiste en la actualidad, si se tienen en cuenta los datos abiertos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay [CONACYT] (2024). En este espacio público se observa que, tras más de 25 años de funcionamiento, sobre TIC solo hay un proyecto de investigación financiado ya finalizado (Canese et al., 2021), una beca de investigación financiada ya ejecutada (Álvarez-Herrero, 2023) y tres proyectos de investigación en ejecución (Schaefer et al., 2024a; Schaefer et al., 2024b; Denis et al., 2024).

Más allá del financiamiento con fondos nacionales emergen iniciativas que no son exclusivas sobre el tema referido, pero que recogen cierta información sobre el tema, como es el caso del “Diagnóstico Colaborativo de la Formación Docente Inicial en los IFD de Gestión Oficial desde la voz de sus actores” (Aula Pyahu, 2021).

Que haya limitación en la producción de investigación sobre el tema probablemente guarde relación con la situación al respecto de la investigación educativa. Aunque hay iniciativas lideradas por el Ministerio de Educación y Ciencia de Paraguay para potenciar la investigación educativa, hay dificultades por falta de recursos económicos y capital humano preparado (Denis et al., 2023). Sobre el capital humano, cabe destacar que el área de educación se ubica en la rama de las Ciencias Sociales en Paraguay y que, por un lado, los vestigios de la dictadura se hicieron presentes en la investigación social y, por otro lado, que el área educativa fue una de las “clientelistas” (Ortíz, 2012).

A pesar de lo anterior, sí se detectan en la red una serie de publicaciones que tratan sobre las TIC en el ámbito educativo. En su mayoría, se trata de iniciativas con la limitación en la generalización y que tienen relación con el periodo de emergencia sanitaria y post-emergencia sanitaria por el COVID-19.

De hecho, el COVID-19 fue un detonante del uso masivo de las TIC para la continuidad educativa y puso de manifiesto todas las debilidades que había en los sistemas educativos, incluyendo el paraguayo (Denis & Schaefer, 2021). La situación dada puso la alarma sobre aspectos como la necesidad de revisión y actualización de las mallas curriculares. Así pues, en este texto se muestran las necesidades detectadas para la transformación digital de la universidad en la búsqueda de la maximización del potencial de las TIC y, por ende, de los agentes sociales que concurren en la Educación Superior.

2. Planteamiento

Para este texto, se trabajó de la siguiente manera: Por medio de “Datos Abiertos” de CONACYT, se obtuvo la información referente a los proyectos de investigación y becas de investigación financiados o en ejecución. Detectados los casos, se analizaron los productos disponibles en forma de artículos científicos, póster de investigación y libros. Se identificaron 3 proyectos en ejecución, que no cuentan con productos finales, 1 proyecto de investigación finalizado y una beca de investigación finalizada.

Ante la escasa disponibilidad de capital humano investigador en el área tratada, se procedió a hacer una búsqueda por Google Académico, evitando las bases de datos de mayor impacto. Para la búsqueda se usaron descriptores como: “TIC, educación, Paraguay”, “educación a distancia, Paraguay”, “TIC, educación y pandemia en Paraguay”, “TIC, educación y COVID-19 en Paraguay”, “uso de las TIC en Paraguay”. Los resultados fueron los siguientes:

- “TIC, educación, Paraguay”: 24.400 resultados.
- “Educación a distancia, Paraguay”.
- “TIC, educación y pandemia en Paraguay”.
- “TIC, educación y COVID-19 en Paraguay”.
- “Uso de las TIC en Paraguay”.
- Como método de selección final para el análisis, se tuvieron en cuenta aquellos que:
- Se centraban en el ámbito educativo.
- Su fecha de publicación está comprendida entre X e Y.
- Su ámbito de actuación era propiamente Paraguay y no tenía únicamente una mención testimonial.

Por menciones contextuales o comparativas:

- Se valoró la calidad técnica del estudio partiendo por cuestiones de corrección de estilo.
- Se evitó la saturación ante la repetitividad de argumentos.

3. Resultados

Al mencionar las necesidades detectadas en el perfil docente para la transformación digital de la universidad en la búsqueda de la maximización del potencial de las TIC, se pueden clasificar estas como:

Necesidades en la normativa reguladora del perfil docente. Sobre estas, Álvarez-Herrero et al. (2023) realizaron un análisis de la malla curricular de la nueva formación docente en Educación Escolar Básica en Paraguay y detectaron que hay dos asignaturas relacionadas directamente a las TIC. Sin embargo, tanto en estas dos como en el resto, hay desconexiones entre lo dispuesto en contenidos, orientaciones metodológicas, competencias y evaluación. Para ello, se ha realizado una sistematización detallada, que se puede observar en la Tabla 1. A esto se suma que no existe un marco de referencia sobre la competencia digital en Paraguay.

Tabla 1: Análisis detallado sobre TIC en la malla curricular de la nueva formación docente				
Asignaturas que se relacionan con las TIC en su totalidad	Competencias	Contenidos	Orientaciones metodológicas	Orientaciones de evaluación
El 12% de las asignaturas se relacionan de forma transversal con las TIC: - TIC - Producción de Recursos Educativos Audiovisuales (Castellano y Guaraní) - Educación, Sociedad y Cultura - Enseñanza de las Ciencias Sociales II - Práctica profesional - Taller de Trabajo y Tecnología.	El 2% de las asignaturas cuenta con competencias de forma transversal, y el 8% cuenta con algún componente en la competencia que orienta a las TIC de forma específica	36% de contenidos que apuntan al conocimiento o adquisición de habilidades porcentaje que se presenta en su gran mayoría en las asignaturas mencionadas anteriormente	50% de las asignaturas poseen alguna orientación metodológica	Se evidencia: portafolio digital, uso de TIC como alternativa de comunicación y trabajo cooperativo, uso de pendrive, análisis de películas, exposiciones con diversos soportes, proyectos audiovisuales específicos, actividades con videos y participación en ferias pedagógicas tecnológica

Necesidades autopercebidas y prácticas. Por lo que hace a los niveles de competencia digital, la mayoría de los artículos analizados aluden a la autopercepción por parte de los propios docentes, pero también hay los que consideran la práctica real por medio de observación o por medio de preguntas dirigidas a la comprensión de cómo actuarían en una situación particular como es el caso del cuestionario Competencia Digital Docente Real y Auto-percebida [CODIDORA] (Álvarez-Herrero, 2021), el CODIDORA Py. (Álvarez-Herrero, 2023). Los resultados destacados de esas investigaciones se sistematizan en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados sobre competencia digital autopercebida y real			
Competencia digital autopercebida		Competencia digital real	
Resultado destacado	Autoría	Resultado destacado	Autoría
La mayoría de los docentes de formación docente se encuentran en la fase inicial "acceso a la integración de las TIC en el proceso educativo"	Palacios et al. (2023)	Se detectaron discrepancias entre lo que manifestaron los docentes que sabían realizar y lo que finalmente realizaban.	Palacios et al. (2023)
Hay dificultades para la implementación efectiva de las TIC y carencias en la formación para el uso pedagógico	Cañete-Estigarribia et al. (2021)	Nivel bajo, correspondiente a un nivel A2	Álvarez-Herrero et al (2023)
El 61% de los encuestados se ubican en un nivel básico. En cuanto a niveles educativos, el superior presenta más docentes que se perciben con mejor competencia, mientras que Educación Inicial y Educación Escolar Básica son quienes se autoperciben con bajos o nulos niveles	Cañete-Estigarribia et al. (2021)		
La alfabetización TIC es funcional y se siguen paradigmas tradicionales	Acuña-Rolón et al. (2022)		
Procesos de integración incipiente con usos básicos, sin utilización de herramientas avanzadas y colaborativas	Canese (2021)		
Carencias en la implementación de las TIC por una concepción limitada sobre estas, focalizada en el uso de celulares, computadoras y otros dispositivos, sin la visión de que deben usarse para un aprendizaje significativo y constructivista. Hay desconocimiento de estrategias y metodologías de enseñanza virtual.	Balletbo y Quintana (2022)		
Formación básica y muy básica en TIC	Cañete-Estigarribia et al. (2022)		

Formación inadecuada, con nivel básico	Cañete-Estigarribia y Castillo-Vega (2023)		
No se evidencia colaboración e interacción entre docentes y estudiantes para la creación de nuevos contenidos en la comunidad virtual	Ortellado y Smulders (2021)		
Los docentes manifiestan tener un nivel medio, equivalente a un B1	Álvarez-Herrero et al. (2023)		

4. Conclusiones

La competencia digital de los docentes es clave para el porvenir del estudiantado y, por extensión, de la sociedad (González et al., 2018). Ante los resultados detectados, es evidente que en Paraguay hay pendiente una labor importante si se quiere trabajar por una sociedad democrática y participativa, capaz de aprovechar todos sus recursos y con una visión de sostenibilidad. Como destaca Díaz (2015), la competencia digital docente también se relaciona con la competencia comunicacional, es decir, surgen conceptos como “Alfabetización Mediática e Informativa”. Las limitaciones de los docentes sin duda van a dar pie a limitaciones en los estudiantes y la sociedad. De hecho, un análisis de la disposición de la Alfabetización Mediática e Informativa en las leyes educativas de Paraguay da cuenta de que apenas aparece superficialmente una relación con los medios de comunicación. Sin embargo, disponer de docentes competentes digitalmente es primordial para el desarrollo de la vida misma, ya que:

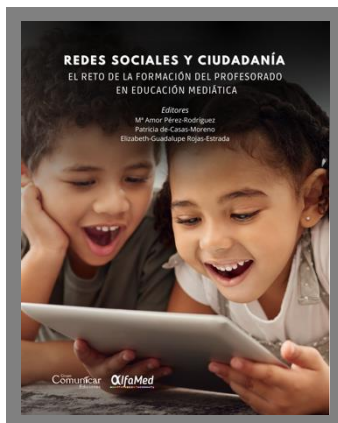
- “Los profesionales médicos consideran útil la teleconsulta, pero no la aplican muy frecuentemente por la falta de experiencia y capacitaciones” (Martínez, 2023).
- “La utilización del comercio electrónico está caracterizada por una confusión en los usos que se pueden hacer y en las herramientas que hay para ello” (Santacruz, 2023).
- “Las empresas del rubro gastronómico de Encarnación se encuentran en un nivel inicial de Madurez Digital” (Tepper, 2023).
- “La mayoría de las MIPYMES no usan herramientas de información Crediticia y tienen un alto desconocimiento sobre los beneficios de estas para otorgar créditos” (Fleitas, 2023).
- Una solución tecnológica con información fiable, que fue implementada durante la crisis del COVID-19, sirvió para “educar, mejorar y empoderar” a los pacientes crónicos que participaron en la investigación en tiempos de incertidumbre e infoxicación, suponiendo un factor clave en que algunas familias optaran por vacunarse contra el COVID-19 (Denis et al., 2023).

Por tanto, en Paraguay hay un arduo trabajo por hacer en cuanto a la formación digital docente en todos los niveles para aprovechar el verdadero potencial de las TIC y apuntar hacia la transformación digital no solo de la universidad. Se necesita revisar y readecuar las normativas educativas al componente TIC, generar un marco adaptado a la realidad local sobre la Competencia Digital Docente, revisar los contenidos curriculares y su relación con las TIC y apostar por ubicar en la agenda ciudadana el componente TIC. Y es importante tener en cuenta que la educación no es para un aula, sino que es para la vida en sociedad.

Referencias

- Acuña-Rolón, P.D., Denis, M., & Palacios, R. (2022). Usos de las TIC durante el 2020 y 2021 para la enseñanza: caso en una zona rural de Itapúa-Paraguay. In I. Aguaded, & Vizcaíno-Verdú, A. (eds.), *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 287-291). Grupo Comunicar. <https://bit.ly/4ciFi6V>
- Álvarez-Herrero, J.F. (2021). Diseño y validación de un instrumento para conocer el grado de competencia digital real y autopercibida del docente español. In A.G. Ravelo, J.B. Alonso, C.M. Travieso, D.I.C. Sánchez, J.M. Canino, & S.T. Pérez (Eds.), *InnoEducaTIC 2021 - VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 299-304). ATETIC Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://bit.ly/3VFITYx>
- Álvarez-Herrero, J.F., Denis, M., Palacios-Zuiderwyk, R.M.C., & Raychakowski-Sowa, E.C. (2023). Adaptación y validación del instrumento CODIDORA al contexto paraguayo. *AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 108–116. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art8>
- Aula Pyahu. (2021). Diagnóstico de la formación docente del Paraguay. <https://bit.ly/3z4J5XI>
- Balletbo-Fernández, I., & Quintana, C. (2022). Incidencia del uso de las TIC en el aprendizaje significativo durante la pandemia del COVID-19 en la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay. *Revista científica en ciencias sociales*, 4(2), 18-26. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/04.02.2022.18>
- Canese, V. (2021). Perspectivas docentes sobre el uso de la tecnología en Carreras de lenguas en dos universidades. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 9(2), 52–67. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v9i2.240>
- Canese, V., Páez, R., Amarilla, J., & Rodríguez, P. (2021). *Uso y alcance de las TIC en Colegios de Gestión Oficial de la Educación Media en Paraguay*. <https://bit.ly/4egEotL>

- Cañete-Estigarribia, D.L., Cáceres-Rolín, E.D., Soto-Varela, R., & Gómez-García, M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 181–196. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889>
- Cañete-Estigarribia, D.L., & Castillo-Vega, J.M. (2023). Necesidades formativas en competencia digital del profesorado de instituciones educativas de Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 143-161. <https://doi.org/10.32541/re-cie.2023.v7i1.pp143-161>
- Cañete-Estigarribia, D.L., Torres-Gastelú, C.A., Lagunes-Domínguez, A., & Gómez-García, M. (2022). Competencia digital de los futuros docentes en una Institución de Educación Superior en el Paraguay. *Pixel-Bit*, 63, 159–195. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.9104>
- Coppiari, N.B., & Bagnoli, L. (2020). Alfabetización digital de docentes: análisis teórico y propuesta de evaluación piloto. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 17(1), 112-140. <https://bit.ly/3yZfyyn>
- Datos Abiertos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay (2024) <https://bit.ly/4eqNPqz>
- Denis, M., Czeraniuk, N., Aguaded, I., Paredes, M.C., Schaefer, L.V., Palacios, R.M.C., Raychakowski, E.C., Enriquez, A., Peralta, D., Ojeda, L., & Chávez, H. (2024). *Diagnóstico de la Alfabetización Mediática en docentes de Formación Docente de Paraguay*. <https://bit.ly/3Ro3rBd>
- Denis, M., Canese-Caballero, V., & Mereles, J.I. (2023). El estado de la investigación y la producción de conocimiento en la formación docente paraguaya. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(1), 103–110. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art7>
- Denis, M., & Schaefer, L.V. (2021). Necesidades en la migración a la virtualidad según docentes paraguayos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 48, 122-126. <https://bit.ly/4ejjytv>
- Denis, M., Schaefer, V., Enriquez, A., & Czeraniuk, N. (2023). Beneficios en el acceso a información fiable por medio de una solución tecnológica en Tiempos de Covid. *Acinnet - Journal, Academic Mobility and Innovation*, 8(1), 15 - 29. <https://bit.ly/4coAPzT>
- Díaz, J. (2015). *La Competencia Digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional UN. <https://bit.ly/3ONDeS1>
- Fleitas, G. (2023). *Caracterización del uso de herramientas digitales en información crediticia para la gestión empresarial de las MIPYMES en la ciudad de Encarnación, Paraguay*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Encarnación].
- González, V., Román, M., & Prendes, M.P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basado en el modelo DIGCOMP. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)* (65), 1-15. <https://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- Martínez, H. (2023) *La integración de la teleconsulta en un centro asistencial privado de la ciudad de Encarnación*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Encarnación].
- Ortellado, D.R., & Smulders, M.E. (2022). Impacto de las TICs, TAC y TEP en la Formación de los Estudiantes de Lenguas (Bilingüismo Guaraní-Castellano y Lengua Inglesa) en la Universidad Nacional de Itapúa. *Revista Sobre Estudios e Investigaciones Del Saber académico*, 15, e2021011. <https://bit.ly/4b2YK6A>
- Ortiz, L. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42(4), 55-90. <https://bit.ly/45nG68i>
- Palacios-Zuiderwyk, R.M.C., Raychakowski-Sowa, E.C., & Aranda-Ariyu, W.A. (2023). Las TIC en el aula de instituciones educativas del Departamento de Itapúa: su implementación y propuesta de mejora. *Revista paraguaya de educación a distancia (REPED)*, 4(2), 20–30. <https://doi.org/10.56152/reped2023-vol4num2-art3>
- Santacruz, L. (2023). *Descripción del uso del comercio electrónico como herramienta para el comercio minorista de la ciudad de Encarnación, Paraguay*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Encarnación]
- Schaefer, L.V., Aguaded, I., Denis, M., Czeraniuk, N., Paredes, M.C., Palacios, R.M.C., Raychakowski, E.C., Enriquez, A., Peralta, D., & Cantoni, F. (2024a). Alfabetización Mediática de los adultos jóvenes del Paraguay para la formación de una ciudadanía crítica y el empoderamiento social. <https://bit.ly/3RrGTQ4>
- Schaefer, L.V., Aguaded, I., Denis, M., Czeraniuk, N., Paredes, M.C., Palacios, R.M.C., Raychakowski, E.C., Enriquez, A., Peralta, D., Cantoni, F., & Jara, A. (2024b). Competencia Mediática del profesorado no universitario en Encarnación. <https://bit.ly/3Vrf3Vn>
- Tepper, A. (2023). *Identificación de la madurez digital de las MIPYMES del rubro gastronómico de la ciudad de Encarnación*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Autónoma de Encarnación].



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Pautas para políticas docentes en competencias digitales y comunicativas: Universidad Nacional (Costa Rica)

Guidelines for teaching policies in digital and communicative skills: Universidad Nacional (Costa Rica)

Susana Jiménez-Sánchez
Universidad Nacional, Costa Rica
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Gaby Ulate-Solis
Universidad Nacional, Costa Rica
gaby.ulate.solis@una.ac.cr

Giselle Nurinda-Montoya
Universidad Nacional, Costa Rica
giselle.nurinda.montoya@una.ac.cr

Resumen

En el contexto educativo la formación del profesorado en competencias digitales es esencial para el futuro. Este trabajo plantea algunas políticas y estrategias para mejorar estas competencias en la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica. Se propone un enfoque prospectivo que abarca la formación universitaria, nuevas estrategias metodológicas y de investigación. Se destaca la necesidad de políticas institucionales y apoyo para la integración efectiva de la tecnología en el aula.

Abstract

In the educational context, teacher training in digital competencies is essential for the future. This work proposes some policies and strategies to enhance these competencies at the National University (UNA) in Costa Rica. A forward-looking approach is proposed, encompassing university education, new methodological and research strategies. The need for institutional policies and support for the effective integration of technology in the classroom is highlighted.

Palabras clave / Keywords

Formación docente, competencias digitales, políticas educativas, estrategias metodológicas, competencias comunicativas.
Teacher training, digital competencies, educational policies, methodological strategies, communication skills.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La educación en Costa Rica y globalmente requiere formar docentes en competencias digitales y comunicativas para adaptarse a los cambios tecnológicos. En el contexto costarricense es necesario analizar los desafíos y oportunidades específicas que enfrenta el país en este ámbito, y ante todo abordarlos con una visión prospectiva, desde el ámbito político, tanto a nivel país como institucional. Por lo anterior, el presente trabajo propone algunas estrategias que, en el ámbito político a nivel universitario, en el caso de la UNA, permitan desarrollar las competencias digitales y comunicativas en las personas docentes, de tal manera que disponga y prepare para los futuros escenarios educativos.

2. Contextualización de las competencias digitales y comunicativas en la educación

En el contexto educativo actual, las competencias digitales y comunicativas docentes son fundamentales, abarcando desde la navegación fluida en entornos digitales hasta la promoción del aprendizaje activo y colaborativo. Estas competencias no solo implican el dominio de herramientas tecnológicas, sino también un conjunto integral de habilidades y conocimientos que permiten al profesorado:

- Navegar en el entorno digital. Dominar herramientas y plataformas tecnológicas para acceder y compartir información eficientemente (Silva et al., 2018).
- Comunicación efectiva. Interactuar con estudiantes y colegas en entornos digitales, promoviendo una comunicación clara y respetuosa (Cabrera et al., 2018).
- Creación y difusión de contenido digital. Producir materiales educativos de calidad en diversos formatos, utilizando herramientas digitales de manera creativa (Espinoza et al., 2021).
- Evaluación crítica de información. Discernir entre información confiable y no confiable, fomentando un pensamiento crítico en los estudiantes (Cabrera et al., 2018).
- Seguridad en línea. Comprender y protegerse de amenazas en Internet, promoviendo un uso responsable de las tecnologías emergentes (Ruiz, 2020).
- Aprendizaje activo y colaborativo. Diseñar estrategias que integren tecnologías para fomentar la participación y colaboración del estudiante (Cabrera et al., 2018).
- Adaptación al cambio. Mantenerse actualizado en tendencias tecnológicas y pedagógicas, innovando y adaptando prácticas docentes (Silva et al., 2018).

Por su parte, Aguaded (2015) en su investigación ha resaltado la necesidad de que el profesorado adquiera habilidades en el uso de las TIC y se convierta en agente de cambio en sus prácticas pedagógicas. Además, destaca la importancia de promover una cultura digital en las instituciones educativas, donde se fomente el uso responsable y ético de las tecnologías para el desarrollo integral de los estudiantes.

La sociedad actual y futura requiere de personas con competencias digitales y comunicativas que puedan hacer frente a las transformaciones del contexto y del mundo del trabajo. La revolución 4.0, en particular, demandará nuevas carreras y profesiones, así como habilidades para el uso creativo, responsable y crítico de las tecnologías. Aquí es donde la educación desempeña un papel crucial en el desarrollo de estas competencias. Al integrar tecnologías en el sistema educativo, se capacita a los ciudadanos para utilizar información y tecnologías de manera adecuada en su vida cotidiana, así como para abordar problemas y generar conocimientos relacionados con la tecnología en su vida laboral (Machado & Rojas, 2018).

Para atender estas demandas, es imperativo que las políticas estatales fortalezcan la capacitación docente en tecnología, aseguren el suministro de equipos e infraestructura en las instituciones educativas, y fomenten la creación de entornos educativos flexibles e inclusivos. Además, la universidad debe preparar a las personas docentes para enfrentar diversas realidades educativas, tanto con acceso a tecnología como sin ella. Esto implica promover modelos educativos transformadores e innovadores que respalden la implementación de prácticas pedagógicas adaptadas a cada contexto específico.

2. Análisis prospectivo de las competencias digitales y comunicativas en la formación docente

En la era actual, la rápida evolución tecnológica ha llevado a que las competencias digitales se vuelvan críticas en la educación, donde se espera que los individuos utilicen eficazmente herramientas digitales para adquirir, pro-

cesar y compartir conocimientos (Machado & Rojas, 2018). Esta integración responde tanto a demandas sociales como a la preparación del estudiantado para el mundo laboral actual, donde la competencia tecnológica es fundamental (Aguaded, 2015). La formación inicial de docentes juega un papel clave en este proceso, requiriendo un enfoque holístico que incluya habilidades técnicas, competencias pedagógicas y comprensión ética y social (Silva et al., 2018).

Las tendencias actuales en la formación inicial de docentes en competencias digitales incluyen la integración de las competencias digitales docentes (CDD) en el currículo de formación, el fomento de metodologías activas centradas en el estudiante, el establecimiento de comunidades de aprendizaje profesional y la promoción de la colaboración entre docentes y expertos en tecnología. Estas tendencias reflejan la necesidad de adaptar los programas de formación a las demandas de una sociedad digital en constante cambio y garantizar que los futuros educadores estén preparados para enfrentar los desafíos del aula moderna (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020).

A pesar de los avances en la formación inicial en CDD, persisten desafíos en cuanto al desarrollo pleno de estas competencias entre los docentes en ejercicio. La investigación ha identificado una brecha entre aquellos que pueden utilizar tecnologías en su vida laboral y personal y aquellos que pueden orientar estrategias para fortalecer sus competencias digitales en el futuro (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020). Esto subraya la importancia de seguir en la exploración de enfoques innovadores para la formación continua de docentes en competencias digitales y garantizar una educación de calidad en la era digital.

La transferencia de estos enfoques a todos los niveles educativos destaca la importancia de la infraestructura tecnológica para una educación inclusiva y equitativa, junto con políticas estatales que garanticen la adquisición de equipos tecnológicos para la población en general, no solo para instituciones educativas. Estas políticas deben respaldarse con investigación sobre su impacto en los resultados académicos y considerar las resistencias al cambio de parte del profesorado.

3. Políticas y estrategias prospectivas para la formación del profesorado

En el futuro, la integración de competencias digitales y comunicativas en la formación docente de la UNA, Costa Rica, pretende cambiar el paradigma y la cultura pedagógica. Para lograrlo, como institución de educación superior debemos implementar las acciones detalladas a continuación.

Establecer políticas universitarias. Las políticas universitarias deben priorizar la formación docente en tecnologías, integrando eficazmente tecnologías emergentes en las aulas (Gómez et al., 2019), con énfasis en estrategias didácticas y pedagógicas para recursos digitales (Garita-González et al., 2019) y fortalecimiento de habilidades investigativas (Reyes et al., 2020). Machado y Rojas (2018), Padilla (2020) y Rodríguez et al. (2020) resaltan la necesidad de formación y desarrollo profesional en competencias digitales docentes, con apoyo institucional. Las universidades deben implementar políticas para la formación docente en tecnologías y competencia digital docente (CDD), con mejoras a corto, mediano y largo plazo (Silva et al., 2018). Esto incluye investigación, integración curricular, infraestructura tecnológica y certificación de competencia digital docente (Abdelah, 2021).

Estas políticas también deben abordar la evaluación en modelos propios del contexto universitario y propuestas de mejoramiento con formación continua e innovación tecnológica (Padilla, 2020), asegurando que los formadores de docentes estén equipados para potenciar la CDD en el estudiantado de educación.

b) Desarrollar nuevas estrategias para la formación docente. Como institución formadora de docentes la UNA debe desarrollar nuevas estrategias para integrar tecnologías en la formación docente y fortalecer estrategias que han mostrado ser exitosas, con tres objetivos principales:

- Reflexionar sobre la propia práctica docente en relación con la integración de tecnologías en los procesos educativos, promoviendo la innovación y el pensamiento crítico (Rodríguez et al., 2020; Padilla, 2020).
- Generar nuevas estrategias de trabajo centradas en potenciar el conocimiento y dominio de las TIC-TAC-TEP-TIP, reformulando la formación docente hacia competencias digitales necesarias (Valarezo & Santos, 2019). Estas estrategias deben estar en consonancia con métodos activos que fundamentan el constructivismo, facilitando espacios colaborativos y convirtiendo al estudiantado en constructor de su aprendizaje (Valarezo & Santos, 2019).
- Proveer durante toda la carrera situaciones auténticas y de resolución de problemas reales con tecnologías, integrando de forma explícita e intencionada las competencias digitales docentes en las mallas curriculares (Fernández & Jofre, 2020; Tejada & Thayer, 2019). Además, en un nivel avanzado, la integración de tecnologías debe ser transversal, vinculándose con la realidad educativa y evaluándose al egreso del plan de estudios (Silva et al., 2018).

Investigar nuevas estrategias metodológicas. Es esencial investigar estrategias metodológicas que integren aprendizaje activo y reflexivo con tecnologías, posibilitando:

- Implementar tecnologías para fomentar aprendizaje autónomo, personalización, atención a la diversidad, metodologías activas e internacionalización (Valarezo & Santos, 2019).
- Emplear tecnologías en evaluación con e-portafolios, autoevaluación y seguimiento de aprendizajes (Valarezo & Santos, 2019).

Integrar tecnologías desde el constructivismo requiere fortalecer las habilidades de enseñanza y aprendizaje docente (Montoya & Soriano, 2019). Además, se debe planificar e integrar tecnologías en todas las estrategias didácticas, seleccionando tecnologías con intencionalidad pedagógica (Cejas, 2018) para crear y diseñar ambientes de aprendizaje con la infraestructura disponible, promoviendo el aprendizaje autónomo, creando de espacios colaborativos, fomentando el autoaprendizaje, mejorando la comunicación docente-estudiante/estudiante-estudiante, facilitando la autoevaluación, evaluación y control del aprendizaje propio (Bullón-Solís, 2020; Valarezo & Santos, 2019; Ruiz, 2020; Padilla, 2020; Espinoza et al., 2021).

Se logrará todo lo anterior, siempre que la UNA desarrolle un proceso permanente de investigación en integración de tecnologías para la formación docente, que impacte las prácticas pedagógicas de todos los niveles educativos.

4. Contexto de Costa Rica: Desafíos y oportunidades

El Proyecto Estado de la Nación (2021) llevó a cabo una investigación utilizando un instrumento desarrollado y validado por el Centro de Innovación para la Educación Brasileña (CIEB) para evaluar las competencias digitales del profesorado. Este instrumento analiza las competencias a través de la identificación de aspectos clave y factores multiplicadores, medidos con 23 ítems que abarcan doce competencias principales agrupadas en tres áreas: pedagógica, ciudadanía digital y desarrollo profesional. Las personas docentes participantes fueron categorizadas en cinco niveles de progresión o desempeño: exposición, familiarización, adaptación, integración y transformación.

Los resultados revelan que la mayoría del profesorado se encuentra en los niveles iniciales de exposición y familiarización con las competencias digitales. Además, un subgrupo que comprende entre el 23% y el 27% del total de docentes exhibe características favorables, que incluyen altas competencias y capacitación para integrar efectivamente la tecnología en sus prácticas docentes. Un grupo avanzado demuestra altos niveles de competencia en las tres áreas: pedagogía, ciudadanía digital y desarrollo profesional. Por otro lado, entre el 41% y el 46% de docentes se categoriza como con bajos niveles de competencia en habilidades digitales.

Otro grupo recién está comenzando a utilizar la tecnología, principalmente para uso personal, y se encuentra principalmente en los niveles de exposición y familiarización en todas las áreas de competencia. Un grupo intermedio se sitúa en los niveles de adaptación en las tres áreas de competencia. Por último, las personas docentes con mayores niveles de desempeño muestran una mayor disposición a utilizar la tecnología en sus clases, tienen más experiencia con las TIC y han recibido una formación inicial en este campo.

La investigación evidencia que en Costa Rica se tiene una necesidad de capacitación en competencias digitales para el profesorado, con el fin de mejorar la integración efectiva de la tecnología en el aula. Se identifican desafíos significativos en la implementación de competencias digitales, incluyendo la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados, el acceso a la conectividad y la adaptación de las prácticas pedagógicas al entorno digital. Además, se encontró que el desarrollo de competencias digitales por parte de las personas docentes tiene un impacto positivo en la calidad educativa, al facilitar el acceso a recursos educativos en línea, fomentar la participación de los estudiantes y promover un aprendizaje más interactivo y personalizado.

El estudio subrayó la importancia del apoyo institucional y la formulación de políticas que promuevan el desarrollo de competencias digitales docentes, así como la creación de entornos propicios para la innovación tecnológica en el ámbito educativo. Finalmente, se evidencia la necesidad de promover la actualización continua de las competencias digitales docentes, en consonancia con los avances tecnológicos y las demandas cambiantes de la sociedad digital.

5. Conclusiones

En el contexto actual y futuro de la educación, especialmente en Costa Rica, es crucial reconocer la importancia de formar al profesorado en competencias digitales y comunicativas. La integración creciente de tecnologías emergentes en los procesos educativos exige una respuesta prospectiva desde el ámbito político y educativo

para preparar al profesorado para los futuros escenarios educativos. Esto implica no solo adquirir habilidades técnicas, sino también desarrollar competencias pedagógicas relacionadas con el uso efectivo de la tecnología en el aula, así como comprender las implicaciones éticas y sociales de su uso.

Las políticas y estrategias prospectivas para la formación del profesorado deben enfocarse en varios aspectos clave. Es necesario establecer políticas universitarias que promuevan la formación docente en tecnologías y competencia digital docente, así como la integración de estas competencias en el currículo de formación docente. Además, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar nuevas estrategias de trabajo y de investigación para la formación docente en tecnologías, centrándose en la reflexión sobre la práctica docente, el dominio de las tecnologías emergentes, la generación de nuevas estrategias metodológicas y la investigación del perfil digital del estudiantado.

Referencias

- Abdelah, J. (2021). *La autopercepción en la certificación de la Competencia Digital Docente en la Educación Superior*. [Trabajo Final de Grado, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://bit.ly/3VqChKZ>
- Aguaded, J. (2015). La Competencia Mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 44, 9-17. <https://doi.org/10.3916/JComunicar-44-2015-9>
- Bullón-Solís, O. (2020). Educación virtual interactiva como metodología para la educación: revisión de literatura. *In Crescendo*, 11(2), 225-238. <https://doi.org/10.21895/incres.2020.v11n2.06>
- Cabrera, C., Cabrera, A., Carámbula, S., Pérez, A., & Pérez, M. (2018). Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(2), 13-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2858>
- Cejas, R. (2018). *La formación en TIC del profesorado y su transferencia a la función docente: Tendiendo puentes entre tecnología, pedagogía y contenido disciplinar*. [Tesis de doctorado, Universidad autónoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3yYqfRM>
- Espinoza, E., Granda-Ayabaca, D., & Villacres, G. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19 en la carrera de Enseñanza Básica de la Universidad Técnica de Machala. *Transformación*, 17(2), 169-183. <https://bit.ly/3Rnn7VB>
- Fernández, D., & Jofre, C. (2020). Las TIC en contextos habituales y excepcionales en las prácticas docentes. *Anuario de investigaciones*, 27, 421-430.
- Garita-González, G., Gutiérrez-Durán, J., & Godoy-Sandoval, V. (2019). Percepción docente sobre las competencias digitales y la mediación pedagógica aplicadas en la elaboración de materiales didácticos de la Cátedra de Administración de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(1), 125-159.
- Gómez, B., Thevenet, P., & Bellido, M. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 24(4), 234-260. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11720>
- Machado, E., & Rojas, F. (2018). Visión profesional sobre el uso de las TIC en la praxis educativa, desde la perspectiva de los estudiantes de ciencias pedagógicas. *Revista Paradigma*, 39 (1), 229-245. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2018.p229-245.id652>
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Montoya, L., & Soriano, J. (2019). Alfabetización digital Docente en la Educación Superior. *Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior*, 6(1), 9- 20.
- Padilla, A. (2020). *Evolución de la competencia digital docente de profesores universitarios a partir de relatos de vida. Estudios de caso en México y España*. Universidad de Granada.
- Proyecto Estado de la Nación (2021). *Octavo Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores.
- Reyes, G., Aquino, G., & Gordillo, V. (2020). Herramientas digitales para desarrollar habilidades de investigación en la formación docente. En J. Vázquez, M. Hiraes, F. Medina, & L. García (Eds.), *Desarrollo del conocimiento en las humanidades y ciencias sociales: comunidades y transdisciplina*. (pp. 55-66). Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.
- Rodríguez, A., Rodríguez, L., Jiménez, I., & Bonifacio, A. (2020). Una mirada a la formación docente y los retos de la actualidad. *Humanidades, tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 23.
- Ruiz, M. (2020). La formación inicial en competencias digitales para el profesorado de secundaria: Una lectura desde las ecologías de aprendizaje. [Tesis de maestría, UNED].
- Silva, J., Lázaro, J., Miranda, P., & Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Opción: revista de ciencias humanas y sociales*. <https://bit.ly/3Vp3Qo3>
- Valarezo, J., & Santos, O. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

El campo de información en las representaciones de Trabajos Finales de Graduación en la UNED (Costa Rica)

Information field in representations of Final Graduation Projects at UNED (Costa Rica)

Gilbert Ulloa-Brenes
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
gulloa@uned.ac.cr

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito analizar el campo de información en las representaciones estudiantiles en torno a la elaboración de Trabajos Finales de Graduación, según el discurso de un grupo de estudiantes de la UNED. Se exponen y discuten algunos de los resultados de una investigación desarrollada previamente por el autor, y en donde se destacan las formas despersonalizadas de información que se comunican en torno a los TFG desde la institución, frente a las comunicaciones personalizadas que circulan en medios informales. De ahí se deriva la necesidad de ampliar la comunicación que rodea a estos procesos académicos.

Abstract

The purpose of this communication is to analyze the information field in student representations around the preparation of Final Graduation Projects, according to the speech of a group of UNED students. Some of the results of a study previously developed by the author are presented and discussed, and where the depersonalized forms of information that are communicated about the Final Graduation Project from the institution stand out, compared to the personalized communications that circulate in informal media. From this arises the need to expand the communication surrounding these academic processes.

Palabras clave / Keywords

Representaciones sociales, educación a distancia, tesis, comunicación, medios digitales.
Social representations, distance education, thesis, communication, digital media.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En la educación superior costarricense los Trabajos Finales de Graduación (TFG) constituyen la finalización de la formación académica en los niveles de grado y posgrado, principalmente con la realización de un proceso investigativo o de la aplicación de una propuesta que permita atender alguna realidad problemática identificada dentro del área de estudios.

Estudios realizados a lo largo de dos décadas en diferentes países (Fernández & Wainerman, 2015; Formento de Nader, Rubano & Gareis, 2016; Ochoa & Cueva, 2017) han identificado variadas dificultades en la realización de los TFG que se pueden sintetizar en dilemas como:

- Procrastinación en el desarrollo del proceso investigativo.
- Carencia de literatura adecuada.
- Poca experiencia para la mediación de este tipo de procesos por parte del profesorado.
- Inexperiencia en investigación por parte del estudiantado.

Y si bien las investigaciones realizadas por Marinkovich y Salazar (2011) y Tapia y Marinkovich (2013) analizan las representaciones del estudiantado en relación con el TFG, sus hallazgos se centran en el proceso de escritura, pero no en las representaciones y la información que se comunica alrededor de ellas.

Por ello, el propósito de esta ponencia consiste en analizar las características comunicativas del campo de información que forma parte de las representaciones sociales sobre el TFG, en el caso de estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Existe una significativa cantidad de estudios enfocados en las dificultades que comporta la elaboración de un TFG, entre los cuales se puede hallar alusiones a problemas relacionados con la comunicación en estos procesos. Por ejemplo, el compromiso y la carencia de buenas prácticas, la resistencia que puede oponer el estudiantado al proceso en sí, así como las falencias y los estilos de acompañamiento que entran en juego en la interacción entre la persona directora y el estudiantado (Fernández & Wainerman, 2015), bien pueden tenerse por expresiones prácticas de representaciones subyacentes y compartidas que, al no ser debidamente revisadas, se manifestarían en obstáculos que podrían llevar a la deriva la realización de la llamada tesis.

Pero también, en los retos que se afrontan para la escritura de una tesis en una segunda lengua, tal como se evidencia en los estudios como los de Lestari (2020), Asisa (2021), y Sükan y Mohammadzadeh (2022), bien pueden entenderse como parte de una representación compartida relacionada con las dificultades que conlleva la escritura de la tesis, a lo que se agrega la dificultad real de un limitado manejo de la lengua en la cual se deberá redactar el informe, según lo que el estudio de Strocchi et al. (2022) identificaron como características propias de la escritura académica.

Asimismo, los resultados expuestos por Marinkovich y Salazar (2011) y Tapia y Marinkovich (2013) señalan que la escritura de la tesis es una tarea académica con características discursivas especiales, las cuales definirán la formación y la identidad profesional, por lo cual la realización de una tesis de grado, en tanto escritos profesionales, se perciben como evidencia de calidad en la formación.

Sin embargo, en el análisis de las representaciones sociales los medios y la información compartida con la cual los sujetos comunican esas representaciones, conlleva entender que son sistemas de representación compartidos que forman parte de los esquemas de percepción de sujetos con características y espacios de acción comunes, y que se plasman a través de discursos que permiten entre ellos una interacción comunicativa.

Como parte de esa interacción, en las representaciones sociales se puede distinguir el campo de la información, el cual refiere a la organización del conocimiento sobre un determinado objeto a partir de "... la selección que hacen los sujetos de una parte de la información que está disponible sobre el objeto de representación" (Cuevas, 2016, p. 121). Esto quiere decir que el campo de información provee del material necesario para la comunicación de representaciones compartidas que en este estudio se centran en el TFG.

3. Metodología / planteamiento

El estudio que da sustento a esta ponencia (Ulloa, 2024) se ubicó dentro del paradigma naturalista, y desde un enfoque cualitativo, y para su desarrollo se trabajó con dos grupos de casos (Flick, 2007) como muestra poblacional, conformados por estudiantes de la Licenciatura en Docencia y de la Licenciatura en Educación Preescolar

de la UNED. La Tabla 1 presenta la distribución de esa muestra poblacional. Con cada estudiante se aplicó una entrevista y una carta asociativa, técnicas ambas que permitieron recabar el discurso y las construcciones asociativas a través de los cuales se evidenciaron las representaciones del estudiantado alrededor del TFG.

Grupos de casos	Preescolar	Docencia
Con experiencia	0	3
Sin Experiencia	3	1
Total	3	4

4. Resultados

En definitiva, las representaciones sobre el proceso de TFG están configuradas a partir de información que se comparte en torno a ese objeto, y como mencionó el propio Moscovici (1979) respecto de su estudio sobre las representaciones del Psicoanálisis: “La información, dimensión o concepto se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social...” (p. 45).

Aunado a eso, las fuentes de información pueden ser variadas y muchas de ellas derivar de espacios de interacción tan heterogéneos como redes sociales, con todo y los sesgos cognitivos subyacentes a lo que se publica a través de ellas (Colina, 2023), o hasta cursos de metodología impartidos en la universidad, con todo y sus vaivenes entre desproporcionadas exigencias o la falta de profundidad en el abordaje la materia (Seid & Cuello, 2021).

En el caso del estudiantado participante de esta investigación, la información sobre el proceso de TFG se puede tipificar de la siguiente manera: fuentes académicas formales e informales, contactos personales fuera de la academia y fuentes digitales informales referentes al TFG.

Las fuentes *académicas formales* sobre el TFG corresponden a todas aquellas referencias que el estudiantado recibe en espacios o recursos universitarios formalmente establecidos como parte de algún proceso de formación (cursos, simposios, charlas, libros de texto, multimedios) o de la divulgación que realiza la propia institución a través de la carrera o la instancia a cargo de la comunicación del proceso de TFG (mensajes de correo, afiches, boletines).

Por otra parte, las fuentes e información académica informales son todas aquellas informaciones que el estudiantado recibe de personas con quienes se comparte el espacio universitario o medios o recursos que circulan de manera subrepticia en el entorno académico. Su carácter de informalidad deriva de que no han sido tamizados de manera oficial por alguna instancia universitaria, con lo cual, ahí se puede ubicar desde las conversaciones que versan sobre el TFG (sostenidas en pasillos o cafés, por ejemplo) entre docentes y estudiantes o estudiantes y estudiantes, hasta mensajes distribuidos por medios digitales entre estos.

En cuanto a los contactos personales fuera de la academia, estos pueden entenderse como fuentes de información que propician un conocimiento quizá poco experto, pero que ofrece una visión basada en la motivación o con experiencias vividas por otros con las cuales se puede estar de acuerdo o no.

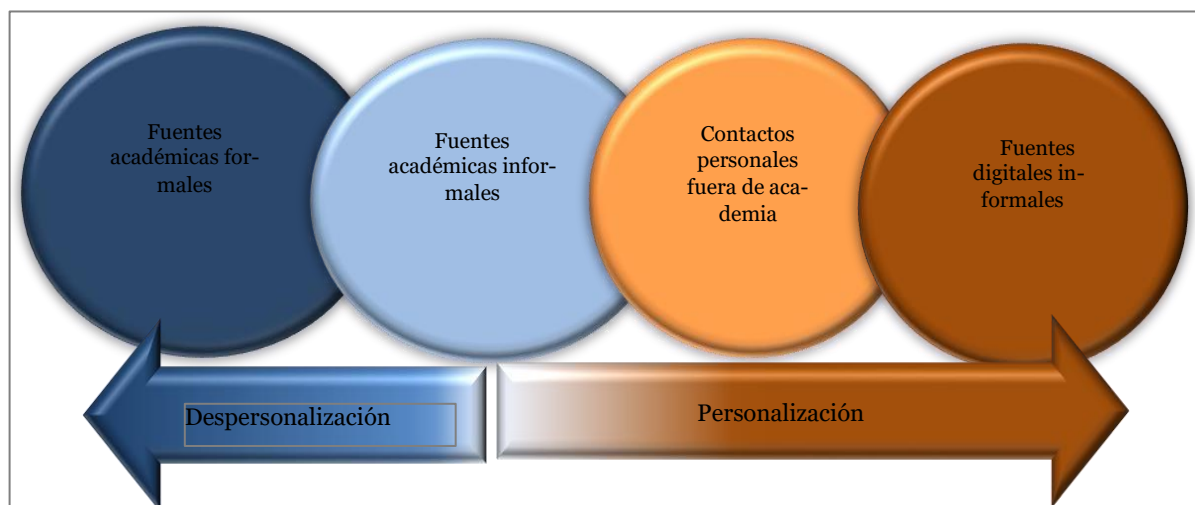
Las *fuentes digitales informales* referentes al TFG aluden a la información que se comparte a través de redes sociales, en espacios comunitarios donde recursos como memes, comentarios, vídeos u otros tratan sobre la elaboración de la tesis y que se constituyen en vetas de conocimientos informales en contra o a favor de la experiencia de realizar un TFG.

Si se relacionan los conocimientos que sobre el TFG aportan cada una de las fuentes indicadas, se puede observar en las fuentes académicas formales una tendencia a lo que se puede denominar despersonalización del proceso de TFG, al presentar información que sin duda es relevante como fechas, trámites, aspectos metodológicos, entre otros, apenas matizados por elementos motivacionales que se podrían tomar como atisbos de una personalización del proceso.

Sin embargo, mientras la información se mueve hacia las influencias informales, en donde se puede reunir las fuentes académicas informales pero, sobre todo, los contactos personales fuera de la academia y las referencias digitales, se puede percibir un conocimiento más personalizado del proceso de TFG, en el sentido de encontrar ahí conocimientos más fuertemente inclinados hacia lo emocional, lo vivencial, en donde la labor editora de la institucionalidad educativa fallaría en el filtrado de todo aquello que se aleja de consideraciones puramente académicas.

En ese sentido, la charla del experto o el banner con los enlaces de apoyo para la investigación, se pueden ubicar en las antípodas de los memes que, quizá con cierta impiedad, ofrecen desde la atalaya de las redes sociales, en donde el anonimato coadyuvaría en la confesión de aspectos menos agradables del proceso de TFG, una visión altamente personal totalmente libre de cualquier tamiz académico

Figura 1. Dimensión enunciativa del campo de información



El nivel de personalización o despersonalización sería el eje de la dimensión enunciativa de estas fuentes, al marcar la intención contextual del mensaje que soportan, más que el medio del que se valen: por ejemplo, un recurso digital como un banner puede ser utilizado con fines académicos para informar al estudiantado sobre el TFG, pero un recurso digital como un meme también sirve como vehículo para la expresión de sinsabores asociados con esa labor.

Haciendo eco de la noción de enunciación de Benveniste (1999), para quien la enunciación supone la puesta en acto del lenguaje más que el texto del enunciado en sí se entiende por eje de la dimensión enunciativa el tipo de contenido cognitivo al que apunta una determinada fuente: en este caso, considerando el arraigo en aspectos más o menos personales.

Precisamente el eje de la enunciación según esta perspectiva permite observar que la puesta en acto del lenguaje por el cual se produce la comunicación y se trasiega la información, implica una articulación intersubjetiva entre un yo-emisor y un yo-receptor, es decir, la capacidad de plantear una interacción entre sujetos (Benveniste, 1997, pp. 179-187) que, trasladada al análisis del campo de información de las representaciones sociales, llama la atención en torno a lo que se puede denominar como enunciaciones personalizadas constituidas por y constituyentes de los sujetos involucrados en el trasiego de la información.

De ahí que las implicaciones de esta dimensión enunciativa para la representación del TFG en la educación a distancia se pueden entender como un factor que interviene en la reducción o ampliación de la distancia transaccional, en tanto permite establecer un determinado grado de transacción dialógica, estructural y autónoma en la actividad desarrollada por el estudiantado en su proceso de TFG.

Puntualizando en lo que se identifica aquí como personalización en el campo de información las asociaciones hechas por el estudiantado participante de esta investigación por medio de las cartas asociativas, permiten agregar también a este análisis dos líneas resultan particularmente significativas. Cuatro de las personas entrevistadas mencionaron términos relativos a la información, pero asociándolo con la disciplina.

En el encabezado de cada columna se anotan los términos Disciplina y Apoyo que en la asociación efectuada por el estudiantado son los de nivel superior a los cuales se enlazaron los otros cuatro conceptos. Así, la comunicación como aspecto relacionado con la elaboración del TFG tendría un sentido doble, pues se seguiría tanto de la disciplina como del apoyo, mientras que el intercambio de ideas y leer mucho están del lado de la disciplina.

Si se vincula esto con lo que se ha venido anotando respecto de la información, es posible proponer, a modo de supuesto, que hay un conocimiento del proceso de TFG que de manera más espontánea se experimenta como el ejercicio de una disciplina que apoya, de una organización que coadyuve en el enfoque de los conocimientos derivados de las lecturas, del intercambio de ideas y de la comunicación con otros.

5. Discusión y conclusiones

El campo de información desde el cual se nutren las representaciones sociales del TFG tiene que ver con el llamado de atención hecho por Jodelet (2011) en torno a la pertinencia de estudiar las representaciones sociales en el campo educativo, a sabiendas que en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El receptor ya no es más considerado como una Tabla rasa en donde se inscriben informaciones nuevas, la transmisión no supone más una relación jerárquica entre el emisor que detenta el saber y un receptor pasivo. Por una parte, en situación de enseñanza, uno y otro deben desplegar actividades orientadas, del lado del docente, por referencia a un saber científico y su transposición, y del lado del alumno, por el aprendizaje de competencias nuevas (p. 137).

De ese modo, en cuanto al campo de información, se propuso una perspectiva enunciativa desde la cual se pueda sopesar la forma como las diferentes fuentes de información y sus contenidos relativos al TFG, tenderían a la despersonalización o a la personalización de los conocimientos plausibles a partir de ellas.

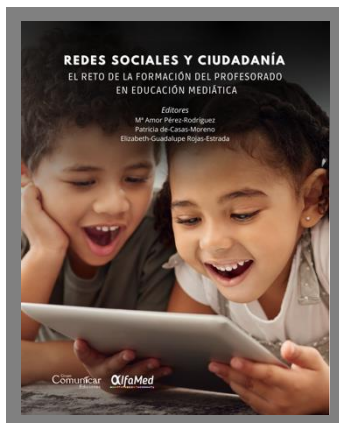
La información despersonalizada se trata de aquella cuyo contenido se centra en aspectos como fechas, trámites, asuntos metodológicos, entre otros, cuyo contenido es de tipo genérico sin abordar la situación de la persona en el proceso de elaboración de un TFG, por ejemplo, lo motivacional. Las fuentes académicas formales y en parte las informales enfatizan este tipo de información, con lo cual, promueven un conocimiento centrado en el proceso antes que en las condiciones personales del estudiantado.

Esas condiciones personales del estudiantado que se tienden a soslayar en la información despersonalizada emergen enunciativamente en lo que se denomina información personalizada, esto es, en todas aquellas fuentes de conocimiento que tienen como foco principal la explicitación de las emociones, lo motivacional, las valoraciones con las cuales el estudiantado afronta su TFG.

Este tipo de información predomina en fuentes como las académicas informales (conversaciones con colegas o docentes, por ejemplo) y en los contactos personales fuera de la academia y en las fuentes digitales informales, en donde la circulación de comunicaciones visuales y audiovisuales (por ejemplo, memes o reels) en las cuales el énfasis está puesto en las emociones, valoraciones y motivación asociadas al TFG.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Asisa, N. (2021). *The Analysis of Students' problems on Writing Thesis (a Descriptive Research Design in University Muhammadiyah of Makassar)*. (Grade thesis). English Department, Faculty of Teacher, Training and Education, University Muhammadiyah of Makassar.
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de Lingüística general II*. Siglo XXI.
- Colina, C. (2023). Manipulación algorítmica y sesgo psicosocial en redes sociales. *Temas de Comunicación*, 46, 6-26.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Culturas y representaciones*, 11(21), 109-140.
- Fernández, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 156 XXXVII(148), 156-171.
- Formento de Nader, G., Rubano, N., & Gareis, F. (2016). La problemática de las tesis de postgrado y sus dificultades en la elaboración: una mirada desde las Metodologías de las Ciencias Sociales. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. <https://bit.ly/4bZvbo1>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 21, 133- 154.
- Lestari, M. (2020). An Analysis of the Students' Difficulties in Writing Undergraduate Thesis at English Education Study Program of Muhammadiyah University of Bengkulu. *Premise Journal*, 9(1), 17-29.
- Marinkovich, J., & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Ochoa, L., & Cueva, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, 45(1), 61-87.
- Seid, G., & Cuello, C. (2021). Aprender Metodología de la Investigación: los estudiantes de Sociología ante una materia extraña. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(LI), 133-150.
- Strocchi, M., Arancibia, B., & Kloss, S. (2022). Representaciones sociales sobre la escritura: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Revista Internacional de Humanidades*, 11(6), 1-17.
- Sükan, S., & Mohammadzadeh, B. (2022). Challenges of Writing Theses and Dissertations in an EFL Context: Genre and Move Analysis of Abstracts Written by Turkish M.A. and Ph.D. Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 1- 8.
- Tapia, M., & Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(1), 145-169.
- Ulloa, G. (2024). *De Troya a Ítaca. Representaciones sociales sobre el proceso de TFG a partir del discurso de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia y de la licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Estatal a Distancia, durante el tercer trimestre 2022*. [Trabajo final de grado, Universidad Estatal a Distancia].



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Desafios da Alfabetização Midiática para os professores da rede pública estadual de São Paulo

Challenges of Media Literacy for teachers in the public state education system of São Paulo

Egle Müller-Spinelli
ESPM-SP, Brasil
egle.spinelli@espm.br

Isabela Afonso-Portas
ESPM-SP, Brasil
isabelaaportas@gmail.com

Resumen

A capacitação de professores para se relacionar com os meios de comunicação é imprescindível para a formação da cidadania e o estabelecimento de sociedades democráticas. O presente trabalho apresenta uma pesquisa quantitativa e qualitativa, desenvolvida pela Cátedra Maria Aparecida Baccega (PPGCOM/ESPM-SP) em 2023, para compreender os desafios dos professores da rede pública do Estado de São Paulo para uso e consumo de mídia no contexto educacional. Pretende-se assim observar práticas e ações que possam contribuir com o fomento da formação docente e de melhorias necessárias para o a promoção e ampliação da alfabetização midiática na escola.

Abstract

Training teachers to engage with the media is essential for citizenship education and the establishment of democratic societies. This paper presents a quantitative and qualitative research, developed by the Maria Aparecida Baccega Chair (PPGCOM/ESPM- SP) in 2023, to understand the challenges faced by public school teachers in the State of São Paulo regarding media use and consumption in the educational context. The aim is to observe practices and actions that can contribute to fostering teacher training and necessary improvements to promote and expand Media Literacy in schools.

Palabras clave / Keywords

Comunicação, Alfabetização Midiática, Competência Midiática, formação de professores, cidadania.
Communication, Media Literacy, Media Competence, teacher training, citizenship.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introdução: Justificativa do tema

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado nas discussões sobre políticas públicas voltadas à alfabetização midiática. Uma conquista para a educação brasileira foi a aprovação pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, da Base Curricular Comum (BNCC), um documento que serve de referência para a formulação dos currículos e propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas do país. Dentre as recomendações é possível contemplar a alfabetização midiática em distintas disciplinas.

Em 2023, a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) criou o Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática para a promoção de estratégias para a alfabetização midiática em algumas frentes como: implementação do campo na educação básica; formação e qualificação continuada de profissionais da educação e multiplicadores; parcerias com sociedade civil, academia e iniciativa privada; campanhas educativas; fomento ao uso consciente de telas e dispositivos digitais por crianças e adolescentes; incentivo à participação social. Dentre as ações já realizadas estão: a Semana Brasileira de Educação Midiática; Hackathon de Combate à Desinformação; parcerias internacionais (França, Finlândia, Dinamarca e Reino Unido), repositório de material didático e documental; e mapeamento de iniciativas no país. Além disso, estão previstas: fomento ao desenvolvimento de atividades voltadas à educação midiática no programa Escola em Tempo Integral; promover a aquisição de materiais didáticos que incluam o ensino de competências e habilidades da educação midiática; olimpíadas contra a desinformação; e elaboração de diretrizes nacionais para o desenvolvimento de práticas educacionais no campo da educação midiática (SECOM, 2023).

Apesar dos avanços na consolidação da alfabetização midiática na educação básica, ainda persistem desafios significativos. Neste sentido, a Cátedra Maria Aparecida Baccega¹ realiza, desde 2019, uma pesquisa longitudinal quantitativa e qualitativa nas escolas públicas e privadas em São Paulo (Spinelli et al., 2024), para mapear o consumo e uso da mídia pelos professores no ambiente escolar com o intuito de auxiliar processos relacionados à compreensão de competências midiáticas para capacitação docente. Tendo em vista, as perspectivas de Hobbs (2010) e Mihailidis (2018) quanto ao papel da alfabetização midiática na formação de cidadãos mais críticos e engajados, partimos de três eixos percorridos no currículo Alfamed (Aguaded et al., 2021): 1. avaliação de textos midiáticos e de fontes de informação; 2. produção e utilização da mídia e da informação; 3. formação de professores e educadores para uma alfabetização midiática. Com isso, este artigo busca identificar e propor reflexões quanto às práticas e saberes sobre alfabetização midiática pelos professores para o fomento da cidadania pela consolidação de políticas públicas sólidas e perenes em nível nacional para o setor.

2. Contexto: Estado da arte, revisão de literatura sobre o tema

A educação capacita os cidadãos a compreenderem criticamente as múltiplas formas de produção de conhecimento e informação por trás do mundo editado pela mídia e seus fluxos comunicacionais, de maneira a formar indivíduos aptos à construção de uma sociedade que permita o pleno exercício da cidadania (Baccega, 2010). O cidadão de hoje precisa que o sistema educativo o capacite midiaticamente, tendo em vista a multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam politicamente e socialmente. A alfabetização midiática emerge como um conjunto de habilidades necessárias para fazer frente ao século XXI. Propõe um modelo de formação dos cidadãos visando o acesso equitativo à informação e ao conhecimento, para promover sistemas de informação inclusivos e democráticos, tomada de decisões e resolução de problemas em diferentes áreas da vida. O ecossistema midiático permite a produção e consumo de conteúdos que podem tanto informar para a formação de uma esfera pública qualificada como para finalidades prejudiciais. Saber acessar, avaliar e produzir textos midiáticos e fontes de informação é essencial para compreensão de fenômenos como a desinformação, uma problemática que encontramos na atual sociedade hiperconectada e hiperinformada (Aguaded et al., 2021).

Neste contexto, o professor tem um papel fundamental para a promoção de competências para o entendimento das novas e desafiadoras configurações midiáticas e digitais estabelecidas na contemporaneidade (Aguaded et al., 2021). Por este motivo, os educadores precisam saber utilizar os vários tipos de mídia, compreendendo suas distintas formas de “ensinar, expressar, informar, persuadir e entreter. Isso exige uma formação de professores que lide com a expressão e criação não só a partir do conhecimento científico, mas também da recuperação de suas vivências” (Fantin, 2008, p. 81).

O resultado da alfabetização midiática equivale a adquirir repertório cultural e consciência crítica para lidar com a mídia e atuar de forma participativa e cidadã em agendas pessoais, corporativas e políticas (Hobbs, 2010). A

promoção de conhecimento voltado à mídia e suas interfaces é uma maneira de estabelecer diálogos positivos nas comunidades e facilitar o uso de tecnologias e práticas que produzem e reproduzem o senso de estar no mundo com os outros em prol do bem comum (Mihailids, 2018).

3. Metodologia/abordagem

Este trabalho apresenta o resultado da última pesquisa realizada em 2023 pela Cátedra Maria Aparecida Baccega. A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas do Estado de São Paulo. Na etapa quantitativa, 947 educadores responderam um questionário com 22 questões, que foi divulgado pela Secretaria do Estado de São Paulo. A maioria dos participantes atuava no Ensino Médio, abrangendo do 1º ao 3º ano (50%). Com representantes desta amostra inicial realizou-se quatro grupos focais que totalizaram 18 participantes. Dentre eles, 60% dos educadores atuavam no Ensino Médio e os demais lecionavam ou ocupavam cargos de gestão no Ensino Fundamental. A maioria dos participantes das pesquisas eram das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Dentre os temas pesquisados, foram priorizados três aspectos distintos da mídia, relacionados ao consumo, à produção e à formação docente para identificar desafios na proposição de competências midiáticas que podem ser ampliadas em programas de capacitação e formação pedagógica.

4. Resultados

As pesquisas identificaram que a maioria dos respondentes consome conteúdos informativos, noticiosos ou de entretenimento no *YouTube* (64%); em segundo pelo *WhatsApp* (60%) e quase na mesma proporção em sites jornalísticos (59%). As redes sociais, como o *Instagram*, também foram citadas para o acesso às notícias pelos docentes, bem como os portais e aplicativos de empresas jornalísticas tradicionais no Brasil como Globo, G1, Carta Capital e CNN. Além disso, 83% afirmam usar as mídias ao menos uma vez na semana em sala de aula (Hoff et al., 2023).

Além disso, as redes sociais também fazem parte do ambiente educacional, sendo que alguns dos professores entrevistados procuram incorporar o seu uso às atividades em sala de aula. Em algumas escolas, há até mesmo iniciativas para cobrir eventos e produzir o jornal da escola, onde os alunos assumem o papel de repórteres (Hoff et al., 2024b). Ações como essas extrapolam o ambiente escolar e se tornam também um canal para que os pais e a comunidade tenham acesso às atividades e eventos das instituições.

Nota-se também que o uso de conteúdos pedagógicos para as aulas é bastante direcionado pelas iniciativas propostas pelo Governo do Estado, as quais indicam distintas referências para o uso de práticas educacionais aliadas à tecnologia: o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Portal do Governo, 2020), um repositório com informações disponibilizadas pela rede de educação do Estado; o Centro de Mídias, um site com conteúdos didáticos e aulas online com a finalidade de promover o uso da tecnologia na educação; e as plataformas educacionais de empresas privadas como Microsoft e Google (Hoff et al., 2024a).

Outra questão levada em consideração na pesquisa foi a compreensão das disparidades entre o consumo pessoal dos professores e o conteúdo midiático recomendado nas aulas. Se por um lado alguns educadores reconhecem a importância de entender o consumo midiático dos estudantes e buscam utilizar materiais que dialoguem com esses interesses, por outro, há aqueles que levam o seu repertório pessoal para a sala de aula de maneira a diversificar os conteúdos além do universo dos alunos, visando trazer novas perspectivas e referências socioculturais (Hoff et al., 2024b).

Aqueles que fazem o uso de recursos midiáticos os utilizam para contextualizar algum assunto atual que tem a ver com o conteúdo programático da disciplina, bem como pedem para que os alunos pesquisem na Internet alguns temas para serem discutidos posteriormente em sala, prática conhecida como aula invertida implementada com frequência desde o período da pandemia (Hoff et al., 2024a).

Os principais entraves na rotina escolar dos professores são: 1. garantir o foco dos alunos no conteúdo e no trabalho pedagógico (62,5%); 2. falta de recursos tecnológicos em suas casas (44,1%); 3. falta de interesse dos alunos (41,5%); 4. dificuldade do aluno em pesquisar conteúdo qualificado nas mídias digitais (34,3%); 5. e falta de formação continuada para que professores estejam aptos a trabalhar com as diferentes mídias (30,6%) (Hoff et al., 2023). Ao mesmo tempo, foi identificado que alunos de regiões mais carentes têm pouca ou quase nenhuma familiaridade com recursos digitais e midiáticos, um outro desafio para os docentes no processo de ensino com essas ferramentas (Hoff et al., 2024b).

Ainda que na primeira etapa da pesquisa quantitativa, um percentual significativo (74%) dos participantes tenha afirmado que recebeu algum tipo de formação específica voltada à educação midiática, apenas 23% deles indicaram que as instituições em que trabalham contribuíram para sua formação. Uma parcela considerável, correspondente a 29%, buscou essa formação por meio de cursos livres, demonstrando uma iniciativa autônoma em aprimorar suas competências neste domínio (Hoff et al., 2023a). Já nos grupos focais, observa-se a falta de incentivo da gestão da escola para estimular o trabalho com tecnologia e mídia. Quando os professores tentam fazer algo mais diferenciado com os alunos, como levá-los para a sala de informática, elaborar materiais com ferramentas tecnológicas como as disponibilizadas pela Microsoft ou usar Google Forms, relatam que, muitas vezes, existe uma resistência da escola, apesar de os estudantes mostrarem interesse e facilidade na utilização destes recursos (Hoff et al., 2024a).

5. Discussão e conclusões

Ainda que a desigualdade socioeconômica no Brasil imponha muitos desafios no que se refere às condições de acesso ao meio digital, o processo de midiatização da sociedade brasileira tem avançado significativamente e se mostra como um caminho sem volta.

O uso de conteúdos e ferramentas educacionais tecnológicas indicadas pela Secretaria da Educação, como o Centro de Mídia de São Paulo (CMSP) e as plataformas digitais da Google e Microsoft, propõe, por um lado, uma educação mais equânime com relação ao material didático utilizado, mas, por outro, centraliza o aprendizado em alguns repositórios e empresas de tecnologias educacionais, o que restringe tanto o aprendizado pelos materiais previamente indicados como a proteção de dados sensíveis dos cidadãos.

Adquirir habilidades para usar mídias e recursos digitais é um quesito importante para que os professores se sintam mais capacitados para lidar com um ambiente de trabalho caracterizado pela sobrecarga de informações (Hoff et al., 2023). Entender onde e como realizar pesquisas em sites e fontes confiáveis e saber analisar de forma crítica os conteúdos que são indicados pelas plataformas digitais, inclusive as de redes sociais, são aprendizados que precisam fazer parte da realidade de crianças e jovens.

A pesquisa mostra que professores na área de humanas apresentam mais proatividade no consumo e uso das mídias em sala de aula, como, por exemplo, para incentivar o interesse pelo conteúdo programático da disciplina ao utilizar conteúdos de redes sociais, além de músicas, produção de texto, vídeo, podcast e jogos, colocando o aluno como protagonista dos processos e ampliando o repertório crítico e reflexivo para pesquisas e uso da mídia nos trabalhos propostos. Dessa forma, são contempladas diferentes culturas e atividades didáticas para despertar o interesse no conhecimento de gêneros e formatos midiáticos distintos. Alguns relatam a preocupação em levar conteúdos midiáticos atuais para ensiná-los a criar conexões com processos históricos passados para ter referencial e evitar a desinformação. Identificar *Fake news*, discursos de ódio e cyberbullying, além de enfatizar a importância da constituição da informação bem contextualizada e do entendimento de como a notícia é construída foram também questões pontuadas.

Ao mesmo tempo, nota-se também uma discrepância na estrutura tecnológica oferecida nas escolas da rede pública de ensino. Algumas apresentam incentivo ao uso de tecnologia e mídia, têm laboratórios e espaços com equipamentos, computadores e conectividade. Outras possuem escassa ou limitada infraestrutura para a produção e consumo midiático e tecnológico. Além disso, há outros desafios que a pesquisa evidencia a serem superados para o desenvolvimento de competências midiáticas bem como da cidadania digital, os quais podem ser sintetizados em três categorias: socioeconômica, política e pedagógica. Observa-se, então, que existe a necessidade de implementação de um planejamento de políticas públicas mais amplo e permanente voltado à educação midiática que envolva, além da formação de professores, o estímulo à criação de uma infraestrutura técnica nas escolas, a qual contemple a oferta de dispositivos tecnológicos e uma boa conexão com a Internet.

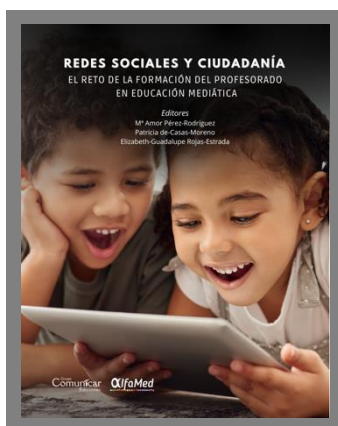
No contexto brasileiro existe a necessidade de maior atenção sobre o papel da mídia e da escola enquanto agências basilares na promoção da cidadania, pois se a midiatização da vida e o fenômeno da desinformação avançam de forma acelerada, é urgente a capacitação constante e perene de competências midiáticas para os professores, visando à formação de futuros cidadãos críticos e conscientes da influência da mídia para a consolidação de sociedades democráticas, voltadas para o bem comum.

Notas

¹ Instância de produção qualificada de pesquisas científicas, debate acadêmico e extensão universitária sobre as inter-relações Comunicação, Educação e Consumo.

Referências

- Aguaded, I., Santos, V. M., Chibás-Ortiz, F., & Vizcaino-Verdú, A. (2021). *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática AMI (Alfabetização midiática e informacional) na era pós-COVID-19*. Palavra Aberta.
- Baccega, M. A. (2010). Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 7(19), 49-65. <https://doi.org/10.18568/cmc.v7i19.194>
- Fantin, M. (2008). Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, 13, 69-85. [https://doi.org/10.17231/com-soc.13\(2008\).1145](https://doi.org/10.17231/com-soc.13(2008).1145)
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: a plan of action*. The Aspen Institute.
- Hoff, T., Spinelli, E., Generali, S., Portas, I., & Caro, L. (2023). Survey com educadores Educação Básica. ESPM. <https://tinyurl.com/jkxm92p9>
- Hoff, T., Spinelli, E., Generali, S., Portas, I., & Caro, L. (2024a). *Primeira Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Como se dá o consumo de mídia pelos educadores*. Relatório - Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. ESPM. <https://tinyurl.com/4py44n6y>
- Hoff, T., Spinelli, E., Generali, S., Portas, I., & Caro, L. (2024b). *Segunda Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Uso e produção de mídia na sala de aula*. Relatório - Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. São Paulo: ESPM. <https://tinyurl.com/58522xnc>
- Hoff, T., Spinelli, E., Generali, S., Portas, I., & Caro, L. (2024c). *Quarta Síntese de Resultado de Pesquisa – grupo focal com professores do Ensino Básico: Projetos de educação para os meios (e para o consumo) nas escolas*. Relatório - Grupo Focal com Professores Escola Básica: educação e consumo de mídia. ESPM. <https://tinyurl.com/zm4eap2w>
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152-164. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>
- Secom (2023). *Estratégia Brasileira de Educação Midiática (1º versão - 2023)*. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. <https://tinyurl.com/4cn7encr>
- Spinelli, E. M., Hoff, T.M.C., Generali, S.C., & Portas, I.A. (2024). Literacia Midiática: desafios para uma cidadania digital inclusiva no contexto da Educação Básica brasileira. *Revista Comunicação Midiática*, 18(1), 76-97. <https://doi.org/10.5016/cm.v18i1.572>
- Portal do Governo (2020). *Aplicativos promovem inclusão digital na rede estadual de ensino de SP*. Secretaria da Educação do Estado.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Formación y evaluación por competencias en Comunicación y Periodismo: Caso LATAM

Training and evaluation by competencies in Communication and Journalism: LATAM case

Antonio Roveda-Hoyos

Universidad del Externado de Colombia, Colombia
antonio.roveda@uexternado.edu.co

Erika-Lucía González-Carrión

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
erika.gonzalez@unl.edu.ec

María-de-la-Cinta Aguaded-Gómez

Universidad de Huelva, España
mariacinta.aguaded@dedu.uhu.es

Resumen

El concepto de competencias se vincula con las legítimas preocupaciones de docentes y pedagogos, quienes han indagado sobre las cambiantes lógicas de aprendizaje en el aula y su relación con los principios básicos de la calidad. Así, esta investigación cualitativa ahonda en la formación y evaluación por competencias en los programas universitarios profesionales en Comunicación y Periodismo. Los resultados revelaron que la mayor producción investigativa se ha dado en Colombia (22%), seguidos por México (17%) y Argentina (14%). En consecuencia, las IES plantean entregar profesionales íntegros y pertinentes a la sociedad y al mercado laboral; un acercamiento al horizonte deseable.

Abstract

The concept of competencies is linked to the legitimate concerns of teachers and pedagogues, who have inquired about the changing logics of learning in the classroom and its relationship with the basic principles of quality. Thus, this qualitative research delves into competency-based training and evaluation in professional university programs in Communication and Journalism. The results revealed that the greatest research production has taken place in Colombia (22%), followed by Mexico (17%) and Argentina (14%). Consequently, HEIs propose to deliver integral and relevant professionals to society and the labor market; an approach to the desirable horizon.

Palabras clave / Keywords

Formación, competencias, calidad, Educación Superior, comunicación.

Training, competencies, quality, Higher Education, communication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La formación y evaluación por ‘competencias’ surge tímidamente en la década de los noventa como pilar fundamental del paradigma epistemológico de la educación superior, el cual convoca una serie de acciones conducentes a la promoción y consolidación de la calidad educativa de América Latina; calidad que busca, esencialmente, posicionar los profesionales en igualdad de condiciones competitivas para diversos escenarios del mundo laboral. Este campo de investigación se convierte en el “objeto de estudio” de esta investigación, en virtud de las escasas investigaciones adelantados en el mundo y en América Latina, particularmente para los programas académicos profesionales, facultades y/o escuelas en Comunicación y Periodismo.

Por ello, esta investigación pretende ahondar en el campo de la “formación y evaluación por competencias” en los programas universitarios profesionales en Comunicación y Periodismo de América Latina, con base en el análisis de los casos en Argentina, Colombia y México. Se trata, entonces, de dar cuenta de investigaciones que exploran los elementos comunes en la formación, evaluación y procedimientos metodológicos en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación por competencias en los programas profesionales en Comunicación y Periodismo de Latinoamérica.

En consecuencia, este escenario de “necesidad epistemológica” se convierte en un hecho favorable para el desarrollo investigativo y para asumir los desafíos que emergen con la implementación de la formación/evaluación por competencias en la universidad latinoamericana, que garanticen entregar a la sociedad y al mercado laboral profesionales íntegros, integrales y pertinentes.

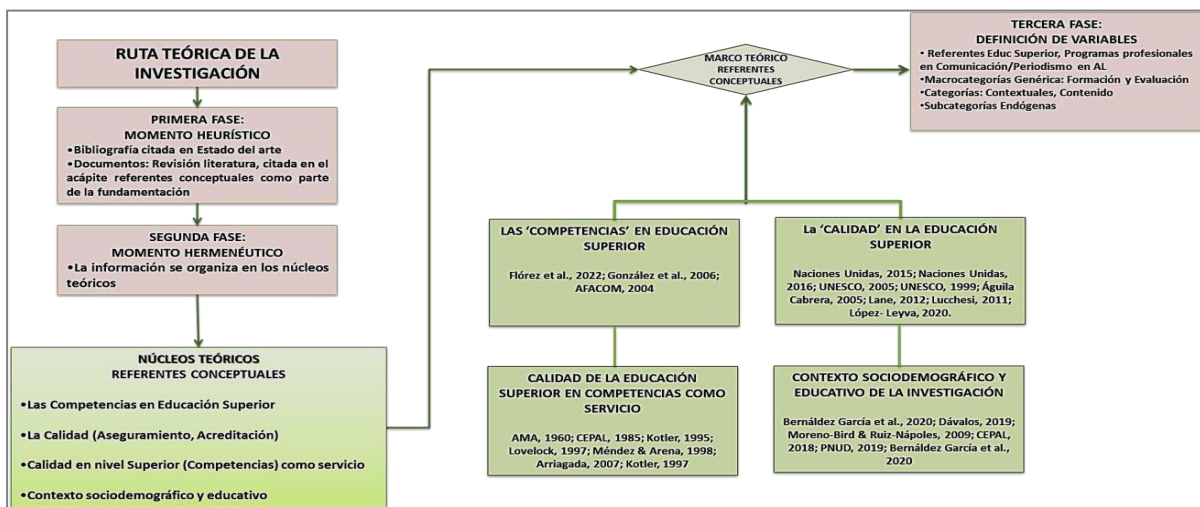
Esto significa que una investigación sobre las implicaciones de los modelos en formación y evaluación por competencias -los cuales resultan urgentes en las facultades, programas académicos en Comunicación y Periodismo del continente- puede contribuir, en el futuro, al diseño de instrumentos, métodos e indicadores que aporten al aseguramiento de la calidad de la educación superior en la región latinoamericana.

En esta línea, este estudio aporta una lectura holística que atiende estos cuestionamientos, la cual alimentaría un modelo para gestionar la revisión sistémica de un programa académico de formación de profesionales en la región en futuras investigaciones. Se abona a las soluciones que suscita la pregunta por la formación y evaluación por competencias; una constante en el *corpus* epistemológico de la pedagogía como ciencia del aprendizaje y, ahora, una seria preocupación para todas las ciencias, disciplinas, profesiones, artes y oficios en el mundo. Se da un paso hacia (re) conocer las claves y dinámicas que se suceden al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una disciplina, profesión u oficio.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Este apartado recoge las bases conceptuales, planteamientos y enfoques que acercan y distancian la formación y la evaluación por competencias en América Latina y, específicamente, en los países seleccionados para el proyecto de investigación (Argentina, Colombia y México).

Figura 1. Referentes Conceptuales del Estudio



El recorrido teórico contempla tres momentos: Heurístico (Revisión de la literatura académica e investigativa; Hermenéutico que conduce a la organización de la información en núcleos temáticos y/o teóricos sobre los cuales se construye la plataforma que fundamenta la investigación y desde donde emanan las variables de análisis del material fruto del muestreo. A continuación, se presentan los 4 núcleos teóricos que sustentan este estudio y su relación con las variables explicadas en el acápite de metodología.

2.1. Las 'Competencias' en Educación Superior

En América Latina, las Instituciones de Educación Superior (IES) vienen trabajando las competencias con la llegada del Proyecto *Tuning* América Latina (Flórez et al., 2022), con el propósito de orientar la formación de profesionales que respondan a las necesidades de la sociedad, a la diversidad de ámbitos sociales y a la condición propositiva quienes esperan hacerse agentes transformadores de las organizaciones en las cuales están inmersos en lo local, regional y global.

Por ello, las competencias potencian el desarrollo del perfil profesional establecido en cada programa profesional que, para González et al. (2006) es “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades, y habilidades” (p. 34). Para AFACOM (2004) las competencias se entienden como el “Desarrollo y aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades orientadas a la solución de problemas desde la comunicación mediante el análisis, lectura e interpretación de contextos, utiliza lenguajes específicos para un ejercicio profesional, con responsabilidad social” (p. 94).

Con esto, esta investigación realizó una revisión documental que contrastó el comportamiento de dos macrocategorías (Formación y Evaluación), fundamentales en los procesos educativos en el campo de comunicación en los programas académicos profesionales en Comunicación y Periodismo de Latinoamérica. Esta revisión condujo a develar categorías interpretativas de análisis que mapean, de manera detallada tal comportamiento.

2.2. 'Calidad' en la Educación Superior

Lo expuesto anteriormente lleva a preguntarse, en el contexto de la formación y evaluación por competencias, si se trata de revisar la Calidad Educativa o la Educación de Calidad. Pues bien, esta dicotomía se ha venido trabajando en diversos ámbitos de los estudiosos y, según sea el énfasis otorgado, lleva a que se dé un cierto grado de relevancia a la temática desarrollada por los teóricos o investigadores. Para algunos, son dos conceptos sinónimos; pero, para otros, el primero da énfasis a los procesos de gestión que garanticen, al menos, unos criterios de calidad mínimos estipulados para cada uno de sus niveles de formación como un sistema y, el segundo, confiere prominencia a las alternativas académicas, curriculares, pedagógicas y didácticas que llevan al acercamiento de la formación a las expectativas o necesidades sociales/empresariales de alcance nacional e internacional.

Sin duda, esta divergencia de opiniones se disuelve cuando la mirada se centra en el valor de movilidad social (superación de la pobreza en países en desarrollo como en la región latinoamericana) de quienes acceden al sistema educativo logrando egresar de éste (Objetivo 4) (Naciones Unidas, 2015) y, con ello, se rompa el círculo vicioso de la pobreza en función de diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde la educación de calidad ha de garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión de manera sostenida y sostenible (Naciones Unidas, 2016).

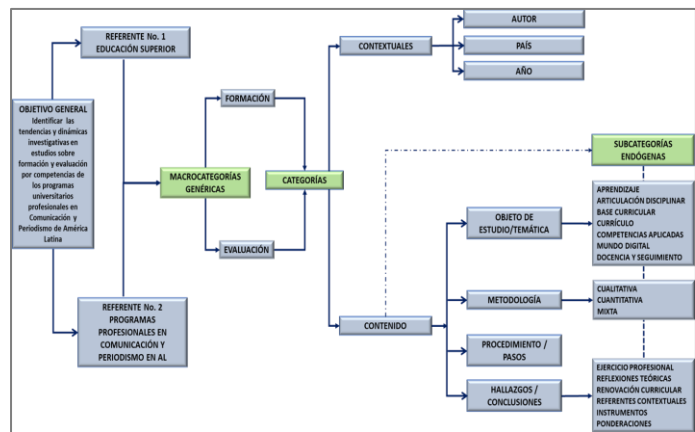
3. Metodología / planteamiento

En este estudio, se definió el diseño cualitativo (Potter, 1996; Daymon & Holloway, 2002/2011) porque es abierto y flexible y posibilita una lectura holística de la realidad educativa por competencias y, por tanto, profundizar en los supuestos implícitos que subyacen a las líneas de formación y evaluación de profesionales en comunicación y Periodismo en América Latina. Esto significa “comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados”, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández-Sampieri et al., 2011, p. 364). Además, se empleó, especialmente, el Método Delphi, con el fin de recoger información sobre los procesos enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez-García & Sadi, 2020).

Igualmente, esta investigación se enmarca en el análisis de estudio de caso, el cual privilegia la explicación del proceso causal (Gerring, 2006), dando paso a una comprensión del efecto en las variables investigadas (Yin, 2007). Al mismo tiempo, posibilita la profundización intensiva en la problemática abordada desvelando relaciones implícitas complejas que forman parte del caso escogido (Chetty, 1996). Se recurre al mismo ya que “representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular” (Stake 1998, p. 104).

Con esto, se define la Unidad de análisis inicial: Las investigaciones sobre las propuestas curriculares de formación-evaluación por competencias en Comunicación y Periodismo de las universidades en América Latina (análisis documental) (Hernández-Sampieri et al., 2014). De manera puntual, el desarrollo se adelantó siguiendo la ruta expuesta en la Figura 2.

Figura 2. Organización de Categorías y Subcategorías



4. Resultados

4.1. Tendencias y Dinámicas Investigativas

Del total del material documental (139 artículos) sobre estudios e investigaciones próximas al objeto de estudio de esta investigación, 46% se orientaron a procesos de formación por competencias y 54% a procesos de evaluación por competencias. Es de anotar que la búsqueda se encaminó, inicialmente, por el interés de contrastar el comportamiento de las indagaciones respecto a estas dos macro categorías (Formación y Evaluación), las cuales resultaron esenciales en la formulación del objetivo general de este proyecto de investigación.

En esta línea, el rastreo evidenció una relación directa entre formación y evaluación, en tanto que los dos conceptos se presentaron como consustanciales a la educación, específicamente en el nivel de educación superior y, por tanto, a las propuestas formativas a nivel profesional para el campo de la Comunicación y el Periodismo, como los dos referentes de la búsqueda. En esta línea, las dos macro categorías marcaron la pauta de la revisión de la literatura académica e investigativa en diversos países de Latinoamérica y del Caribe. Así, se encontró una alta concentración de estudios e investigaciones entre los años 2012 y 2017, con 47% de las indagaciones, seguido por el periodo comprendido entre los años 2018 y 2022.

5. Discusión y conclusiones

La ‘calidad’ en la educación superior (por competencias) se asume, como un proceso continuo que agrega valor y que hace notar la prominencia en el contexto de un universo delimitado; con lo cual se hace efectivo el cumplimiento de las metas individuales y colectivas teniendo en cuenta los propios propósitos institucionales de las IES. En otras palabras, este concepto supone acercarse cada vez más al horizonte ‘soñado’ o deseable en transformación de aquello que es un punto de partida de los procesos de formación de un profesional, incluso, del campo de la Comunicación y el Periodismo.

Con esto, la noción de “calidad”, se precisó como la comprobación de la capacidad para satisfacer las demandas mismas de la academia, como son que la educación responda, por un lado, a las demandas y necesidades de las personas y sus territorios; y, por el otro, a las lógicas de los mercados laborales (públicos, privados, solidarios, populares) y, al mismo tiempo, a las dinámicas, tendencias y desafíos de las ciencias, las profesiones, los campos de estudio, el arte o los oficios.

Por tanto, la noción de calidad se relaciona con los rasgos que una propuesta de formación profesional demuestra como engranaje del servicio educativo que se ofrece en el marco del sistema de educación superior, donde se ubica la formación y evaluación por competencias de un profesional en el campo de la comunicación. Esto significa comprobar la capacidad para satisfacer las demandas de los mundos: personal, laboral y cultural. Lo cual suscita maneras de proceder ante cursos de acción que se trazan con el fin de diseñar e implementar políticas

educativas en virtud del compromiso social y cultural asumido por las IES en todas sus dimensiones (administrativas, financieras, docentes, estudiantiles), en los ámbitos local, nacional e internacional y en contexto de los paradigmas epistemológicos y metodológicos de las ciencias y disciplinas particulares.

Referencias

- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium-sized firms. *International Small Business Journal*, 5(1), 73 - 85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2002/2011). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. Second Edition. Routledge.
- González-Hernández, D., Barrios, G.L., & Carrasco, Á.S. (2006). *Capítulo 20 La formación en comunicación en Tijuana: apuntes sobre un modelo de plan de estudios de la licenciatura en comunicación de la UABC*. <https://bit.ly/45msAlv>
- Gutiérrez-García, E., & Sadi, G. (2020) Capacidades profesionales para el mañana de la comunicación estratégica: contribuciones desde España y Argentina. *Revista de Comunicación*, 19(1), 125-148.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2011). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. *En Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170- 191). McGraw-Hill.
- Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. <https://bit.ly/3Xpv5lg>
- Naciones Unidas. (2016). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://bitly.cx/20B>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. Sage.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Implementación de la Educación Mediática en el currículo universitario en Eslovaquia

Implementation of Media Education in the university curriculum in Slovakia

Viera Kačinová

Universidad de S. Cirilo y Metodio en Trnava, Eslovaquia
viera.kacinova@ucm.sk

Resumen

Esta ponencia resume los resultados de una investigación que representa el estado actual de la implementación de la Educación Mediática en el contenido de la enseñanza en las universidades eslovacas. Se centra en determinar las formas y el alcance de su integración en el currículo universitario, haciendo hincapié en la presencia de la Educación Mediática como asignatura en los planes de estudio de campos y programas transversalmente relacionados con este ámbito educativo. Dentro del análisis del contenido de 305 planes de estudio, se ha prestado especial atención a los programas que preparan a profesionales de la educación y la comunicación.

Abstract

This paper summarises the results of research representing the current state of implementation of media education in the content of education at Slovak universities. It focuses on mapping the forms and extent of its integration into the university curriculum with an emphasis on the occurrence of media education as a subject in the curricula of fields of study and programmes cross-cuttingly related to this educational field. Within the content analysis of 305 study plans, special attention was paid to programmes preparing professionals in the field of education and communication.

Palabras clave / Keywords

Educación Mediática, universidades, currículum, Eslovaquia, formación de profesores.
Media education, universities, curriculum, Slovakia, teacher training.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Por su naturaleza, la Educación Mediática es un constructo multidimensional y un objeto de estudio científico transdisciplinar, lo que presupone un anclaje curricular más amplio en la enseñanza superior. Al mismo tiempo, su transversalidad está condicionada por la relevancia que tiene para diversos grupos de destinatarios más allá de los campos de estudio específicos, teniendo en cuenta los retos tecnológicos de la sociedad digitalizada a los que ayuda a enfrentar. Dichos retos están representados actualmente, quizá de forma más notable, por la penetración masiva de las herramientas de IA generativa en entornos de aprendizaje, ámbitos sociales y cotidianos de la vida del individuo, que cambian de una manera sin precedentes. La necesidad de desarrollar la Competencia Mediática, pero también otras “habilidades del futuro” del individuo asociadas a ella (Ehlers, 2022), se está convirtiendo en un desafío cada vez más natural para el diseño de entornos de aprendizaje adecuados que favorezcan la Alfabetización Mediática en una educación universitaria más integral (Sedelmaier et al., 2022).

Aunque el requisito de la transversalidad es natural para la Educación Mediática o sus salidas en la enseñanza superior, la especificidad de su implementación está influenciada por la necesidad de aplicarla en el sistema de formación permanente y especialmente formal en los niveles inferiores. En el contexto de las perspectivas internacionales a largo plazo (Consejo de Europa, 2000; UNESCO, 2014) se requiere una política de desarrollo de los pilares básicos sobre los que se ha de construir un sistema funcional de Educación Mediática también como parte de los sistemas educativos nacionales. Garantizar la formación sistemática del profesorado es uno de los puntos centrales, al igual que la participación de los profesionales de los medios de comunicación en las actividades y programas de Educación Mediática (Ministerstvo kultúry SR, 2008, p. 40).

2. Antecedentes

Debido al carácter clave, se reclama especialmente una mayor integración de la Educación Mediática o de aspectos de la Competencia Mediática en los programas de estudios universitarios que preparen a los profesionales tanto de la educación como de la comunicación. El punto de partida es la evaluación actual de las políticas curriculares nacionales, así como de “las prácticas docentes de las facultades dedicadas a la formación de los profesionales de la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad) y las dedicadas a la formación de los profesionales de la educación (pedagogía, psicopedagogía, educador social y maestro/a de infantil y primaria), siempre en relación con el tema de la Competencia Mediática de la ciudadanía” (De-Pablos-Pons & Ballesla-Pagán, 2018, p. 129).

Aunque hay consenso en que la preparación del profesorado en Educación Mediática es esencial, se observa una situación insatisfactoria al evaluar la práctica en contextos nacionales y mundiales (Flores-Kouish, 2019, p. 1038; Babushko et al., 2023, p. 42). Los programas de preparación del profesorado de grado o los planes de estudios de formación del profesorado de primaria y secundaria rara vez incluyen la Alfabetización Mediática o carecen de asignaturas centradas en ella. Por ejemplo, en el contexto español, se ha observado poca sensibilidad hacia la Alfabetización Mediática por parte de las Facultades de la Educación y también de las Facultades de Comunicación, lo que contrasta con el auge de la investigación en este campo científico y el creciente interés de muchos profesores y educadores en las universidades y fuera de ellas (Marzal-Felici & Aguaded, 2021). Por otro lado, existe una práctica conocida a largo plazo de educación superior en Educación Mediática o Pedagogía Mediática, especialmente en los países germánicos. Se trata de la existencia de programas de grado autónomos o combinados en estudios mediáticos o pedagogía cultural disponibles en determinadas universidades y escuelas superiores de educación, técnica alemanas u otras formas de integración de estos contenidos en el plan de estudios universitario (Online Akademie, 2024a; 2024b). En el entorno eslovaco, la investigación (Kačínová, 2017) ha indicado la ausencia de ciertas formas de implementación de la Educación Mediática en el currículum, como, por ejemplo, la ausencia de una especialización de estudio en los programas en el campo de la educación o la comunicación o los estudios de extensión docente. Sin embargo, al mismo tiempo ha demostrado que en las universidades se le presta atención en estos y otros programas como asignatura obligatoria, optativa obligatoria o facultativa, así como en un programa de estudios acreditado autónomo.

3. Metodología

Habida cuenta de lo anterior, nuestro interés ha sido establecer la representación actual de la Educación Mediática en el contenido de la enseñanza universitaria en Eslovaquia, respetando las especificidades de dicho sistema

educativo. El problema de investigación se plantea de la siguiente manera: ¿Cuáles son las formas de implementación de la Educación Mediática en el currículo universitario en Eslovaquia?, ¿En qué medida está representada la Educación Mediática como asignatura en los planes de estudio de campos y programas transversales a este ámbito educativo?

La muestra de la investigación consistió en los planes de estudio actuales y disponibles de campos y programas universitarios seleccionados (año escolar 2023/2024, ocasionalmente 2022/2023), que requieren principalmente la inclusión del tema y otros, transversalmente relacionados a ella en las condiciones eslovacas. Al mismo tiempo, se tuvieron en cuenta los resultados mencionados de la génesis de la investigación del problema, así como la integración transversal de la Educación Mediática en el contenido de la educación general en Eslovaquia (Kačínová, 2018). Todo ello en consonancia con las políticas educativas de los países europeos (Hartai, 2014). En total, la muestra constaba de 305 planes de estudio de campos y programas que incluían ciencias de la enseñanza y pedagógicas, estudios mediáticos y de la comunicación, así como informática, psicología, estética, ética, teología, artes y ciencias culturales, sociología, historia y filología. La muestra incluía nueve de las mayores universidades públicas eslovacas y una universidad privada que cubría geográficamente las zonas de interés de Eslovaquia: la Universidad Comenius de Bratislava, la Universidad Paneuropea en Bratislava, la Universidad de Trnava, la Universidad S. Cirilo y Metodio de Trnava (en adelante UCM), la Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra, la Universidad Matej Bel de Banská Bystrica, la Universidad de Žilina, la Universidad Pavol Jozef Šafárik de Košice, la Universidad de Prešov, la Universidad Católica de Ružomberok y, especialmente, las facultades que imparten los programas mencionados. Se trata de facultades de filosofía, pedagogía, humanidades, ciencias sociales, medios de comunicación, ciencias naturales, matemáticas, física e informática, teología o afines.

La herramienta metodológica central fue el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo con unidades analíticas definidas, lo que permitió la identificación directa de los datos de la investigación. Se utilizaron palabras clave y sus combinaciones o variaciones: “medios”, “medios de comunicación”, “educación”, “Educación Mediática”, “Alfabetización Mediática”, “Alfabetización Mediática e Informativa”, “Competencia Mediática”. Las unidades de análisis se establecieron con la intención de identificar principalmente los programas, las asignaturas, los contenidos educativos en las etiquetas explícita y plenamente correlacionados con el objeto de la investigación (la Educación Mediática y sus resultados básicos) y, al mismo tiempo, identificar sus diferentes modalidades. Para identificar su integración en otras asignaturas relacionadas, también se analizaron sus programas.

La base del análisis consistió en la información y documentación publicadas en los sitios web de las universidades o en sus sistemas de información académica (bases de datos) de acceso público.

4. Resultados

Programas de grado o licenciatura, máster y doctorado centrados en la Educación Mediática. La única universidad que ofrece la posibilidad de una educación integral en este campo en Eslovaquia es la Facultad de Medios de Comunicación de la UCM en Trnava, dentro de los programas de estudio acreditados “Estudios Aplicados de los Medios de Comunicación” para grado, máster y “Competencias Mediáticas e Informativas” para doctorado. Los programas están dirigidos específicamente a preparar multiplicadores capaces de transmitir estrategias y herramientas para el desarrollo de las Competencias Mediáticas e Informativas de diversos grupos de destinatarios, en concreto en los procesos de aprendizaje sobre los medios de comunicación. Esto es especialmente respecto a las tendencias actuales de los medios digitales en el contexto del desarrollo de una sociedad de la información y de la red (Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2023)¹.

Asignatura (obligatoria, optativa obligatoria, opcional) en campos de estudio y programas seleccionados. Los resultados del análisis muestran que la asignatura de Educación Mediática o afines (“Competencias Mediáticas y práctica mediática”; “Educación Mediática y ciberamenazas”; “Tecnologías de la información y Educación Mediática”, “Educación Mediática para periodistas”, etc.) está integrada en 4 campos de estudio universitarios específicos y, en un caso, la integración es de carácter transversal. La asignatura se encuentra en 38 programas de estudio principales (Tabla 1), con predominio de los programas pedagógicos o de enseñanza. Sin embargo, el número total es mayor, ya que se encuentra en combinación con otros dentro de algunos programas de enseñanza. Por ejemplo, la Facultad de Educación de la Universidad de Trnava ofrece una asignatura optativa obligatoria “Lectura y Alfabetización Mediática” en el 2º curso de la licenciatura dentro de los programas de enseñanza, que forma parte de 59 programas de preparación del profesorado para la enseñanza de asignaturas en primaria y secundaria, entre ellas química y biología (Pedagogická fakulta TU v Trnave, 2023/2024). Con ello se consigue un amplio alcance pluridisciplinar.

Un total de 14 facultades y 9 universidades eslovacas ofrecen estas asignaturas (la excepción es la Universidad Paneuropea de Bratislava con la Facultad de Mass Media).

Integración en otras asignaturas. Algunos programas de estudios ofrecen asignaturas que integran aspectos de la Educación Mediática en su contenido. Un ejemplo es la asignatura “Medios de comunicación y sociedad” del 1er año de estudios de grado del programa “Mediamatica y patrimonio cultural” en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Žilina. Entre los objetivos previstos de la asignatura figura el desarrollo de la capacidad de evaluar el contenido mediático como parte de una persona alfabetizada en medios. La Educación Mediática es también uno de los temas de enseñanza según el plan de estudios de la signatura (Fakulta humanitných vied UNIZA, 2023/2024).

Ámbito de formación complementaria para profesores en la adquisición de cualificación adicional. El análisis identificó una forma de estudio pedagógico complementario de dos años de duración como una de las modalidades existentes. Este estudio permite a los estudiantes de máster en los estudios mediáticos y de la comunicación y a los titulados, ampliar su cualificación y habilitarlos para impartir una asignatura en centros de enseñanza primaria y secundaria. La Facultad de Letras de la UCM en Trnava ofrece un programa de este tipo en forma de “Didáctica de la Asignatura - Didáctica de los Estudios Mediáticos y de la Comunicación” (definida en el plan de estudios como Educación Mediática) (Filozofická fakulta UCM v Trnave, 2023/24).

Tabla 1. Educación Mediática como asignatura en los campos y programas de estudio de las universidades eslovacas

Campo de estudio	Programa de estudio	Número
Formación del profesorado y ciencias de la educación	Pedagogía preescolar y primaria	2
	Pedagogía	1
	Educación de niños, jóvenes y adultos	1
	Pedagogía social y educación	1
	Educación especial, educación y gestión educativa	1
	Animación artística	1
	Enseñanza para la educación primaria	3
	Enseñanza de la ética en combinación ²	3
	Enseñanza de la educación para la ciudadanía en combinación	4
	Enseñanza de la educación estética en combinación	1
	Enseñanza de la pedagogía en combinación	1
	Enseñanza de la psicología en combinación	1
	Fundamento de la enseñanza / Fundamento psicológico pedagógico y de ciencias sociales de la enseñanza ³	3
	Estudios mediáticos y de la comunicación	Estudios de medios de comunicación
Periodismo		3
Comunicación de masas		1
Estudios de la Información		2
Teoría de juegos digitales		1
Mediamatica y patrimonio cultural		1
Filosofía	Estética	1
	Ética aplicada - peritaje ético y consultoría ética	1
Teología	Animación de actividades de ocio	1
	Teología católica	1
Transdisciplinario	Base de la facultad - para todos los programas (Facultad de filosofía)	1
Total		38

5. Discusión y conclusiones

Los resultados representan sólo un marco básico de la situación identificada, que tiene potencial para una mayor elaboración en relación con las conclusiones parciales:

La aparición de actores clave o multiplicadores de la formación universitaria de profesionales de la Educación Mediática en el entorno eslovaco; esto se manifestó en diversas formas de su integración en el currículo en una sinergia de múltiples unidades institucionales (facultades) de las universidades;

Por otro lado, las tendencias europeas a reforzar las políticas de formación del profesorado en el ámbito de la tecnología resuenan también en el contexto eslovaco (OCDE, 2019), lo que se relaciona con la necesidad de hibridar la formación del profesorado en la era digital (Espejo-Villar et al., 2022); es actual la prevalencia de temas educativos (asignaturas) relacionados con el uso de los medios y las TIC como herramientas didácticas frente a su estudio como objetos en la formación inicial del profesorado.

En el marco de la comparación y explicación del interés en la implementación de la Educación Mediática como asignatura en las universidades eslovacas, se observa el crecimiento - aumento general del número de programas de estudio en comparación con 2017; (38 a 29), pero también una disminución de su ocurrencia en programas de estudio seleccionados (especialmente Formación del profesorado de educación primaria y Formación del profesorado de ética).

Al mismo tiempo, sería deseable una mayor ampliación de la investigación y analizar de forma cualitativa el contenido de los programas de las asignaturas de Educación Mediática para evaluar qué dimensiones de la Com-

petencia Mediática se tienen más en cuenta y cuáles menos (De-Pablos-Pons & Ballesta-Pagán, 2018, p. 129), específicamente en los programas de formación del profesorado. Asimismo, explorar también la comprensión implícita de la Educación Mediática en asignaturas relacionadas, y complementar así la amplitud de su alcance en el contenido de la educación superior en Eslovaquia.

Notas

¹ Aunque en los programas de estudios de grado o licenciatura y máster no se menciona explícitamente la Educación Mediática, en la descripción del programa se indica, sin embargo, que éste es el campo de estudio.

² En la tradición del sistema educativo analizado, los programas de formación del profesorado seleccionados sólo pueden estudiarse en combinación con otros programas centrados en otras asignaturas de enseñanza en centros de primaria y secundaria.

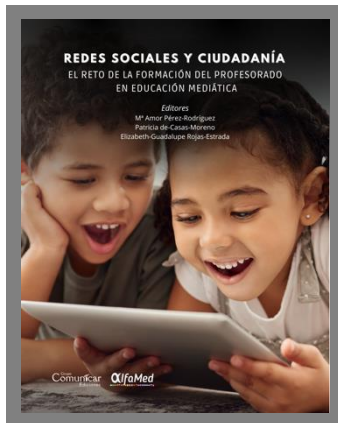
³ Esta categoría incluye la aplicación multidisciplinar de la Educación Mediática en todos los programas de formación del profesorado.

Apoyo

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 ‘El Currículum Alfamed: Investigación e implementación de una propuesta de formación docente en Educación Mediática en Iberoamérica’ en la Estrategia de Política de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva (España) (EPIT 2023) (código de aprobación EPIT16132023).

Referencias

- Babushko, S., Solovei, M., & Solovei, L. (2023). Media and Information Literacy Upskilling for Educators at Universities: Ukrainian Context, *Educological discourse*, 43(4), 39-54. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.43>
- Consejo de Europa (Ed.) (2000). *Media education - Parliamentary Assembly Recommendation 1466* (2000). <https://bit.ly/3WeGGTI>
- De-Pablos-Pons, J., & Ballesta-Pagán, J. (2018). La Educación Mediática en nuestro entorno: Realidades y posibles mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91), 117-132. <https://bit.ly/3vYTMJX>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer VS.
- Espejo-Villar, L.B., Lázaro Herrero, L., & Álvarez-López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 15-30. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.812>
- Fakulta humanitných vied UNIZA (Ed.) (2023/24). *Médiá a spoločnosť. Informačný list predmetu*. <https://bit.ly/4aNt4CZ>
- Fakulta masmédií. Paneurópska vysoká škola (Ed.) (2023/24). *Úvod*. <https://bit.ly/44iKCEw> Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave (Ed.) (2023). *Opis študijného programu –osnova, AMES*
- Filozofická fakulta UCM v Trnave (Ed.) (2023/24). *Didaktika mediálnych a komunikačných štúdií. Informačný list predmetu. Mgr. Stupeň*
- Filozofická fakulta UK v Bratislave (Ed.) (2023/24). *Bakalárske a magisterské štúdium*. <https://bit.ly/3Uy4Nlt>
- Flores-Koulish, S. A. (2019). Media Literacy in Teacher Education. In R. Hobbs, & P. Mihailidis. (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Vol. 2. (pp. 1038-1048). John Wiley & Sons
- Hartai, L. (2014). *Report on Formal Media Education in Europe. (WP3). EMEDUS: European Media Literacy Education Study*. European Union. <https://bit.ly/4bb9zEh>
- Kačínová, V. (2017). Perspektívy rozvoja mediálnej výchovy v podmienkach Slovenska. In D. Petranová, D. Mendelová, & J. Radošinská (Eds.), *Megatrendy a médiá 2017: Budúcnosť médií II.: budúcnosť mediálnej výchovy: budúcnosť marketingu v kontexte médií: budúcnosť hier*. (pp. 40-67). FMK UCM
- Kačínová, V. (2018). Media Competence as a cross-curricular competence. *Communication Today*. 9(1), 38-57. <https://bit.ly/4daQYKp>
- Katolícka univerzita v Ružomberku (Ed.) (2023/2024). *Ponuka štúdiá*. <https://bit.ly/3Uw87Ha>
- Marzal-Marazal-Felici, J., & Agudaded, I. (2021). *La Educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital*. <https://bit.ly/4dd7gCs>
- Meehan, J., Ray, B., Walker, A., Wells, S., & Schwarz, G. (2015). Media literacy in teacher education: A good fit across the curriculum. *The Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 81-86. <https://bit.ly/3vWRoDy>
- Ministerstvo kultúry SR (Ed.) (2008). *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*.
- OECD (Ed.) (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://bit.ly/3Uxo7IM>
- Online Akademie (Ed.) (2024a). *Studium Medienpädagogik*. <https://bit.ly/3wjmbdA>
- Online Akademie (Ed.) (2024b). *Studium Medienbildung*. <https://bit.ly/49RSdLt>
- Pedagogická fakulta TU v Trnave. (Ed.) (2023/2024). *Čitateľská a mediálna gramotnosť. Informačný list predmetu*. <https://bit.ly/4dd7p8Y>
- Pedagogická fakulta UK v Bratislave. (Ed.). (2023/2024). *Študijné programy a plány*. <https://bit.ly/44j8NmE>
- Prešovská Univerzita v Prešove (Ed.) (2023/2024). *Mais. Študijné programy*. <https://bit.ly/3JBUlam>
- Sedelmaier, Y., Erculei, E., & Landes, D. (2022). Enhancing Media Literacy in Higher Education. *Learning in the Age of Digital and Green Transition*, 390-399. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26876-2_36
- Trnavská univerzita v Trnave. (Ed.) (2023/24). *MAIS. Študijné programy*. <https://bit.ly/4dd7p8Y>
- UNESCO (Ed.) (2014). *Paris Declaration on Media-Information Literacy in Digital Age*.
- Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. (Ed.) (2023/24). *AIS 2. Študijné programy*. <https://bit.ly/3JyaPpe>
- Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach (Ed.) (2023/24). *AIS 2. Študijné programy*. <https://bit.ly/4bagiyf>
- Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (Ed.) (2023/24). *Komplexná ponuka študijných programov na UMB*. <https://bit.ly/4b8jJpe>
- Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Ed.) (2023/24). *AIS 2. Študijné programy*. <https://bit.ly/3wbngEw>
- Žilinská univerzita v Žiline (Ed.) (2023/24). *Učebné plány na akademický rok 2023/24*.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Los aprendices digitales en el bachillerato ecuatoriano: Entre la (des)conexión, la experimentación y las nuevas brechas

The digital learners in high school in Ecuador: Between (dis)connection, experimentation, and emerging gaps

Ana-María Beltrán-Flandoli

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

Andrea Velásquez-Benavides

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
avvelasquez@utpl.edu.ec

Diana Rivera-Rogel

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

Resumen

Este estudio evalúa la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en bachillerato (educación secundaria superior) ecuatoriano, enfocándose en dos de las siete competencias del Currículo AMI UNESCO. Se utilizó un cuestionario en línea con 15,519 estudiantes de 60 Unidades Educativas del Milenio (públicas). Los resultados muestran una integración significativa de la tecnología, los medios y las redes en la vida diaria de los encuestados, con una diversidad en las formas de aplicación que reflejan la influencia del contexto sociocultural. La capacitación en Educación Mediática para los docentes se destaca como fundamental para cultivar una ciudadanía apta para la era digital, reflejando un progreso maduro en el campo.

Abstract

This study evaluates Media and Information Literacy (MIL) in Ecuadorian high schools, focusing on two of UNESCO's MIL Curriculum competencies. An online questionnaire gathered data from 15,519 students across 60 Millennium Educational Units (public). Results reveal significant integration of technology, media, and networks in respondents' daily lives, showcasing diverse application methods reflecting sociocultural influence. Media education training for teachers stands out as fundamental to cultivating a digitally literate citizenry, reflecting mature progress in the field.

Palabras clave / Keywords

Bachillerato, Currículo AMI UNESCO, Alfabetización Mediática, redes sociales, estudiantes.
High school, UNESCO MIL Curriculum, Media Literacy, social media, students.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Durante la última década, la digitalización ha surgido como un poderoso agente de transformación en las sociedades contemporáneas en vías de desarrollo, incluso a nivel económico. Este fenómeno ha provocado cambios significativos en el paradigma de comunicación y participación cultural y ciudadana (Gomero et al., 2023), lo que plantea la necesidad de una reevaluación de las relaciones existentes (Boyd, 2014). Como resultado, diversas instituciones y organizaciones, incluido el sector educativo en su conjunto, se ven obligadas a adaptarse a esta nueva realidad.

2. Antecedentes

Aunque los jóvenes estudiantes parecen utilizar muchos artefactos para comunicarse, aprender e interactuar entre ellos, suelen emplearlos para su empoderamiento personal y entretenimiento, sin que esto refleje un nivel de Alfabetización Mediática e Informacional (Herrero-Diz & Ramos-Serrano, 2016). Se hace evidente, en particular, que cuando se trata del uso de la tecnología por parte de los jóvenes como consumidores de contenido en lugar de como creadores de contenido específicamente con fines académicos, su compromiso es casi indeterminado, un hecho que contrasta notablemente con las representaciones populares del nativo digital (Selwyn, 2009, p. 35).

En ese sentido, Masanet et al. (2019) sostienen que el individuo en formación es un permanente aprendiz digital que adquiere conocimientos a través de su relación diaria con la tecnología, independientemente de la edad; así, el uso de videojuegos, las compras en línea, la gestión de contenidos en redes sociales, las diferentes actividades de ocio y entretenimiento, etc., forman parte de ese aprendizaje, que se adquiere principalmente a través de la observación y la imitación y se encuentran estrechamente relacionadas con las motivaciones de los usuarios en la Red.

Posiciones como las de Gisbert y Esteve (2016) o, posteriormente, Sánchez-Caballé y González-Martínez (2023), indican que los desafíos educativos actuales implican abordar varios aspectos como las transformaciones y la velocidad del cambio, la evolución del sistema educativo formal que ya no es el único espacio educativo predominante, y la disponibilidad de espacios altamente tecnificados para profesores y estudiantes. Sin duda, este abordaje incluye la articulación del proceso de aprendizaje en torno a sincronía y asincronía, la adquisición de nuevas competencias y capacidades, la necesidad de alfabetizaciones diversas, los cambios en los espacios y estructuras educativas y la creación de redes de formación para el aprendizaje.

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) surge en respuesta a la mencionada revolución digital y al constante flujo de información en la cultura contemporánea. Sus raíces se remontan a la difusión masiva de los medios de comunicación, la era de la información y la necesidad de enseñar a las personas a comprender, evaluar y utilizar críticamente estos recursos (Caldeiro & Aguaded, 2015). Desde su origen, su enfoque ha sido capacitar a individuos para comprender y analizar los mensajes mediáticos, promoviendo la capacidad de interpretar la información y discernir entre lo verídico y lo falso. Con el desarrollo de la revolución digital, que proporciona acceso a vastas cantidades de datos y fuentes de conocimiento a través de Internet, la AMI se centra en mejorar la capacidad para localizar, evaluar, organizar y utilizar información proveniente de diversas fuentes, especialmente en entornos digitales.

El Currículo AMI de la UNESCO (Wilson et al., 2011) y su actualización mediante el documento “Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente” (Grizzle et al., 2023) ofrecen una base sólida para la Educación Mediática en las escuelas, alentando a los profesores a reflexionar sobre su papel en el fomento de la criticidad de los estudiantes frente a los medios y las oportunidades educativas asociadas. Por otro lado, el “Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática” (Aguaded et al., 2020), desarrollado por la Red Alfamed (<https://www.redAlfamed.org/>), constituye una guía actualizada sobre las competencias necesarias para los educadores en la era post-COVID-19, sirviendo como un manual para la reinención del sistema educativo a través de los medios y las redes emergentes.

En Ecuador, la educación se rige por la Constitución de la República del Ecuador (2008), que reconoce la educación como un derecho fundamental y un deber ineludible del Estado, exigiendo inversión estatal y garantizando la igualdad e inclusión social. La integración de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en el currículo ecuatoriano busca transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, enseñando a comprender y evaluar la información desde temprana edad, fomentando una ciudadanía activa, promoviendo la creatividad y la expresión, abordando la brecha digital y adaptándose a un mundo en constante cambio.

Considerando estos antecedentes, el propósito de esta investigación es determinar las percepciones y los enfoques hacia nuevas formas de aprendizaje y Alfabetización Mediática informacional, así como las brechas

existentes en el tema, a partir del análisis de las percepciones y habilidades relacionadas, en los estudiantes de educación media superior, conocida como bachillerato en Ecuador. Este trabajo se basa en un proyecto previo de la Universidad Técnica Particular de Loja, que investigó la concordancia entre el currículo vigente y el sugerido por la UNESCO Se enfoca en dos (de siete) competencias AMI específicas: (5) Aplicando formatos nuevos y tradicionales en los medios, y (6) Situando el contexto sociocultural del contenido mediático.

3. Metodología

A través de un enfoque descriptivo-cuantitativo y un diseño no experimental, dada la recolección de datos en el entorno natural, la presente investigación se centró en realizar un diagnóstico de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en estudiantes de bachillerato (15-17 años) de 60 Unidades Educativas del Milenio (públicas) de Ecuador. Para tal propósito se diseñó un cuestionario en línea de 35 preguntas cerradas, dividido en los siete bloques antes mencionados, que atañe al marco competencial de la UNESCO Expertos de la comunidad científica internacional y de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del país validaron el instrumento (López-Fernandez et al., 2019). Asimismo, una vez implementado el cuestionario, se realizó un análisis exploratorio de los datos, observando los valores medios y las desviaciones típicas, y se comprobó la distribución gráfica de las frecuencias para controlar que no existan inconsistencias y la distribución seguía patrones lógicos de acuerdo con la teoría. Para evaluar la fiabilidad, también se realizaron pruebas Alpha de Cronbach, para medir que las escalas utilizadas en el mismo fueran planteadas de manera adecuada. Los valores resultaron adecuados y más que satisfactorios para este tipo de estudios (George & Mallery, 2003).

Específicamente, se recogen en esta presentación, los resultados pertenecientes a las competencias relacionadas con (5) la aplicación y gestión de nuevos formatos por parte de los estudiantes y (6) su situación en el contexto sociocultural digital, dimensionadas *ut supra*. Los constructos analizados se explican en la Figura 1.

Figura 1. Constructos del instrumento de investigación

Figura 1. Organización de Categorías y Subcategorías

Nomenclatura de competencia según UNESCO	Conceptualización	Constructos cuestionario
Competencia AMI 5: Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios	Comprender los usos de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y las redes para la recolección de la información y la toma de decisiones.	Acceso a Internet y dispositivos
		Medios de comunicación y redes sociales como apoyo para educarse y aprender
Competencia AMI 6: Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios	Demostrar que el conocimiento y el entendimiento del contenido de los medios se produce dentro de contextos sociales y culturales.	Selección de información en Internet
		Creación de contenidos

3.1. Diseño de la muestra

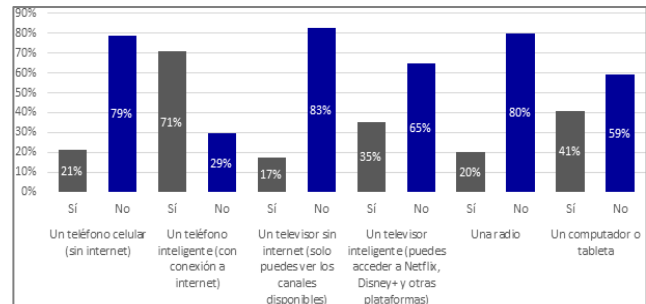
El estudio se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2023. Se levantaron 15,519 cuestionarios a estudiantes de bachillerato. La distribución de estudiantes según las unidades educativas del milenio en Ecuador es equitativa, sin valores preponderantes. Respecto a la ubicación geográfica, la mayoría de los encuestados (6 de cada 10) provienen de sectores urbanos, mientras que el resto procede de zonas rurales, debido a la densidad poblacional urbana. La edad media de los encuestados es de 15-18 años, con una distribución aproximadamente normal y una leve inclinación hacia los adolescentes/jóvenes de 18 a 20 años, aunque el coeficiente de asimetría (0.26) indica que la media no está sesgada. En cuanto al sexo, hay una leve superioridad masculina, pero sin una diferencia estadísticamente significativa, con aproximadamente 5 de cada 10 alumnos siendo hombres y viceversa. Los datos se analizaron con SPSS 27, utilizando una escala de evaluación previamente establecida para recategorizar y generar indicadores numéricos para cada competencia.

4. Resultados

4.1. Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios

La Figura 2 proporciona información sobre las herramientas tecnológicas que afirman poseer los estudiantes en sus hogares. Es notable que los teléfonos inteligentes con acceso a Internet son los dispositivos más utilizados, en este caso casi el 70% de los jóvenes afirman tener uno en casa. En segundo lugar, se encuentran las computadoras y tabletas, con aproximadamente un 40% de los encuestados que manifiestan tener estos dispositivos. Resulta llamativo que un porcentaje tan alto (8 de cada 10) indique que no tienen un televisor (con o sin acceso a Internet), ya que estos suelen ser los dispositivos más comunes en los hogares latinos, así como las radios, en este caso 8 de cada 10 afirma no poseer una en casa.

Figura 2. Acceso a herramientas tecnológicas

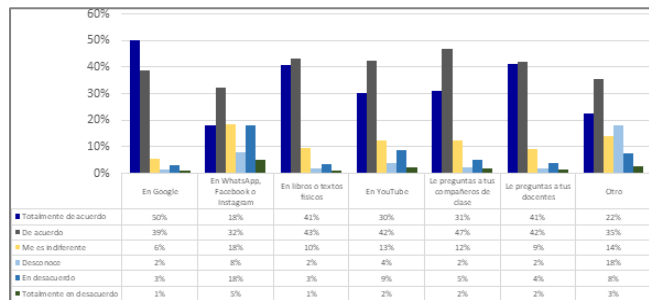


4.2. Medios y redes como apoyo en el aprendizaje

Por otro lado, la Figura 3 demuestra que los encuestados afirman encontrar respuestas a sus interrogantes, preponderantemente en tres de las siete opciones que se les presentó: El motor de búsqueda Google, los libros de texto físicos y las preguntas a docentes. Cada uno empatan en un 90% de aprobación (de acuerdo y totalmente de acuerdo), y resulta remarcable que la lectura de documentos físicos y las consultas a docentes estén entre las primeras opciones. En segundo lugar, aparecen las búsquedas en la plataforma *YouTube*. De la misma forma, las consultas a otros compañeros se rigen como una segunda opción de potenciales fuentes de información. Las redes sociales aparecen como la última opción al momento de obtener información de temas académicos.

Además, es conveniente matizar las aseveraciones anteriores con los datos de las respuestas de los bachilleres ante la pregunta: ¿Aprendo mejor cuando los profesores utilizan herramientas digitales en clase? Hoy en día, en espacios educativos y de enseñanza se habla continuamente de la gamificación y el uso de herramientas digitales para enseñar. Así, de acuerdo con las opiniones de los encuestados, casi tres tercios de la muestra convence en que se puede aprender mejor cuando el docente introduce opciones digitales en su clase, lo que obedece a que las nuevas generaciones se apegan más a los medios tecnológicos.

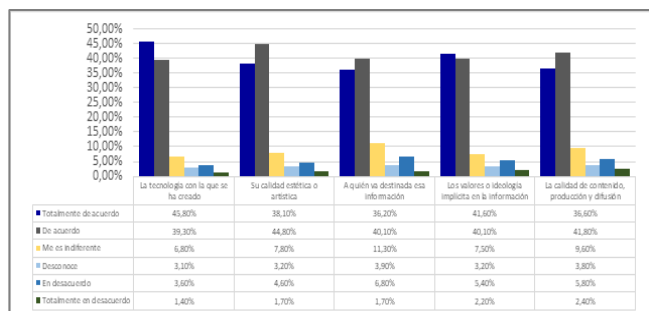
Figura 3. Medios de consulta de información



4.3. Medios y redes sociales como parte del contexto sociocultural

Para la juventud encuestada, los medios de comunicación, al menos los tradicionales, resultan quizás anticuados; sin embargo, siguen siendo fuentes de información. Los encuestados señalan que toman como referencia este tipo de recursos, principalmente cuando valoran según la tecnología creada, como indican

Figura 4. Selección de información tomando en cuenta...



aproximadamente 8 de cada 10 jóvenes para esas tres opciones. También se toman en cuenta la capacidad de discernimiento y los criterios de validación de los evaluados. En segundo lugar, quedan la calidad misma de la información y el sentido de a quién va dirigida, sin una excesiva diferencia. Las fuentes de información para que los alumnos puedan realizar sus trabajos académicos se abordan con los resultados de la Figura 5. A la cabeza con buena ventaja (alrededor de 8 de cada 10, indican que el motor de búsqueda *Google* es la opción más aceptada por los encuestados para buscar información sobre cualquier tema que requieran. En segundo lugar, con un empate cercano, aproximadamente 7 de cada 10 jóvenes indican que las principales fuentes de información para realizar sus tareas resultan ser los textos estudiantiles que entrega el propio Ministerio de Educación y la enciclopedia virtual *Wikipedia*.

Las opciones menos empleadas para la búsqueda de información recaen en la televisión y el uso del sistema de inteligencia (chat bot) *ChatGPT*, que hoy en día es una de las herramientas de Inteligencia Artificial generativa más usada hoy en día para resolver dudas sobre cualquier tipo de información.

Finalmente, a los jóvenes se les consultó sobre las motivaciones que los llevan a publicar/crear contenidos en redes sociales. El 21,76% señaló que lo hace para aprender o enseñar en algún contexto, mientras que el porcentaje de acuerdo más alto, el 26,98%, afirma hacerlo por diversión. Si bien es cierto que ninguna “motivación” se distingue por sobre las demás, la mayor parte de la muestra (51%) afirma no haber creado ningún contenido en redes sociales.

Figura 5. Fuentes de información para realizar tareas

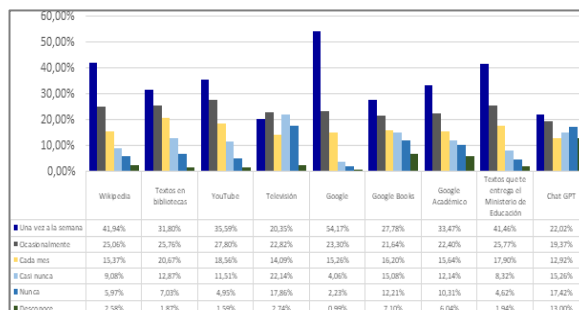
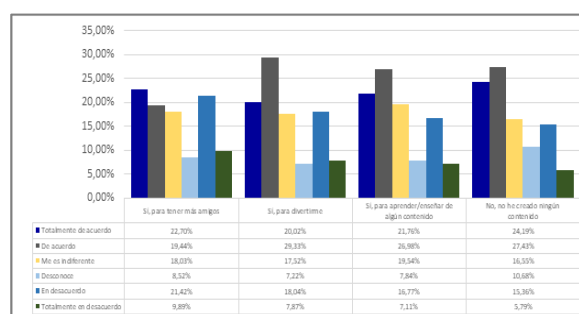


Figura 6. Motivación para crear contenido en redes



5. Discusión y conclusiones

La mayoría de los encuestados utiliza Internet para navegar y jugar en aplicaciones, lo que resalta la importancia de estas actividades en la vida cotidiana de los jóvenes. Esta navegación en la web se entrelaza principalmente con actividades como estudiar y comer, revelando una dualidad entre la actividad académica y el entretenimiento digital (Masanet et al., 2019). Además, la distribución normal de edades, concentrada entre los 17 y 20 años, refleja la diversidad en el rango de edad de los estudiantes, sugiriendo que el contexto sociocultural influye en su interacción con los medios (Gomero et al., 2023).

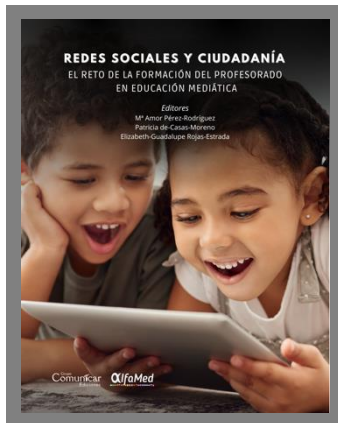
Asimismo, los estudiantes muestran una preferencia marcada por los videos tutoriales en línea como su actividad principal en Internet, seguida de la búsqueda de información y los juegos en línea. Esta preferencia subraya la importancia del contenido visual y el entretenimiento en línea en su experiencia mediática. Además, la mayoría considera esencial respetar la privacidad al compartir información, lo que indica una conciencia ética en relación con la divulgación de datos (Boyd, 2014). Muchos encuestados afirman no haber publicado en redes sociales, posiblemente influenciados por decisiones personales o restricciones de acceso a Internet.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre el uso de herramientas digitales en el proceso educativo, la mayoría está de acuerdo en que aprenden mejor cuando los profesores emplean estas herramientas en clase, reflejando una afinidad creciente de la juventud con la tecnología y su disposición a integrarla en el entorno educativo (Herrero-Diz & Ramos-Serrano, 2016). A pesar de ello, un porcentaje significativo de estudiantes se muestra en desacuerdo con esta afirmación, indicando que aún hay una proporción considerable de jóvenes que no ven beneficios sustanciales en el uso de herramientas digitales para aprender.

La capacitación en Educación Mediática para los docentes se destaca como fundamental para cultivar una ciudadanía apta para la era digital. Además, la investigación ha evolucionado, transitando de evaluaciones generales de Competencia Mediática a la identificación de creencias y deficiencias en grupos específicos como los educadores. Esto refleja un progreso en el campo de la Educación Mediática, con un enfoque más profundo y maduro en la reflexión sobre el conocimiento generado.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo, D., & Delgado-Ponce, A. (coord.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era posCOVID-19*. Octaedro.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press. Goñero, G., Barredo-Ibáñez, D., & Hernández-Ruiz, J. (2023). El transmedia en la educación superior. Una investigación cualitativa. *Revista Latina De Comunicación Social*, 81, 155–170. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1838>
- Caldeiro, M.C., & Aguaded, J. (2015). “Estoy aprendiendo, no me molestes” La Competencia Mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 12, 27-45.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 74-83.
- Grizzle, A., Wilson, C., & Gordon, D. (Eds.) (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. UNESCO
- Herrero-Diz, P., & Ramos-Serrano, J. (2016). Los menores como usuarios creadores en la era digital: del prosumer al creador colaborativo. Revisión teórica 1972-2016. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1301-1322 <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1147>
- López-Fernández, R., Avello-Martínez, R., Palmero-Urquiza, D., Sánchez-Gálvez, S., & Quintana-Álvarez, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (1), 390. <https://urlis.net/bg7isx66>
- Masanet, M.J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, Media and Technology*, 44, 1-14. <http://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- Sánchez-Caballé, A., & González-Martínez, J. (2023). Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review (Aprendizaje transmedia: ¿realidad o ficción? Una revisión sistemática). *Culture and Education*, 35(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings: New information perspectives*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa Currículum para Profesores*. UNESCO



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Hábitos de consumo en línea de niñas, niños y adolescentes: Aproximación a la realidad colombiana

Online consumption habits of children and adolescents:
Approach to the Colombian reality

Tomás Durán-Becerra
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
tomas.duran@uniminuto.edu

Sandra Acero
Fundación CIVIX Colombia, Colombia
sandra@civix.ca

Johan-Andrés Ortiz-Rubio
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
johan.ortiz.r@uniminuto.edu

Resumen

Este capítulo presenta una aproximación a los pilotos de implementación de dos currículos de educación en medios en Colombia y desarrolla una de sus conclusiones: la necesidad de generar un diagnóstico para conocer qué consumen en los medios digitales niñas, niños y adolescentes (NNyJ) entre 10 y 18 años y cómo lo hacen. CIVIX y UNIMINUTO han realizado una caracterización de hábitos de consumo y capacidades de pensamiento crítico de NNyJ en Colombia, que muestra una importante penetración de las redes social y de tecnologías como la Inteligencia Artificial en sus vidas. Se ha evidenciado que las redes y tecnologías se usan de forma general (al menos diez horas al día), pero las capacidades críticas frente a los medios e información siguen siendo un reto del sistema educativo del país.

Abstract

This chapter provides an overview of the implementation pilots of two media education curricula in Colombia and develops one of its conclusions: the need to generate a diagnosis to understand what children and adolescents (aged 10-18 years old) consume in digital media and how they do it. CIVIX and UNIMINUTO have conducted a characterization study of the consumption habits and critical thinking skills of children and adolescents in Colombia, revealing a significant penetration of social networks and technologies such as artificial intelligence in their lives. The study has shown that networks and technologies are used extensively (approximately ten hours a day), but critical capacities regarding media and information continue to pose a challenge for the country's educational system.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática e Informativa, currículo, pensamiento crítico, juventud, educación formal.
Media and Information Literacy, curriculum, critical thinking, youth, formal education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Este estudio busca generar un aporte a la comprensión de los desafíos presentes en la navegación en entornos digitales a partir de una caracterización de hábitos y habilidades en el consumo y análisis crítico de la información en línea de niñas, niños y jóvenes (NNyJ) colombianos de entre 10 y 18 años¹. Parte de la percepción general de que la red se encuentra cada vez más influida por la desinformación (Aïmeur, 2023) y los peligros vinculados a la falta de un discernimiento crítico, la manipulación, los sesgos, la polarización, así como la vulneración de la privacidad y los derechos humanos en línea, entre otros aspectos (Armitage & Vaccari, 2021).

A partir de esto, el estudio apuesta por entender las competencias de análisis crítico de NNyJ, es decir, establecer cómo interactúan en las diferentes plataformas digitales, qué tipo de contenido consumen, cómo procesan e interpretan la información y contenidos que consumen, entre otros aspectos relacionados con el uso de dispositivos y redes sociales (Giraldo et al., 2024, Durán-Becerra & Lau, 2020). Se parte del hecho de que existen pocos estudios realizados en Colombia que realicen una caracterización del comportamiento de NNyJ en línea, por lo que los resultados, desde una aproximación exploratoria, esperan aportar a la comprensión de diversas partes interesadas (padres de familia, educadores, sistema educativo en general, gobierno, tomadores de decisión, entre otros).

Los hallazgos de esta investigación son de utilidad para investigadores y organizaciones que trabajan con NNyJ en temas relacionados con las Competencias Mediáticas para que puedan desarrollar estrategias y herramientas educativas que fomenten una navegación más segura y efectiva en el entorno digital. De igual forma, entrega insumos a los tomadores de decisión y hacedores de política pública que pueden aportar a la creación de programas de alfabetización digital, mediática e informacional, fomentar la promoción de habilidades de pensamiento crítico y la enseñanza de técnicas para identificar y contrarrestar la desinformación desde políticas y otros instrumentos públicos.

2. Antecedentes

Esta investigación parte del análisis de esfuerzos previos, como el estudio “Infancia, adolescencia y medios audiovisuales en Colombia: apropiación, usos y actitudes” (CRC, 2021), el cual presenta hallazgos sobre el uso de dispositivos, consolas de videojuegos, consumo de contenidos en línea y tiempos promedio de conexión de los jóvenes del país. Aunque este estudio se realizó a una muestra significativa de jóvenes, su objeto de estudio son los dispositivos y sus usos, no necesariamente los hábitos de consumo de información en línea, las competencias de análisis crítico o los riesgos asociados a la navegación. De igual forma, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, en el marco del pilotaje del Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) de la UNESCO (Grizzle, 2023) en Colombia, realizó un ejercicio de caracterización de competencias para el consumo crítico de medios e información, en el que identificó elementos y tendencias que sirven de base para investigar más a fondo los hábitos y habilidades en línea de NNyJ. Entre otros elementos, el estudio de UNIMINUTO revela que, aunque los niños, niñas y jóvenes tienen facilidades de uso y acceso a dispositivos y conexión, no siempre realizan un consumo consciente o crítico de la información, donde incluso se experimenta un margen amplio de tolerancia a los riesgos en línea (Durán-Becerra et al., 2023).

Los resultados de estas investigaciones previas subrayan la importancia de implementar más estudios que lleven a comprender cómo navegan NNyJ, pero, sobre todo, a intentar establecer qué tan consciente y críticamente lo hacen. Esto en un contexto donde el campo ha sido poco estudiado, lo que hace que este tipo de procesos investigativos cobren mayor importancia (Sánchez-Obando & Duque-Méndez, 2022). Otro punto relevante a tener en cuenta en este diagnóstico es que Colombia es un país que ha experimentado un desarrollo normativo en términos de regulación e implementación de políticas de dotación de tecnología y estrategias tecnológicas en educación básica y media que se ha sostenido en las últimas dos décadas. Además de un impulso en educación, el país ha implementado servicios digitales y programas de gobierno digital en larga escala (Durán-Becerra & Machuca-Téllez, 2021; Durán-Becerra et al., 2023). No obstante, persisten desafíos en la reducción de brechas digitales entre zonas rurales y urbanas. Como referencia, se puede anotar que no existen en Colombia programas públicos específicos para el sistema educativo que promuevan competencias críticas frente a los medios de comunicación y la información.

3. Metodología / planteamiento

Se plantea la siguiente pregunta de investigación basada en el objeto de estudio: ¿Cuáles son los hábitos de consumo y producción de información en línea, y qué habilidades poseen los jóvenes de 12 a 18 años de instituciones educativas en Colombia para el análisis crítico de la información en entornos digitales?

Para abordar esta cuestión, se diseñó una investigación no experimental descriptiva de corte transversal, dirigida a estudiantes colombianos de secundaria de entre 12 y 18 años (N=5,619,304). Se utilizó una muestra no probabilística por cuotas, distribuyendo 384 participantes por cuota, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La asignación por cuotas se dividió en dos categorías: CIVIX (2,147) y No CIVIX (3,979). Además, se distribuyeron estudiantes de diferentes grados: 850 de grado 6, 568 de grado 7, 1.293 de grado 8, 1.230 de grado 9, 980 de grado 10 y 1.257 de grado 11.

La selección de las instituciones educativas se llevó a cabo en dos vías: 1) Instituciones educativas con experiencia en el currículo Doble Click (CIVIX): Se eligieron instituciones donde CIVIX ha implementado lecciones del currículo Doble Click (del programa Acción Cívica contra la Desinformación). Estas instituciones están ubicadas en varios municipios y departamentos de Colombia; 2) Instituciones educativas sin experiencia en el currículo Doble Click (No CIVIX): Son aquellas instituciones educativas de diferentes municipios que pueden o no haber participado en procesos investigativos sobre temáticas AMI y están dispersas en gran parte del territorio nacional.

3.1. Instrumento / ficha Técnica

Se ha desarrollado el Cuestionario en Hábitos y Habilidades en Consumo y Análisis Crítico de la Información en Línea, compuesto por 35 preguntas de respuesta única y 17 de respuesta múltiple. Este instrumento evalúa aspectos como hábitos y habilidades de consumo, tiempos de conexión, actividad en redes sociales, preferencias de formatos, percepción de propaganda y tendencias, sesgos cognitivos, y capacidad para verificar información y comprender la Inteligencia Artificial generativa. El cuestionario proporciona una visión integral de la conducta y competencias de los participantes en entornos digitales, facilitando la comprensión de sus prácticas y necesidades en el consumo y análisis de información en línea.

3.2. Análisis de información

Para el análisis de los datos cuantitativos se emplea el *software* estadístico SPSS versión 29, mientras que para los datos cualitativos se utiliza Nvivo versión 12.7. El proceso de análisis se divide en varias etapas: (1) Recopilación de datos mediante la herramienta *TypeForms*; (2) Limpieza y organización de los datos obtenidos; (3) Identificación de variables relevantes y relaciones entre estas; y, finalmente, (4) Contextualización de los resultados obtenidos. Este enfoque metodológico permite una comprensión profunda y sistemática de los datos recopilados, facilitando la interpretación y extracción de conclusiones significativas.

4. Resultados

El estudio realizado por CIVIX y UNIMINUTO revela hallazgos significativos en tres secciones clave. En la primera sección, centrada en la navegación y el uso de entornos digitales, se destaca que los niños, niñas y jóvenes (NNyJ) colombianos pasan aproximadamente 10 horas diarias conectados en línea, principalmente en plataformas de *streaming* y redes sociales como *TikTok* y *YouTube*. Además, se observa que la huella digital sigue siendo un concepto poco conocido entre ellos (23,6% tiene claridad sobre el concepto y su impacto), y que los *influencers* influyen mínimamente en sus decisiones de compra (2,5%, frente a elementos como las necesidades o gustos, con el 23,3%, los anuncios publicitarios, con el 12%, o los usos por otras personas, con el 9,4%).

Se observó que los NNyJ emplean el 17,6% de su tiempo en línea para estudiar. Sin embargo, se encontraron diferencias por género: los hombres dedican el 21,5% de este tiempo a videojuegos, mientras que las mujeres dedican el 18% de su tiempo a estudiar. Además, las mujeres pasan más tiempo conectadas mientras realizan tareas domésticas en comparación con los hombres, con un 15,8% y un 10,3%, respectivamente. En cuanto a la violencia y los riesgos en línea, se encontró que, aunque los NNyJ son conscientes de los peligros, tienden a exponerse fácilmente a riesgos como chatear con desconocidos, así, el 26,6% señala que los riesgos no les impiden navegar mientras que el 20,7% desconoce cuáles son los riesgos a los que se pueden enfrentar y ser vulnerables. Otro hallazgo relevante es que los NNyJ tienden a reportar más que a denunciar (51,6% y 44,4%, respecti-

vamente). La razón por la que más reportan o denuncian se relaciona con el potencial de los contenidos o perfiles de ofender a otros (27%). Las mujeres reportan o denuncian contenidos en redes sociales un 3,9% más que los hombres. En la segunda sección, relacionada con la verificación de información, se evidencia que los adultos son considerados una fuente de información poco confiable por parte de los NNYJ (58,7% duda de la información de los adultos frente a las noticias porque no siempre se informan bien), y las mujeres desconfían más (62,1%) que los hombres (54,5%). La verificación de información antes de compartir contenidos es un hábito poco frecuente entre ellos, lo que puede nutrir fenómenos como la desinformación (solo el 44,5% verifica sus fuentes y el canal de comprobación de información más utilizado es Google).

La mayoría de los NNYJ carece de habilidades para detectar fácilmente contenidos falsos en plataformas de mensajería como *WhatsApp*, con un 90,2%. Esta cifra disminuye en otros canales, como las redes sociales, donde el 68,6% no cuenta con dichas habilidades. Además, se encontró que solo el 10,1% de los NNYJ tiene claro que los motores de búsqueda pueden reconocer los gustos de cada usuario, una función conocida como filtros burbuja. Sin embargo, en redes sociales, el 32% tiene mayor probabilidad de identificar estos filtros.

Finalmente, en la tercera sección sobre herramientas y contenidos digitales, se destaca que los NNYJ son grandes productores de contenido multimedia en línea (76,5% afirma que lo hace), con una preferencia por la producción de fotografías y memes (23,7%), frente a las publicaciones de texto que son las menos frecuentes (7,1%). Además, se observa una creciente incorporación de la Inteligencia Artificial en sus vidas, aunque aún existe un desafío en comprender su uso eficiente, como se refleja en la baja claridad sobre cómo dar instrucciones precisas a las herramientas de IA como *ChatGPT* (solo el 16,2% lo hace eficientemente). Estos hallazgos proporcionan una visión integral de las prácticas y percepciones de los NNYJ en el entorno digital, destacando áreas de oportunidad para promover un uso más seguro y crítico de la tecnología.

5. Discusión y conclusiones

El estudio realizado ha contribuido significativamente a la comprensión de los hábitos y habilidades de consumo de información de los NNYJ de Colombia en el entorno digital actual, donde el contenido audiovisual está en alza y los influencers desempeñan un papel crucial en su producción y difusión. Aunque la investigación parte de la premisa de que estos contenidos son recibidos por un público cada vez más crítico y reflexivo (Buckingham, 2010), se ha identificado que los NNYJ no siempre cuentan con estas habilidades críticas y que sus decisiones pueden ser influenciadas por diversos motivadores que pueden estar mediados, entre otros, por fenómenos como los filtros burbuja, los cuales ocasionalmente les son aparentes, pero en la mayor parte de los casos no. Esta situación plantea el desafío de que los NNYJ poseen menores habilidades o conocimientos para identificar estos filtros o algoritmos (Buckingham, 2020), lo que configura una suerte “círculo vicioso” que puede “limitar su perspectiva y excluir la diversidad de pensamientos y opiniones” (Doble Click, 2023, p. 91).

Además, el acceso a nuevas tecnologías ha permitido que los NNYJ desarrollen habilidades para generar contenido, donde la Inteligencia Artificial ha adquirido un rol relevante. Aunque se ha integrado gradualmente en sus actividades diarias, persisten retos (y asimetrías) en su utilización eficiente. Esto subraya la necesidad de fomentar habilidades reflexivas y propositivas sobre el uso y efectos de la Inteligencia Artificial en la formación de ciudadanos (Sayad, 2024; Doble Click, 2023, p. 135; Aguaded et al., 2022).

Por otro lado, Internet ha transformado radicalmente la vida, comunicación y acceso a la información. Sin embargo, conlleva riesgos como el ciberacoso u otros tipos de violencias en línea. Las características de uso de dispositivos y plataformas demuestran desprevenimiento hacia los riesgos y falta de análisis crítico en el consumo de informaciones, lo que puede generar que la identidad en línea de los NNYJ se ponga en peligro al interactuar con desconocidos, lo que puede incrementar al evitar la denuncia o reporte estos perfiles o de contenidos dañinos. El desconocimiento del impacto de la huella digital en su privacidad aumenta su vulnerabilidad en línea y genera rastros en la red de los que no son conscientes.

El fenómeno de la desinformación también afecta la dinámica de navegación de los NNYJ, en especial cuando no verifican frecuentemente las fuentes de información. Se requiere, por ello, juntar esfuerzos (entre actores involucrados, como gobiernos, sector educativo, sociedad civil u organizaciones que trabajan estas temáticas) para fortalecer los programas de aprendizaje para mejorar las habilidades de verificación de información (Durán Berra et al., 2023; Buckingham, 2020). Desde los aportes metodológicos y oportunidades futuras de profundización reflejados en este estudio, se reconoce que sigue existiendo una necesidad por generar investigaciones adicionales para comprender mejor las disparidades, en variables como el género, grupo étnico, edad y participación en programas educativos relacionados con la AMI, y su relación con el conocimiento digital, el tiempo en línea y la creación de contenido utilizando herramientas de Inteligencia Artificial.

Notas

Esta investigación ha sido realizada por UNIMINUTO con el apoyo técnico y financiero de la Fundación CIVIX Colombia, en el marco del programa "Acción Cívica contra la Desinformación", financiado por el Servicio de Instrumentos de Política Exterior (FPI) de la Unión Europea.

Referencias

- Aguaded, I., Civilá, S., & Vizcaíno-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional de la Información, 31*(6).
- Aïmeur, E., Amri, S., & Brassard, G. (2023). Fake news, disinformation and misinformation in social media: a review. *Social Network Analysis and Mining, 13*(1), 30.
- Armitage, R., & Vaccari, C. (2021). Misinformation and disinformation. In *The Routledge companion to media disinformation and populism* (pp. 38-48). Routledge.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review, 37*, 230-239.
- Buckingham, D. (2010). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. *Media Education Journal, 47*, 3-10.
- CRC (2021). *Infancia, adolescencia y medios audiovisuales en Colombia: Aproximación, usos y actitudes*. Comisión de Regulación de Comunicaciones. <https://bit.ly/45rXF7x>
- Durán-Becerra, T., Payán-Durán, L., Machuca-Téllez, G., & Castillo-Rodríguez, C. (2023). Media and Information Literacy in Colombian Teacher Education: Insights from Implementing the UNESCO MIL Curriculum. En M. Jaakkola, T. Durán, & O. Bosire (eds.). (2023). *Media and information literacy for the public good: UNESCO MILID Yearbook 2023*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Durán-Becerra, T., & Machuca-Tellez, G. (2021). *Self-Development on campus: A case study on MIL Development in Teacher Education in Colombia*. En A. Grizzle, M. Jaakkola, & T. Durán Becerra, *MIL Cities and MIL Citizens: Informed, Engaged, Empowered by Media and Information Literacy (MIL)* (pags. 183-198). UNIMINUTO. <https://bit.ly/4c0Mox8>
- Durán-Becerra, T., & Lau, J. (2020). MIL competency framework: Mapping media and information competencies. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación, 19*(37), 49- 67.
- Doble Click (2023). *Educación Mediática, digital e informacional: Guía pedagógica*. Fundación CIVIX Colombia. <https://bit.ly/3VI8bnF>
- Sánchez-Obando, J.W., & Duque-Méndez, N. (2022). Alfabetización Mediática Informativa y Digital: evolución del concepto y perspectivas encontradas. *Revista Colombiana de Educación, 86*, 211-232.
- Giraldo-Luque, S., Durán-Becerra, T., Esteban, A., & Villegas-Simón, I. (2014). Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy1. *eLearning Papers, 38*.
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C.K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée G., & Gulston, C. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. <https://bit.ly/3VGVmtR>
- Sayad, A. (2024). *Inteligencia Artificial y pensamiento crítico. Camino para la educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Estrategias pedagógicas de docentes brasileños: Aportes para el “Currículo Alfamed”

Pedagogical strategies of Brazilian teachers: Contributions to the 'Alfamed Curriculum'

Vanessa Matos-dos-Santos
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
vanessamatos@ufu.br

Maria-Teresa Miceli-Kerbauy
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
teresa.kerbauy@gmail.com

Resumen

El Currículo Alfamed para la formación de docentes en Educación Mediática, desarrollado por investigadores de la Red Alfamed durante el período de pandemia, se presenta como un aporte didáctico. Esta investigación tiene como objetivo general reconocer, basada en estudio de caso con datos de naturaleza mixta, cuáles fueron las estrategias didácticas desarrolladas en cursos de grados en un contexto remoto (recorte temporal (marzo de 2020 hasta julio de 2021) en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), por docentes seleccionados por áreas (Humanas, Biológicas y Exactas). El análisis permitirá que la investigación pueda aportar contribuciones a una segunda edición del Currículo.

Abstract

Alfamed Curriculum for teacher training in media education, developed by researchers from the Alfamed Network during the pandemic period, is presented as a didactic contribution. The general objective of this research is to recognize, based on a case study with data of a mixed nature, what were the teaching strategies developed in university courses in a remote context (from March 2020 to July 2021) at the Federal University of Uberlândia (UFU), by teachers selected by areas – Human, Biological and Exata. The analysis will allow the research to contribute to a second edition of the Curriculum.

Palabras clave / Keywords

Educación Mediática, Currículo Alfamed, políticas públicas, formación de profesores, enseñanza superior.
Media education, Alfamed curriculum, public policies, teacher training, higher education.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En el actual escenario brasileño, se destaca la necesidad de políticas públicas para formar docentes en educación en medios como una forma de garantizar la producción y el intercambio de información de manera responsable, combatiendo la desinformación y los discursos de odio en Internet.

El progreso tecnológico impulsa el desarrollo de las sociedades contemporáneas, pero lo que garantiza su apoyo y fortaleza es precisamente la formulación de políticas públicas que se centren en la construcción de sociedades más equitativas a través de la reducción de las desigualdades. El reciente informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2023; Aguaded, 2021), destaca la búsqueda de la equidad en la educación a través de la implementación de políticas públicas alineadas con las necesidades de los países como uno de los principales desafíos a enfrentar en los próximos años (Villiot-Leclercq, 2020). Aunque PISA se centra en estudiantes de secundaria, es importante ser conscientes porque este es el público que, al menos en teoría, seguirá sus estudios superiores en los próximos años (Eickelmann et al., 2021).

Brasil aún no cuenta con un marco nacional que consolide políticas en el ámbito del desarrollo de habilidades en medios digitales en la educación. Es necesario realizar investigaciones que busquen desarrollar, comprender, problematizar y evaluar efectivamente tales marcos a partir tanto de las buenas experiencias ya acumuladas como de las características históricas y culturales que permiten comprender a Brasil en América Latina. En este sentido, el Currículo Alfamed puede representar un buen potencial, pero para ello es necesario analizarlo, compararlo y mejorarlo, tornándolo el documento cada vez más útil, importante y eficiente para el profesor. Además, muchos de los estudios científicos que enfocan la formación para la Educación Mediática parten y objetivan de los profesores de primaria. Esta propuesta de investigación pretende, al final, ofrecer un aporte a este debate, focalizando las necesidades pedagógicas de los docentes de la enseñanza superior y, sobre todo, a partir del intercambio solidario de investigaciones (unos de los principios básicos de la internacionalización de la educación).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Como consecuencia del cierre de escuelas durante el período de la pandemia de COVID-19, los sistemas educativos (públicos y privados) de varios países, y en todos los niveles (desde la educación infantil hasta los estudios de posgrado), comenzaron a adoptar la enseñanza remota. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produjo de diferentes maneras: mientras la mayoría de los países europeos prácticamente migraron sus sistemas educativos a entornos virtuales en menos de un mes, Brasil, por ejemplo, tardó más de seis meses para hacerlo (y, aun así, no se ha hecho del todo hasta abril de 2024) (Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 2023).

Fueron varios los esfuerzos realizados por docentes de todo el mundo con el fin no sólo de adaptar sus prácticas pedagógicas a un nuevo escenario educativo, sino, sobre todo, en la búsqueda de nuevas metodologías que abordan las necesidades de sus estudiantes. Los currículos (también llamados marcos) orientados al desarrollo de habilidades digitales, como el Currículo AMI de la UNESCO (2021), el Marco DigCompEdu (Redecker, 2017) y, notablemente, el Currículo Alfamed (2021), han cobrado especial relevancia con el surgimiento de clases remotas en lo que respecta a la formación docente. Si bien, en el ámbito de esta investigación, es claro que existen varios otros ejemplos de currículos dirigidos a la formación de profesores en Educación Mediática, entendemos que las tres directrices aquí enumeradas (UNESCO, DigCompEdu 2.0 y Alfamed) nos ofrecen ejemplos importantes y suficientes (aunque no excluyente) sobre los debates que se ofrecen, que sea, respectivamente, por su alcance, su forma de estructuración/ tiempo y formas de implementación en distintos países o su propuesta formativa básica. Por esta razón, se presentan – brevemente – los currículos citados para que el marco teórico pueda tener sustentación (Santos & Aguaded, 2023).

2.1. UNESCO - Alfabetización Mediática e Informativa: Currículo para profesores

En el ámbito de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el desarrollo de la competencia digital en la formación docente se puede identificar, inicialmente, en 2011, en la publicación de Media and Information Literacy (también llamada UNESCO MIL Guide-Curriculum for Teachers (Grizzle, 2011). A pesar de la prevalencia del debate sobre Educación Mediática y alfabetización informativa en la composición de este currículum, ya es posible observar la articulación de estos conceptos con el desarrollo de la competencia pedagógica digital. A finales de 2021, la UNESCO publicó un informe actualizado versión del

currículo MIL. El nuevo currículo aborda las innovaciones surgidas de los procesos de comunicación con tecnologías digitales y, al igual que otros documentos publicados por el organismo internacional, presenta una perspectiva formativa más generalista (no focalizado, por lo tanto, para las especificidades regionales).

2.2. DigCompEdu - Marco europeo para la competencia digital de los educadores

Es importante indicar que El Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (Redecker, 2017), también llamado DigCompEdu, fue desarrollado por la Comisión Europea con el objetivo de proporcionar a los educadores formas de desarrollar y evaluar sus niveles de competencia pedagógica digital. La versión más actualizada de DigCompEdu cobró especial relevancia con el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027), una política implementada por la Unión Europea con el objetivo de orientar una “adaptación sostenible y efectiva de los sistemas educativos y de formación” de los Estados miembros de la UE (Plan de Acción de Educación Digital, 2021).

Como uno de los *Frameworks* más antiguos del mundo, DigCompEdu ya cuenta con herramientas importantes para diagnosticar habilidades en Educación Mediática (Mattar et al., 2022). SELFIEforTEACHERS (Albó et al., 2020), por ejemplo, es un instrumento autorreflexivo desarrollado específicamente para DigCompEdu y destaca hoy como la principal herramienta específica para diagnosticar el nivel de Competencia Mediática de los profesores. Además del acceso a la herramienta de diagnóstico, la página oficial de la propuesta también proporciona un kit de herramientas para profesores, vídeos, etc.

2.3. Alfamed - Currículo para la formación de profesores en Educación Mediática

El Currículo Alfamed para la Formación Docente en Educación Mediática (Aguaded et al., 2021) fue resultado del trabajo de varios investigadores de la Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (Red Alfamed) entre marzo y julio de 2020. Los investigadores de la Red iniciaron debates sobre nuevas necesidades de formación pedagógica a partir de la caracterización, por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo de 2020, del COVID-19 como pandemia. Inicialmente, 29 investigadores de 12 países diferentes de América y Europa (España, Ecuador, Bolivia, Chile, México, Portugal, Italia, Colombia, Brasil, Venezuela, Costa Rica y Argentina) se reunieron para realizar un análisis crítico del Currículo de la UNESCO, de AMI (Grizzle, 2011), con vistas a preparar propuestas de mejora y actualización del currículum.

Con el desarrollo de las actividades, el colectivo, que se guió por el principio de que “además de leer críticamente, es necesario construir críticamente según principios ideológicos y culturales que respeten al Otro y su lugar en el mundo”, publicó el Currículo propuesto como resultado de investigaciones y experiencias acumuladas por los miembros de la Red Alfamed. El Currículo Alfamed busca ofrecer un programa global de formación docente en Educación Mediática que amplíe, actualice y reformule el Currículo MIL de la UNESCO (Wilson et al., 2011) de cara a los desafíos pos-pandemia que vivimos todos en esta tercera década del siglo, a partir de las especificidades de América Latina, Portugal y España.

3. Metodología / planteamiento

Los currículos y las estructuras expresan “un sistema de relaciones sociales y de poder con una historia específica” (Young, 2014, p. 12) y, como tales, se alinean con los contextos sociales en los que se desarrollan. En este sentido, el informe más reciente de la OCDE sobre Ciencia, Tecnología e Innovación (2023) reconoce la importancia tanto de las políticas para la ciencia como de la ciencia para la política (formulación) en el contexto de las transiciones necesarias en tiempos de disrupción o crisis (como la pandemia). La pandemia también ha reposicionado el papel de la ciencia en las sociedades contemporáneas y, sobre todo, la importancia de la formación continua de los docentes en el contexto de las tecnologías digitales (Eickelmann et al., 2022; DigiGen Working Paper Serie, 2022).

Considerando este contexto y los objetivos propuestos, esta investigación asume las siguientes preguntas orientadoras: A) ¿Cuáles fueron las principales estrategias/prácticas pedagógicas puestas en práctica por docentes de ambas instituciones durante el período de suspensión de clases presenciales? y B) ¿Están dichas estrategias/prácticas incluidas en el Currículo Alfamed? Además, B1) si dichas estrategias están contempladas en la primera edición del Currículo, ¿están bien hechas? y /o B2) Caso no estén contempladas, ¿cómo se podría hacer para que ellas puedan estar contempladas en una segunda edición del material?

En cuanto a la metodología, se resalta que la investigación no pretende establecer comparaciones, sino ampliar el conocimiento sobre el fenómeno vivido en Brasil, en un período muy crítico, conociendo cuáles fueron nuestros enfoques respecto de las estrategias de enseñanza implementadas durante el período de suspensión de clases presenciales y, en consecuencia, ampliar los diálogos e intercambios entre Brasil y los demás países de Iberoamérica, reponiendo el principio de la solidaridad científica a la internacionalización de la educación.

Guiada por los principios metodológicos de estudio de caso (Yin, 2013; 2018), esta investigación presupone, en su fase inicial, el levantamiento de datos oficiales (número de asignaturas ofrecidas en el período, número de asignaturas ofertadas de forma remota, políticas institucionales para combatir la pandemia, tasas de deserción, retención, etc.) sobre la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais (Brasil). Es cierto, todavía, que tales informaciones dependen directamente de los Sectores de Calidad de las universidades, y la disponibilidad de datos depende de sus directrices. La investigación puede ser complementada por estos datos, pero no es dependiente de ellos para que pueda desarrollarse.

La segunda fase de la investigación se llevará a cabo después de la recolección y organización de datos generales (brutos) de las instituciones y presupone la construcción de un instrumento de recolección de datos de carácter cualitativo, por medio de entrevista en profundidad con docentes, con el objetivo de profundizar la comprensión de los escenarios presentados. Por lo tanto, esta investigación está basada en la etnografía colaborativa; es decir, las interpretaciones científicas oriundas de las entrevistas deben presentarse a quienes están siendo investigados para que puedan comentar críticamente y así participar en la interpretación científica. No es el científico con sus conocimientos académicos quien tiene la soberanía de la interpretación, sino todos aquellos que intervienen en el proyecto de investigación.

Para ello es fundamental que los respondientes sean considerados parceros implicados en el proceso de la investigación y que la atención se centre en encontrar intereses comunes, lo que implica, obviamente, una investigación pronunciadamente participativa (Bettmann, 2022). Este tipo de investigación presupone un cambio político e ideológico, basado en la perspectiva: “reading over the shoulders of natives” with that of “reading alongside natives.” (Lassiter, 2005, p. 5).

4. Resultados

Hasta ahora, disponemos de datos cualitativos de la UFU (número de asignaturas ofrecidas durante el período de suspensión de las clases presenciales en comparación con el período equivalente anterior, número de profesores implicados, etc.). Durante los primeros siete meses de suspensión de las actividades presenciales, la universidad adoptó la política de ofrecer 2 semestres académicos especiales más cortos: durante estos periodos, la impartición de componentes curriculares por parte de los profesores se consideró opcional. Varios profesores se involucraron en otras actividades para complementar su formación, como conferencias, cursos, vidas, talleres en línea. En cuanto a los estudiantes, la misma política garantizaba que, como incentivo, durante los semestres académicos especiales, los suspensos en las asignaturas no figuraran en sus expedientes académicos.

Durante el primer semestre de 2020, en comparación con el mismo período de 2019, solo se ofertó el 43% de las asignaturas, lo que demuestra la urgencia de la demanda de formación docente para hacer frente a este escenario. Esta fuerte caída se ha visto mitigada en el tiempo por las nuevas políticas implementadas por la universidad, el enfriamiento del COVID19, la disponibilidad de vacunas, etc. pero es cierto que las prácticas /estrategias docentes también han cambiado de acuerdo a las condiciones socioeconómicas y culturales vividas.

5. Discusión y conclusiones

En un intento de profundizar en las cuestiones indicadas por las cifras oficiales, esta investigación se encuentra ahora en la fase de realización de entrevistas semi-estructuradas con profesores de diferentes áreas de conocimiento.

El contraste entre las principales estrategias de enseñanza implementadas y la primera edición del Currículo Alfamed se realizará en la tercera fase de la investigación. La última fase de la investigación presentará, de forma más específica, las contribuciones para la implementación de mejoras en las próximas ediciones del Currículo Alfamed a partir de las experiencias de profesores brasileños (en este caso, de la UFU).

En términos más generales, esta propuesta está en consonancia con la Agenda 2030 al centrarse en acciones para la calidad de la educación (ODS 4) y, sobre todo, porque tales acciones están directamente relacionadas con la reducción de las desigualdades (ODS 10). Este estudio podría contribuir al posicionamiento de una política pública de formación docente en educación en medios como dimensión social de la ciencia y la tecnología.

Notas

¹ Los datos relacionados con la UFU están siendo recopilados por este investigador en el ámbito de la coordinación del Proyecto “Educación, Tecnología y Comunicación: articulaciones entre conocimientos y estudio del impacto de las estrategias pedagógicas y mediáticas utilizadas por la UFU durante el período de clases remotas”, con financiamiento de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). El proyecto (iniciado en octubre de 2022 y cuya finalización está prevista para septiembre de 2025) está en marcha y actualmente cuenta con 3 becas de maestría y 5 becas de doctorado. Además, el Proyecto FAPEMIG también está vinculado al proyecto de cooperación internacional “Implementación y rediseño del 'Currículo Alfamed' para la formación de docentes en Educación Mediática en América Latina” (Proyecto Puente I+D), actualmente en curso y supervisado por el Dr. Ignacio Aguaded de la Universidad de Huelva.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (2021). *Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P., & Hernández-Leo, D. (2020, September). Emergency remote teaching: Capturing teacher experiences in Spain with SELFIE. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 318-331). Springer International Publishing.
- Bettmann, R. (2022). Kollaborative Ethnographie. In *Handbuch Soziologische Ethnographie* (pp. 615-624). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Eickelmann, B., Casamassima, G., Labusch, A., Drossel, K., Sisask, M., Teidla-Kunitsõn, G., & Barbovschi, M. (2022). *Children and young people's narratives and perceptions of ICT in education in selected European countries complemented by perspectives of teachers and further relevant stakeholders in the education context*. <https://bit.ly/3x8PoZt>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, CK, Lau, J., Fischer, R., & Gulston, C. (2021). Cidadãos alfabetizados em mídia e informação: pensem criticamente, cliquem com sabedoria! <https://bit.ly/4c3IQKS>
- Lassiter, L.E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press.
- Mattar, J., Ramos, D.K., & Lucas, M.R. (2022). DigComp-Based Digital competence Assessment Tools: Literature Review and Instrument Analysis. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During and From Disruption, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Redecker, C. (2017). Quadro europeu para a competência digital dos educadores: digComp-Edu. *Luxemburgo, Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia*. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Santos, V.M., & Aguaded, I. (2023). Currículo Alfamed de formação de professores em Educação Midiática: Por uma ressignificação do currículo UNESCO *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023154-e023154.
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la COVID-19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5203>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, CK (2011). *Alfabetização Mediática e Informacional: Currículo para professores*. UNESCO
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*, 44, 190-202.
- Yin, R.K. (2013). Validade e generalização em futuras avaliações de estudos de caso. *Avaliação*, 19(3), 321-332.
- Yin, R.K. (2018). *Pesquisa e aplicações de estudos de caso* (Vol. 6). Thousand Oaks.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Propuesta de definición en Educación Mediática con enfoque al capitalismo digital

Definition proposal in Media Education with a focus on digital capitalism

Cristiane Sales Pires

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil
cristianep@ifsp.edu.br

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Universidade de Sorocaba, Brasil
maria.pimenta@prof.uniso.br

Resumen

La Educación Mediática (EM), tema amplio, genera enfoques educativos dispares. Este trabajo pretendió reflexionar sobre la EM a partir del capitalismo digital. El objetivo fue resaltar la pertinencia de contemplar la dinámica del negocio mediático en las propuestas de EM. La metodología utilizada fue el estado de la cuestión. Destacamos dos resultados: a) en el proceso de Alfabetización Mediática se desarrolla la Competencia Mediática. Llamamos a esta dinámica EM; b) el abordaje de la EM centrada en el capitalismo digital despierta y centra la atención de los estudiantes acerca de los medios y su funcionamiento, considerando las dinámicas comerciales.

Abstract

Media Education (ME) is a broad topic, which generates disparate educational approaches. This work sought to reflect on ME from the perspective of digital capitalism. The objective was to highlight the relevance of considering the media business dynamics in ME proposals. The methodology used was the state of the issue. We highlight two results: a) in the Media Literacy process, Media Competence is developed. We call this dynamic ME; b) the ME approach centered on digital capitalism awakens and focuses students' attention on the media and its functioning.

Palabras clave / Keywords

Educación Mediática, Alfabetización Mediática, Competencia Mediática, capitalismo digital, estado de la cuestión.

Media education, Media Literacy, Media Competence, digital capitalism, state of the matter.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Diversos investigadores (Buckingham, 2022; Fantin, 2011; Aguaded et al., 2021) coinciden en señalar que la Educación Mediática (EM) es un tema amplio, que genera enfoques educativos dispares y, en ocasiones, contradictorios. Los efectos de la imprecisión de este concepto se manifiestan en la difusión de materiales didácticos y programas escolares que, mayoritariamente, proponen el uso de los medios desde una perspectiva instrumental, inculcadora o productivo-expresiva, en detrimento de los enfoques crítico-reflexivos.

La reflexión que aquí se presenta es una derivación de la investigación realizada por el grupo de estudio GPESTI-Grupo de Investigación en Educación Superior, Tecnología e Innovación (GPESTI) del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Sorocaba-PPGE-UNISO, que viene realizando estudios sobre la noción de competencia a partir de las consideraciones de la investigación de Mota (2021) y sus derivaciones en el abordaje de la Competencia Mediática (CM). Como resultado de las investigaciones del grupo, se entiende que la Alfabetización Mediática (AM) -proceso que ofrece recursos para comprender qué son los medios; sus elementos y variables; cómo se producen; con qué objetivos; al servicio de qué intereses, entre otros- es condición necesaria para el desarrollo de la CM -competencia específica para enfrentar los diversos problemas relacionados con la mediatización de la vida moderna: participación en redes sociales, exposición excesiva, etc.- Entendemos que durante el proceso de Alfabetización Mediática se desarrolla la Competencia Mediática, y a esta dinámica compuesta por fundamentos, objetivos y estrategias habría que denominarla EM.

Buckingham (2022) propuso un enfoque crítico-reflexivo basado en la comprensión de los medios de comunicación a varios niveles -y no sólo desde la perspectiva de los usuarios-, incluido el punto de vista de sus productores o propietarios. Esta estrategia implica estimular a los estudiantes a reflexionar sobre cuestiones como: quiénes son las corporaciones globales que controlan el entorno mediático y cuáles son sus prácticas; cómo se generan los beneficios; cuáles son las justificaciones de la reticencia de los gobiernos a regular los nuevos medios (especialmente en casos de fraude y explotación económica); para qué sirve el discurso de transferir al individuo la responsabilidad de afrontar los retos que impone el entorno digital, proporcionando así un conocimiento más completo de un panorama mediático complejo y orientado al lucro. Llamamos a este enfoque de capitalismo digital.

Por lo tanto, este artículo se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo podemos pensar en el EM desde la perspectiva del capitalismo digital? De este modo, el objetivo final fue resaltar la pertinencia de considerar las dinámicas de negocio presentes en los medios (Buckingham, 2022) en las propuestas de EM.

La justificación es que los enfoques que se distancian de la idea de comprender el funcionamiento de los medios y sus dinámicas de negocios pueden conducir a orientaciones simplistas, basadas en la identificación de conductas de riesgo y efectos mediáticos que poco aportan a una estrategia educativa más amplia y coherente. Además, los conceptos de EM con límites mejor definidos -o sea, libre de ambigüedades o imprecisiones- permiten alinear las políticas públicas, las iniciativas estatales, los programas escolares y los materiales didácticos.

2. Metodología

La presente investigación adoptó el diseño metodológico conocido como “estado de la cuestión” con el fin de trascender la revisión bibliográfica centrada en el tema y clarificar la posición de los investigadores con respecto a su objeto de estudio y ofrecer su contribución epistémica al campo del conocimiento (Therrien & Therrien, 2004). La investigación sobre EM se caracteriza por la multirreferencialidad, esto es, posee una pluralidad de perspectivas procedentes de distintos campos de estudio. Esta multiplicidad se manifiesta en lenguajes específicos que pretenden interpretar una misma realidad. Esta diversidad se debe a la especialización de los campos de conocimiento, reflejo de la creciente fragmentación de la ciencia (Therrien & Therrien, 2004). Las palabras utilizadas fueron “Media Literacy”, “Media Competence”, “Media Education” en los repositorios Banco de Disertaciones y Tesis del CAPES, Dialnet, Google Scholar, Redalyc, Scopus y Web of Science, para publicaciones de 2007 a 2024. Así, el levantamiento y la revisión de la literatura fueron realizados y ayudaron a delimitar y definir la perspectiva de las investigadoras, contribuyendo así para una percepción única del campo de estudio de la educación y sus desafíos.

3. Resultados

Como resultado final del análisis de los artículos encontrados, destacamos: a) los artículos que abordan la AM generalmente proponen preparar para estudiar, trabajar y ejercer la ciudadanía, considerando la mediatización de la vida moderna (Rivera-Rogel et al., 2017; Spinelli, 2021); b) se observó que existe una gran variedad en la

terminología utilizada en los artículos para los mismos conceptos, como, por ejemplo, Educación Mediática, educación para los medios y media-educación (Cortes et al., 2018, Fantin, 2011, Cerigatto, 2022) y c) hay investigadores de diferentes áreas del conocimiento interesados y produciendo trabajos sobre el tema de la AM, CM y EM en educación física (Cândido et al., 2021), gerontología (Bezerra, 2018) y bibliotecología (Hernández et al., 2024).

El término “Educación Mediática” parece susceptible de confusión. La primera palabra, “educación”, se ha sustituido a veces por alfabetización, literacia o competencia, pasando a veces por sinónimos; mientras que “medios” se ha sustituido erróneamente por términos como informacional, audiovisual, digital o tecnológico. Para definir el término “educación”, recurrimos a Charlot (2014), que la describe como un triple proceso de humanización, socialización y singularización. Desde esta perspectiva, además de impartir conocimientos, la escuela es responsable de desarrollar habilidades y valores que promuevan la socialización y garanticen que cada individuo sea único y autónomo.

Como señala el Currículo Alfamed (Aguaded, 2021), la elección de la terminología siempre lleva una dimensión estratégica. Mientras que los términos “alfabetización” y “literacia” se refieren a la práctica de la lectura y la escritura, en este caso específicamente con los medios de comunicación. Por último, la palabra “competencia” engloba una perspectiva más amplia y contextualizada de ese aprendizaje relacionado con los medios, como analiza Aguaded (2021).

De los términos comúnmente presentados, este trabajo se limita a discutir y comprender las relaciones entre Alfabetización Mediática (AM), Competencia Mediática (CM) y Educación Mediática (EM). David Buckingham (2022) investiga el tema desde hace al menos cuatro décadas y advierte sobre los límites y escollos de la AM y los principios para una EM. Para él, muchas de las propuestas pedagógicas actuales se centran más en los síntomas del uso de los medios que en las causas subyacentes. El investigador observa que los responsables de formular las políticas públicas tienden a definir el AM de forma imprecisa.

No cabe duda de que el AM, cuando se entiende como la capacidad funcional de manejar hardware y software, es indispensable en la vida contemporánea. Sin embargo, numerosas propuestas acaban teniendo como objetivo dotar a las personas de habilidades tecnológicas básicas o de herramientas que actúen como advertencia sobre los peligros asociados a los medios. En otras palabras, si hay preocupación por la violencia, la erotización, el sobrepeso, las sustancias ilícitas o el consumismo, por citar algunos ejemplos, estos están relacionados con los medios de comunicación, y AM debe proporcionar recursos para que la gente pueda protegerse de estos males. El problema de este enfoque reductor, que gira en torno a una lógica de riesgo-beneficio, es que se centra más en una noción funcional de habilidades tecnológicas y soluciones de autoprotección o autorregulación a nivel personal dentro de un conjunto más amplio de problemas sociales. Raramente estas propuestas abordan análisis críticos de la tecnología y de los propios medios.

En cuanto a la CM, Ferrés y Piscitelli (2012) propusieron un concepto refinado basado en las aportaciones de 50 expertos de distintas partes del mundo. Esta definición cita el dominio de la tríada conocimiento-habilidad-actitud en seis dimensiones fundamentales que delinean la relación del individuo con los medios, a saber (1) el lenguaje, (2) la tecnología, (3) el proceso de interacción, (4) el proceso de producción y difusión, (5) la ideología y los valores y (6) la estética. Estas seis dimensiones abarcan el ámbito del análisis y la expresión. Las seis dimensiones pueden servir de apoyo para desarrollar la competencia de las personas en relación con los medios.

La etapa actual de debate en el grupo GPESTI considera que la EM comienza con la AM. Se desarrolla de tal manera que hace a los sujetos competentes para analizar críticamente el papel y el funcionamiento de los medios de comunicación en la sociedad actual. La Figura 1 es una representación visual que elucida estos entendimientos.

En este sentido, Buckingham (2022) sugiere que centrarse en los riesgos y beneficios de los medios acaba convirtiéndose en un enfoque limitado, fragmentado, instrumental e insuficiente de la pedagogía de los medios. La EM implica considerar un panorama más completo, que incluya la perspectiva crítica de cuatro aspectos fundamentales de los medios: el lenguaje mediático, la representación, la producción y la audiencia. Buckingham (2022) afirma que los medios utilizan determinadas técnicas y dispositivos retóricos para transmitir ideas y significados (lenguaje mediático), haciendo afirmaciones sobre el mundo e intentando convencer de su veracidad (papel de la representación mediática) a través de producciones (producción) que invariablemente irán dirigidas a determinados públicos con el fin de

Figura 1. La Educación Mediática como proceso de AM a CM



determinadas técnicas y dispositivos retóricos para transmitir ideas y significados (lenguaje mediático), haciendo afirmaciones sobre el mundo e intentando convencer de su veracidad (papel de la representación mediática) a través de producciones (producción) que invariablemente irán dirigidas a determinados públicos con el fin de

competir por la atención de la audiencia con fines de lucro comercial. Este proceso pedagógico también implica comprender: cómo funciona la industria de los medios; sus operaciones y concentraciones a escala mundial; los factores económicos y sus implicaciones; y las dimensiones comerciales implicadas, que en este documento denominamos capitalismo digital. Sólo esta comprensión proporciona las condiciones para desarrollar una comprensión más amplia y profunda del entorno mediático en el que estamos inmersos.

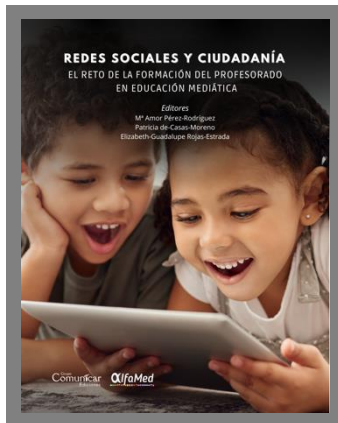
4. Conclusiones

La construcción de la CM basada en la AM es un proceso complejo y refinado que requiere una cuidadosa planificación de las prácticas pedagógicas. Cuando diferentes campos de estudio ofrecen sus perspectivas sobre la EM, lo hacen utilizando sus propias referencias y lenguajes, lo que enriquece el debate. Sin embargo, descuidar las condiciones necesarias del proceso educativo puede conducir a soluciones improvisadas que culminen en resultados superficiales, incoherentes y discordantes.

Los temas relacionados con el bullying, la sexualización, la violencia, las sustancias ilícitas, el consumismo, el discurso del odio, los mensajes dudosos y la ciudadanía necesitan y deben ser debatidos en las aulas. Además, no se cuestiona que la presencia de los medios ha potenciado estos fenómenos en la sociedad moderna, ahora en sus versiones digitales. Sin embargo, utilizar la etiqueta EM para discutir estos y otros temas puede distraer la atención de los alumnos de los medios de comunicación y su funcionamiento. Del mismo modo, las propuestas pedagógicas que consideran la estrecha perspectiva de los usuarios de los medios también pueden empobrecer el proceso y resultar en una pérdida de oportunidad para educar de una manera excepcionalmente interesante, para el proceso de humanización, socialización y singularización al que cada estudiante tiene derecho. Por último, creemos que la EM crítico-reflexiva debe abordar el capitalismo digital, esto es, además de instrumentalizar al usuario, hay que estudiarla desde su funcionamiento y dinámica de negocios.

Referencias

- Aguaded, I., Matos, V., Chibás-Ortiz, F., & Vizcaino-Verdú, A. (Coords.). (2021). *Currículo Alfamed: de formação de professores em educação midiática*. Palavra Aberta. <https://bit.ly/4cnjsQC>
- Bezerra, J.N. (2018). *Voz e vez de idosos em um programa de rádio: um novo lugar para a socialização, autonomia e solidariedade intergeracional*. [Masters dissertation, PUCSP] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo <http://bit.ly/3Vyn0to>
- Buckingham, D. (2022). *Manifesto pela Educação Midiática*. Edições Sesc São Paulo.
- Cerigato, M.P. (2022). Experiências pedagógicas com mídia e educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a cultura midiática. *EDUR Educação em Revista*, 38 (e25791). <https://doi.org/10.1590/0102-469825791>
- Cândido, C.M., Ferreira, M.A., Oliveira, A.P., & Assis, M.R. (2021). *Educação física e mídia: estudo bibliométrico na Web of Science de 1945-2019*. *Movimento (Porto Alegre)*, 27(e27024). <https://doi.org/10.22456/1982-8918.102377>
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez São Paulo.
- Cortes, T.P.B., Martins, A.O., & Souza, C.H. (2018). *Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus*. *EDUR Educação em Revista*, 34(e200391). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698200391>
- Fantim, M. (2011). Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Mota, C.B. (2021). *O conceito de competência: origem e aplicações na educação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba] <https://bit.ly/43uhbiB>
- Hernández, J.L.M., Castro, M.D.M., & Figueroa S.M. (2024). Alfabetización Mediática, Informativa y Digital: análisis de instrumentos de evaluación. *Investigación Bibliotecológica*. 38(99), 55-73. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58865>
- Spinelli, E.M. (2021). Comunicação, Consumo e Educação: alfabetização midiática para cidadania. *Intercom – RBCC*, 44(3), 127-143. <https://doi.org/10.1590/1809-58442021307>
- Rivera-Rogel, D., Zuluaga-Arias, L.I., Ramírez, N.M.M., Romero-Rodríguez, L.M., & Aguaded, I. (2017). Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America: Colombia and Ecuador. *Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação*, 66(27), 80-89. <https://doi.org/10.1590/1982-43272766201710>
- Therrien, S.M.N.; Therrien, J. (2004). Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Integrando Bloom na elaboração de instrumentos de diagnósticos de Competência Midiática

Integrating Bloom in the development of Media Competence diagnostic instruments

Daniela Lemos-Sobral
Universidade de Sorocaba, Brasil
danielamdal@gmail.com

Cristiane Sales-Pires
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil
cristianep@ifsp.edu.br

Resumen

Existem proposições de questionários baseados na proposta articulada de dimensões e indicadores para competência midiática de Ferrés e Piscitelli (2012). No entanto, Mateus et al. (2019) observaram armadilhas metodológicas, dentre elas, questões baseadas na autopercepção ao invés do domínio das capacidades reais. Este trabalho visa contribuir com o aprimoramento dos instrumentos para diagnóstico de competência midiática, trazendo as operações mentais de Bloom como suporte para elaboração das questões. A metodologia utilizada foi análise documental. Como resultado, observou-se que a taxonomia de Bloom pode se configurar como um suporte significativo na elaboração de enunciados.

Abstract

There are proposals for questionnaires based on the articulated proposal of dimensions and indicators for Media Competence by Ferrés and Piscitelli (2012). However, Mateus et al. (2019) observed methodological issues, including questions based on self-perception rather than the mastery of real capabilities. This work aims to contribute to the improvement of instruments for diagnosing Media Competence, bringing Bloom's mental operations as support for elaborating questions. The methodology used was document analysis. As a result, it was observed that Bloom's taxonomy can be configured as a significant support in the elaboration of statements.

Palabras clave / Keywords

Competencia Mediática, Educación Mediática, metodología, taxonomía de Bloom, operações mentais.

Media Competence, media education, methodology, Bloom's taxonomy, mental operations.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introdução

A proposta articulada de dimensões e indicadores para competência midiática (CM) foi compilada por Ferrés & Piscitelli em 2012 e contou com a contribuição de 50 especialistas na área. Desde então, surgiram várias proposições de desenho, validação e aplicação de questionários baseadas neste artigo seminal, considerando o como constructo teórico multidimensional. Mateus et al. (2019) publicaram suas observações quanto aos questionários elaborados e ressaltaram armadilhas metodológicas, que primam pela autopercepção acima do domínio das capacidades reais e propuseram a elaboração de novos instrumentos em torno de duas qualidades: “integradora quanto aos conteúdos e inovadora quanto a metodologia” (Mateus et al., 2019).

Este trabalho se propõe a contribuir com a defesa das mudanças necessárias nos instrumentos diagnósticos de CM, trazendo as operações mentais de Bloom como elemento de suporte para os enunciados. Desta forma, advém a seguinte pergunta de pesquisa: como elaborar questões que colaborem com diagnósticos de CM mais precisos? O objetivo é colaborar com foco na elaboração das questões de tais instrumentos.

A justificativa é que os resultados advindos de instrumentos de diagnóstico da CM são utilizados para oferecer suporte a iniciativas de cunho pedagógico e político-educativo além de orientar formação de docentes. Desta forma, caso os resultados de tais diagnósticos reflitam uma “falsa autopercepção de CM e invulnerabilidade” (Mateus et al., 2019, p. 289), isso poderia gerar análises imprecisas bem como falha em alcançar os objetivos para os quais esses instrumentos foram desenvolvidos.

2. Estado da arte

Nesta seção, são apresentados três trabalhos (Fernández, 2022; Mateus et al., 2019; Salcines et al., 2023) que ofereceram acesso a questões utilizadas em diagnósticos da CM. A seguir, são esclarecidas as operações mentais descritas na Taxonomia de Bloom.

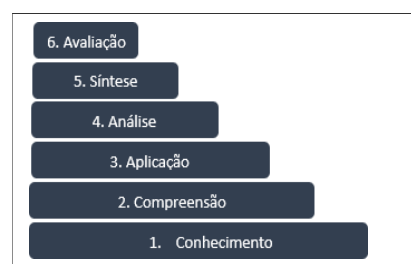
O estudo realizado por Mateus et al. (2019) aborda a necessidade de desenvolver um instrumento capaz de avaliar a CM, fundamental para a interação crítica e consciente com a mídia. O artigo explora a prevalência do discurso político que prioriza a tecnologia educacional em detrimento da educação midiática e questões metodológicas evidenciadas por medições recentes em países como Espanha, Chile e Peru, cujos instrumentos priorizaram avaliações baseadas em autopercepção. Ao final, os autores propõem a construção de um questionário que seja abrangente em termos de conteúdo e inovador em sua metodologia, visando proporcionar uma avaliação mais precisa da CM dos indivíduos. Ao longo do texto, algumas questões dos instrumentos mencionados foram analisadas, sendo que uma delas foi selecionada para o presente trabalho (ID1).

Na pesquisa de Fernandez (2022) foi avaliado o nível de CM de estudantes e professores em cinco regiões da Colômbia. Os resultados mostram que os estudantes melhoraram em algumas áreas ao longo dos anos, mas os professores universitários têm competência inferior aos estudantes. Da tese deste autor, foi selecionada a questão ID2.

A pesquisa de Salcines et al. (2023) destaca a importância da alfabetização midiática e informacional dos professores na inclusão das mídias nos processos de ensino-aprendizagem. Os resultados demonstraram melhorias significativas na CM percebida entre os professores que participaram de um curso de capacitação, embora tenham sido observadas diferenças relacionadas à idade. Desta publicação, selecionou-se a questão ID3.

A Taxonomia de Bloom é um esquema conceitual desenvolvido a partir da hierarquia das operações mentais para classificar objetivos educacionais e facilitar a organização do processo de ensino-aprendizagem. Apresenta seis níveis de complexidade cognitiva para definir objetivos educacionais. São eles: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Criada pelo psicólogo educacional Benjamin Bloom em 1956, a taxonomia serve como uma ferramenta para educadores planejarem atividades de ensino, avaliações e materiais didáticos de maneira estruturada, promovendo uma educação mais objetiva e eficaz. A taxonomia original foi dividida em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo o domínio cognitivo o mais amplamente utilizado e reconhecido. A estrutura permite uma abordagem completa no processo de aprendizagem, desde a simples memorização até a tomada de decisões fundamentadas (Ferraz & Belhot, 2010). A Figura 1 ilustra os seis níveis da Taxonomia de Bloom.

Figura 1. Taxonomia de Bloom (1956)



3. Metodología

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa na pesquisa, caracterizada pela busca por uma compreensão profunda e interpretativa dos fenômenos estudados. O objetivo foi explorar os significados e contextos subjacentes aos fenômenos sociais, culturais ou psicológicos investigados, utilizando técnicas analíticas. Essa abordagem permite uma análise detalhada e holística dos dados, valorizando a subjetividade, a diversidade e a complexidade dos temas em estudo, contribuindo para um entendimento mais aprofundado e abrangente (Minayo, 2009).

A técnica utilizada foi a Análise Documental. A proposta de Godoy (1995) é que não seja considerada um método de pesquisa isolada, mas como um complemento valioso para outras técnicas de coleta de dados. Seus procedimentos envolvem a seleção criteriosa dos documentos, a atenção especial à forma como são acessados e analisados, buscando uma compreensão profunda das mensagens.

Cechinel et al. (2016) enfatizam a importância de uma avaliação preliminar dos documentos, levando em conta elementos como contexto, autores, confiabilidade e conceitos-chave. Seguindo esta fase inicial, sugere análise documental dividida em duas etapas: uma análise preliminar, que explora o contexto, autores e confiabilidade, seguida pela análise propriamente dita, em que informações relevantes são extraídas para esclarecer o objeto de estudo e abordar os problemas de pesquisa.

4. Resultados

O conceito de competência tornou-se central nas reformas educacionais em muitos países da União Europeia, incluindo a Espanha e Brasil. Competência é compreendida como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas essenciais para solução de um problema em um contexto específico. Equívocos sobre esse conceito costumam despertar resistência. Um deles é que a sua origem teria se originado no meio empresarial. No entanto, os achados de Mota (2021) desvelaram que a noção seminal de competência é encontrada no final do século XVII, com as chaves de aprendizagem de Pestalozzi. A transferência da noção de competência na relação com as mídias - a chamada CM - visa contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal, promovendo compromisso social e cultural dos cidadãos (Ferrés & Piscitelli, 2012).

A teoria do CHA (Conhecimento, Habilidade e Atitude) e os conceitos de CM de Ferrés & Piscitelli oferecem uma abordagem para o desenvolvimento dos indivíduos em um mundo midiático. Enquanto o CHA destaca a importância do conhecimento teórico, habilidades práticas e atitudes comportamentais para o sucesso no trabalho, a CM ressalta a necessidade de interagir criticamente com as mídias. Além do conhecimento técnico, as pessoas devem desenvolver habilidades para usar a mídia efetivamente, mantendo uma postura crítica em relação às mensagens midiáticas e seu impacto na sociedade. Essa integração entre teoria e prática, aliada a uma formação em valores é crucial para uma participação responsável no ambiente midiático atual.

Avaliar competência baseada a teoria do CHA é tarefa complexa. Conhecer o grau de domínio que uma pessoa alcançou implica partir de situações-problema que simulem contextos reais para se verificar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Destes três elementos, o último componente é o mais difícil de mensurar, pois supõe do sujeito uma reflexão sobre possíveis modelos existentes, elaboração de análise e apreciação de normas para a tomada de posição que acaba simbolizando uma implicação afetiva, uma revisão e valorização da sua própria atuação (Zabala, 2014).

As categorias propostas por Ferrés & Piscitelli (2012) oferecem uma estrutura teórica para compreender a complexidade das interações sociais na era digital. A proposta foi organizada em seis dimensões (Linguagem, Processo de Interação, Processos de Produção e Difusão, Estética, Tecnologia e Ideologia & Valores), cada uma dividida nos aspectos da análise e da expressão. A dimensão Linguagem foca na interpretação e criação de mensagens, analisando códigos de representação e estruturas narrativas em várias mídias. A dimensão Processo de Interação aborda a participação consciente nos meios de comunicação, incluindo habilidades como gerenciar o consumo de mídia, critérios de valorização de conteúdo e o contexto das interações. A dimensão Processos de Produção e Difusão destaca a participação ética na criação e disseminação de conteúdo, incluindo a colaboração em processos de produção e o conhecimento dos sistemas de distribuição. A dimensão Estética valoriza a apreciação do conteúdo e da forma das produções midiáticas, destacando a sensibilidade para reconhecer a qualidade estética e estabelecer conexões com outras formas de arte. A dimensão Tecnologia aborda o papel da tecnologia da informação e comunicação, incluindo a habilidade de interagir com ambientes digitais e utilizar ferramentas tecnológicas para comunicar eficazmente. A dimensão Ideologia e Valores envolve compreender

como as representacións midiáticas influenciam nossa percepção da realidade, detectar intencións e ideologías e contribuir para a melhoria do ambiente social por meio do cuestionamento de estereótipos.

Ao analizar os instrumentos de diagnóstico de CM, Mateus et al. (2019) observaram a predominância de conteúdos que se limitam à dimensão do uso da tecnologia. Os autores também sugerem a ampliação de elementos relacionados às seis dimensões de maneira integradora, considerando a dificuldade de medir as dimensões da CM de forma isolada, dados os limites entre as capacidades serem muito tênues, o que gera alta correlação entre

as dimensões. Para eles, é necessário também transcender abordagens baseadas exclusivamente na auto-percepção, uma vez que muitas propostas adotam parâmetros meramente declarativos. As questões deveriam apresentar desafios que estimulem o respondente tanto racional quanto emocionalmente, permitindo-lhe demonstrar sua capacidade de solucionar problemas em vez de apenas memorizar conteúdo. Em outras circunstâncias, poder-se-ia buscar um nível de reflexão que permita evidenciar a competência do respondente além de contextos específicos.

A Tabela 1 apresenta as questões selecionadas para a análise deste trabalho. Tal seleção é justificada pelo facto dos enunciados se configurarem como suportes de análise deste artigo.

Enunciado	Opções de respostas
ID1 Google, Safari, Bing o Yahoo!... ¿Son buscadores de Internet exentos de publicidad comercial?	Si No No lo sé
ID2 Creative Commons es una licencia para protegerlos derechos de la audiencia en la red.	a Verdadero Falso No lo sé
ID3 Analizo críticamente los efectos de la creación de corrientes de opinión y homogenización cultural Soy capaz de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas Uso las nuevas herramientas mediáticas para comprometerme de forma responsable como ciudadano/a (transmitir valores, luchar contra estereotipos, etc.)	nenhum baixo usuário avanzado especialista

5. Discussão e conclusões

Nesta seção, são analisadas questões dos três instrumentos selecionados tendo como suporte as observações de Mateus et al. (2019) e a Taxonomia de Bloom.

Em ID1, observa-se que o enunciado tem como foco o conhecimento quanto a existência de publicidade comercial nos sites de busca de Internet. Avaliar a capacidade do respondente em detectar os sites de busca pode ser uma estratégia significativa, mas respostas dicotômicas oferecem análise binária, que não reflete adequadamente o continuum do processo de construção da competência além de se limitar à primeira operação mental (conhecimento).

Situação semelhante se observa em ID2, a questão estava alinhada com o âmbito expressão da dimensão Processo de Produção e Difusão. Da mesma forma que em ID1, como o enunciado descreve uma sentença que exige somente o conhecimento e aplicação do respondente (primeira e segunda operação mental de Bloom), ficam de lado a as operações mentais mais complexas (análise, síntese e avaliação). Outro ponto relevante é que a questão não aborda os valores relacionados ao Creative Commons, conforme preconizado no artigo de Ferrés & Piscitelli (2012). Entende-se que se há um resultado desejado no processo de educação midiática, ele deve ser traduzido, em última instância, em comportamentos e tomadas de decisão por usuários de mídia. Portanto instrumentos diagnósticos poderiam buscar identificar atitudes efetivamente adotadas em detrimento de procedimento cognitivo demonstrado.

Em ID3 foram selecionados três itens de um instrumento composto de 44 perguntas (6 de natureza descritiva e 38 declarativas), cujas opções de respostas contemplavam cinco pontos: 1) nenhum; 2) baixo; 3) usuário; 4) avançado; 5) especialista (Salcines et al., 2023). Neste exemplo, observa-se a tendência apontada por Mateus & Ferrés (2019) da prevalência de questões autoperceptivas, que podem levar o docente, público-alvo deste questionário, a oferecer respostas socialmente desejáveis, pondo em dúvida se o instrumento verdadeiramente identifica a real competência dos participantes. Por outro lado, como forma de elucidar a utilização da taxonomia de Bloom em enunciados de questões, ressalta-se a seleção de verbos nos enunciados - analiso, sou capaz de gerir, utilizo as novas ferramentas midiáticas - que ofereceriam uma amplitude maior de oportunidades de diagnóstico e um grau de reflexão do participante que permitiria evidenciar o grau de competência por meio de situações-problemas específicas dentro de um contexto midiático específicos.

Diante do exposto, entendemos que os enunciados dos instrumentos diagnósticos poderiam demandar operações mentais mais complexas -e não apenas recordar conhecimentos- para avaliar o grau de CM dos respondentes. Nesta mesma linha, o continuum de operações mentais, das mais simples às mais complexas, precisariam

ser dispostas ao respondente numa sequência aleatória para evitar induzir a resposta. Desta forma, o grau de CM poderia ser mensurado de acordo com as operações mentais de Bloom. E, por fim, alertamos que identificar os conhecimentos e habilidades é interessante, mas ainda é preciso prever como avaliar as atitudes. O objetivo final da educação midiática pode e deveria ser a sensibilização sobre a função dos valores das pessoas em sua relação com as mídias.

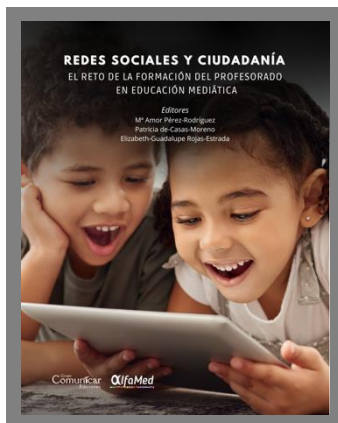
Este trabalho procurou analisar questões de múltipla escolha e autodeclarativas nos instrumentos construídos para diagnosticar a CM segundo Ferrés & Piscitelli (2012), utilizando uma abordagem analítica. Foram examinadas as características e limitações de questões de três instrumentos para ilustrar este argumento. Como resultado, observou-se que considerar a taxonomia de Bloom pode se configurar um suporte significativo na elaboração de enunciados de instrumentos de diagnóstico de CM. É evidente a complexidade envolvida na elaboração, aplicação e análise de instrumentos de diagnóstico de larga escala. Os esforços dos pesquisadores da Red Alamed -rede da qual fazemos parte- são notáveis. Isto posto, o maior propósito deste trabalho foi colaborar com o esforço para aprimorar instrumentos de diagnóstico.

Notas

Tais discussões são desdobramentos dos estudos do GPESTI Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - PPGE-UNISO e do projeto denominado “Verdade e ética nas redes sociais. Percepções e influências educativas em jovens usuários de *Twitter*, *Instagram* e *YouTube*”, continuidade do trabalho desenvolvido internacionalmente pela Red Alamed. <https://www.educacionmediatica.es/index.php/Internetica/>.

Referências

- Cechinel, A. (2016). Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESC. Criciúma, SC, 5, 1-7*.
- Clark, D. *Learning domains or Bloom's taxonomy: the three types of learning*. <https://bit.ly/3z3uoUs>
- Fernández, A. (2022). *A. Competência Midiática em estudantes y profesores colombianos*. [Tese doctorado, Universidade de Huelva, Huelva, Espanha].
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar, 38, 75-82*. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferraz, A.P. do C.M., & Belhot, R.V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção, 17(2), 421-431*. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, M.M.M.G., Duarte, A.C.S., & Sampaio, J. (2019). Conhecimento, habilidades e atitudes (cha) e gestão por competências: um estudo de caso na faculdade da Amazônia. *Braz. J. of. Develop. Curitiba, 5, 31590-31965*. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-276>
- Godoy, A.S. (1995). *Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, 26(2).
- Minayo, M.C.S. (Org.). (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- 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>
- Mota, C.B. (2021). *O conceito de competência: origem e aplicações na educação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba] <https://bit.ly/43uhbiB>
- Salcines-Talledo, I.T., González-Fernández, N., Ramírez-García, N., & Pérez, A. (2023). Impacto de la Alfabetización Mediática e Informativa en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre Competencia Mediática del profesorado. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, 69, 33-51*. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>
- Zabala, A., Arny, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

La educación de Barbie: Educación de género y cultura pop

Barbie education: Gender education and pop culture

Simona Tirocchi
Università di Torino, Italia
simona.tirocchi@unito.it

Resumen

Este trabajo propone un estudio de caso sobre la relación entre educación de género y cultura popular. El estudio parte de una reflexión sobre la necesidad de promover formas nuevas y actualizadas de educación de género y sexualidad en la escuela, y por lo tanto en los planes de estudio escolares de todos los niveles. En la sociedad contemporánea, la misoginia y la violencia de género son cada vez más prevalentes, por lo que es importante que la escuela y la familia se comprometan a trabajar en los aspectos culturales y en el respeto a las diferencias de género, así como en la promoción de la igualdad. Desde nuestra perspectiva, la escuela y los maestros podrían recurrir a la cultura popular para analizar, a través de estudios de casos, cómo los contenidos mediáticos populares pueden transmitir conceptos relacionados con las relaciones de género. El ejemplo que se presenta aquí es el de la película de Barbie, fenómeno mediático en diversos países del mundo durante el 2023.

Abstract

This paper proposes a case study on the relationship between gender education and popular culture. The paper starts from a reflection on the need to promote new and updated forms of gender and sexuality education in schools, and therefore in school curricula at all levels. In contemporary society, misogyny and gender-based violence are increasingly prevalent, so it is important that school and family are committed to working on cultural aspects and respect for gender differences, as well as promoting equality. From our perspective, school and teachers could draw on popular culture to analyse, through case studies, how popular media content can convey concepts related to gender relations. The example presented here is that of the Barbie movie, which was a media phenomenon in 2023 in several countries around the world.

Palabras clave / Keywords

Educación de género, modelos de género, cultura pop, alfabetización digital.
Gender education, gender models, pop culture, digital literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: La relevancia de la educación de género en la sociedad contemporánea

El tema de la educación de género y sexualidad está adquiriendo gran importancia en la sociedad contemporánea, dado que las tendencias hacia la misoginia, la violencia y la discriminación son cada vez más relevantes en el contexto social y representan una verdadera emergencia social que afecta a muchos países en todo el mundo. La violencia de género, especialmente hacia las mujeres, que en algunos casos desemboca en el fenómeno del feminicidio, está ganando una mayor visibilidad, especialmente si consideramos el caso específico de Italia. Aunque la explosión de la violencia no siempre culmine (afortunadamente) con el asesinato, no podemos ignorar las muchas manifestaciones de violencia, directa o indirecta, que se están propagando contra las mujeres. La violencia contra las mujeres parece haber experimentado un preocupante proceso de “normalización”. La llegada de las tecnologías digitales, desafortunadamente, ha ampliado la posibilidad de ejercer formas de violencia. Un ejemplo es la violencia digital, la llamada ciberviolencia, que abarca muchas y diversas manifestaciones (Tirocchi et al., 2022). La proliferación de inteligencias artificiales generativas está abriendo la puerta a una multiplicidad de escenarios, que facilitan, en algunos casos, la violencia, el abuso y la discriminación contra las mujeres y otras identidades. Además, la violencia no solo se dirige a las mujeres, ya que hay muchas discriminaciones también hacia las personas LGBTQ+, que aún viven una situación de subordinación en muchos países, comenzando por la forma en que estas identidades son representadas en el discurso público (Tirocchi, 2024). No hay duda de que esta situación de violencia y discriminación permanente tiene raíces culturales profundas y a que es fundamental trabajar en el plano educativo y cultural para intervenir en estos aspectos. La familia y la escuela juegan un papel importante en la socialización de los roles de género, pero debemos ser conscientes del impacto cada vez más fuerte ejercido por los medios de comunicación y especialmente por los medios digitales, en un contexto formativo que se caracteriza cada vez más por la interacción entre lo formal y lo informal. En la sociedad dominada por las redes sociales y las plataformas (Van-Dijk et al., 2018), es cada vez más relevante la influencia que estos medios ejercen sobre las personas en términos de transmisión de valores y modelos de comportamiento (Tirocchi, 2023), o con especial atención a los roles de género. En particular, el papel ejercido por la cultura popular o cultura pop de Zeisler (2008) es muy relevante, ya que, a través de sus historias, personajes e imaginarios, diariamente transmite modelos de género que terminan por sedimentarse, perpetuarse y, por lo tanto, condicionar el desarrollo y el crecimiento de los niños desde temprana edad. Durante años, especialmente en los medios televisivos, ha predominado una representación de la mujer muy centrada en la hipersexualización y la belleza física, lo que ciertamente no ha favorecido la formación de una imagen correcta de las mujeres. Por estas razones, resulta cada vez más importante promover la educación de género y sexualidad, con el fin de alcanzar la igualdad de género, que es una de las prioridades globales de la UNESCO (2023). Por ello, durante su 42ª Conferencia General, la UNESCO presentó el Informe 2022-2023 sobre las acciones emprendidas para promover la igualdad de género en todos los sectores de su competencia, con el fin de cerrar la brecha de género.

2. Desde el concepto de género hasta la socialización de género

El marco teórico sobre la relación entre educación de género y cultura popular debe tener en cuenta los siguientes aspectos: la evolución del concepto de género, las características de la cultura popular y el papel de los medios de comunicación en la socialización de género. En cuanto a la evolución del término de género, en el ámbito de los Estudios de Género se ha desarrollado una reflexión sobre la evolución del concepto de género, la cual ha enfrentado al enfoque del determinismo biológico (que veía la división de género basada eminentemente en factores relacionados con el sexo biológico) con la visión basada en el constructivismo social. En este proceso se encuentran contribuciones particularmente importantes, como la de Simone de Beauvoir, quien en su libro “El segundo sexo” (1980) supera, incluso inconscientemente, la definición del sexo como un concepto exclusivamente biológico y lo interpreta dentro del “género”, ya que observa cómo a partir de las diferencias biológicas se ha consolidado con el tiempo una división de poder. Posteriormente, Gayle Rubin (1975) introduce por primera vez el concepto de género en el ámbito de la pareja sexo/género (sistema sexo-género), distinguiendo la dimensión biológica y cultural de la sexualidad; definiendo “género” en base a las diferencias de orden simbólico inherentes al sistema patriarcal, evidenciando el origen del término desde el desequilibrio de poder. Asimismo, la reflexión sobre el género evoluciona hacia la multidimensionalidad y la performatividad, en particular con Raewyn Connell y Judith Butler, quienes se inscriben en la corriente del postestructuralismo.

Según Connell (2009), la diferencia sexual está respaldada por estructuras prácticas de organización social que se realizan a través de los cuerpos, por lo que la corporeidad resulta ser un dato socialmente mediado, mientras que lo masculino y lo femenino se construyen mutuamente, a través de la incorporación social de las características de género. Sin embargo, la autora del verdadero giro postestructuralista es Judith Butler, quien interpreta el género como un proceso cultural que produce las identidades sexuales. En “El género en disputa”, Butler (2010) tipifica la cuestión del cuerpo como entidad biológica, mientras que en “Deshacer el género” (2014) destaca la naturaleza performativa del género. Concretamente, la socialización de género es el proceso mediante el cual niños y niñas adquieren, desde temprana edad, modelos de comportamiento que contribuirán a formar y consolidar la llamada “identidad de género”. El proceso de socialización de género comienza desde los primeros años en la familia y continúa desarrollándose en la escuela, en el grupo de pares, pero, sobre todo, desde hace algunas décadas, a través y con los medios de comunicación, que constituyen verdaderos dispositivos simbólicos que contribuyen a proporcionar y reelaborar valores y normas. A partir de la televisión, continúa dicha socialización con la llegada de la computadora e Internet y finalmente hoy, de manera aún más poderosa, con las redes sociales y las plataformas digitales. La cultura formada a partir de esta relación construye y transmite, en el ámbito de los medios, la llamada “cultura popular”, constituida por formas simbólicas que difieren profundamente de la cultura tradicional.

Zeisler (2008) describe la cultura popular subrayando la dificultad de proporcionar una definición. En términos generales y literalmente, “la cultura popular es cualquier producto cultural que tenga un público masivo” (p. 1). Como aclara la autora, si en la época de Shakespeare coincidía con el teatro, hoy puede coincidir con las 40 mejores canciones de la radio o con “Los Simpson” o “Paris Hilton”. Por lo tanto, podríamos afirmar que la cultura popular se refiere a prácticas culturales y objetos de consumo ampliamente aceptados, difundidos y apreciados por la mayoría de la población en una sociedad determinada y que hoy pueden incluir objetos culturales de muy diversa índole. Zeisler también enfatiza cómo la cultura popular siempre ha estado asociada a la “cultura baja”, ya que es de esta de donde ha surgido, en contraposición a la llamada “alta cultura”. Este tipo de cultura ha adquirido con el tiempo, una mayor connotación negativa, la cual entretiene a las masas de personas “distráidas” y se basa en sus referencias comunes (p. 2).

3. Metodología: Estudio de caso y análisis de contenido cualitativo

La metodología de este trabajo se basa en el análisis de un estudio de caso (Simons, 2009) con el fin de reflexionar sobre las características de un fenómeno cultural que constituye un objeto de estudio que podría integrarse en un plan de estudios sobre educación de género y sexualidad, teniendo en cuenta la contribución fundamental de la Educación Mediática y la alfabetización digital. El caso de estudio considerado es la película “Barbie” de la directora Greta Gerwig, estrenada en el verano de 2023, protagonizada por Margot Robbie y Ryan Gosling. Se trata de una película que aborda el tema de “Barbie” (la primera y más importante de las muñecas de moda) de una manera diferente al pasado, desvinculándose de las lecturas clásicas del juguete como icono que responde a los cánones estéticos tradicionales. De hecho, la película es un musical que intenta transmitir una reflexión crítica e incluso intelectual sobre Barbie, desde la trama misma. La protagonista de la película es, de hecho, “Barbie estereotipo”, que vive en Barbieland junto con otras “Barbies”. La sociedad en la que viven las muñecas se caracteriza por el predominio de las mujeres, que ocupan importantes puestos de trabajo, desde médicas hasta abogadas y políticas, mientras que la parte “masculina” está representada por los Kens, que pasan sus días entre diversión y baños. Dentro de las variadas situaciones que involucran a “Barbie”, la película destaca una contraposición entre el mundo de “Barbieland” y la “vida real”, representada también a través de una crisis de identidad que la misma protagonista experimenta. Otro aspecto metodológico se refiere a la técnica de investigación que se utilizará para analizar este contenido mediático específico. La técnica será el análisis de contenido cualitativo, utilizada para analizar diferentes aspectos del contenido y para identificar su valor educativo con miras a su uso en el aula por parte de los docentes o dentro de un proyecto más amplio de Educación Mediática y de género.

4. Resultados

El resultado del estudio propuesto es el análisis de la película de Barbie (Mattel), dirigida por Greta Gerwig, desde una perspectiva socioeducativa, con el objetivo de reflexionar sobre los contenidos mediáticos exitosos y su impacto, especialmente en las generaciones más jóvenes. El análisis de la película constituye un ejemplo de contenido de la cultura pop que podría integrarse en un plan de estudios de Alfabetización Mediática / alfabetización

digital, complementando otros currículos ya realizados (Aguaded, et al., 2021) con el objetivo de actualizar algunos aspectos y potenciar elementos que a menudo son pasados por alto por la escuela o que al menos no se tratan de manera homogénea o suficientemente institucionalizada.

Un primer elemento de análisis de la película es la reflexión sobre la muñeca “Barbie” y su evolución. Algunas interpretaciones de Barbie no siguen lecturas conformistas. Mary Rogers muestra cómo la identidad sexual de Barbie no es lo suficientemente clara y fácilmente reconocible, al igual que su condición social (Rogers, 1999). La académica australiana Kim Toffoletti, por otro lado, la define como un ícono de un nuevo feminismo, resultado de la implosión de las categorías de mujer, consumismo, tecnología y cuerpo. Barbie, que incluso en el imaginario tradicional parece representar el mundo de Hollywood, se analiza como una especie de transformador plástico que representa muy bien una identidad cambiante y fluida, que tiende a lo posthumano y al posgénero (Toffoletti, 2007).

Un segundo elemento de análisis de la película reside en el análisis temático que podría llevarse a cabo sobre la película. Un tema que surge es el relacionado con la sociedad patriarcal y su superación, ya que en cierto punto de la película se escenifica una confrontación entre el mundo de las Barbies y el mundo de los Kens por el poder y la superioridad, lo que hace emerger un mensaje sobre el hecho de que tanto el sistema matriarcal como el patriarcal están equivocados y comienza un camino hacia la “igualdad de oportunidades” (si podemos aventurar esta interpretación). De toda la película, la parte más significativa para nuestras reflexiones es sin duda el monólogo de Gloria, interpretado por America Ferrera. En el monólogo, Gloria se dirige a “Barbie” e intenta explicarle las contradicciones derivadas del patriarcado y lo que las mujeres deben enfrentar en la sociedad actual.

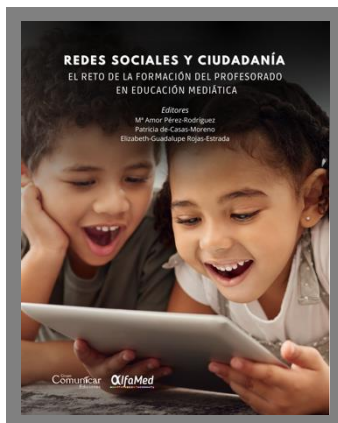
Finalmente, el análisis de la película podría concluir con algunas observaciones educativas dirigidas a reflexionar sobre los elementos controvertidos del producto y sus puntos fuertes.

5. Discusión y conclusiones

En conclusión, la propuesta presentada en este trabajo muestra un modelo de educación de género y sexualidad que podría basarse en la valorización de los contenidos de la cultura pop, desde el cine hasta la televisión, pasando por las redes sociales. El objetivo es revertir una perspectiva que hasta ahora ha ignorado o considerado negativamente estos contenidos, relegándolos al ámbito de los contenidos “peligrosos”, en una perspectiva apocalíptica y prejuiciosa. La cultura pop, de hecho, es un entorno que ejerce un impacto muy relevante en las jóvenes generaciones y, por lo tanto, es muy importante desarrollar habilidades críticas (Potter, 2019) que permitan deconstruir los contenidos mediáticos para reflexionar sobre la construcción de relaciones de género basadas en el respeto a todas las subjetividades, en el marco de un proyecto integrado y equilibrado de educación de género (Ghigi, 2023).

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á. (Coords.). (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos- COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- Butler, J. (2010). *Gender Trouble*. Routledge.
- Butler, J. (2014). *Undoing gender*. Routledge.
- Collins, R.L. (2011). Content analysis of gender roles in media: Where are we now and where should we go?. *Sex roles*, 64, 290-298.
- Connell, R. (2009). *Gender* (Vol. 14). Polity.
- Corbisiero F., Nocenzi, M. (2022). *Manuale di educazione al genere e alla sessualità*. Utet.
- Beauvoir, S.D. (1980). *El segundo sexo*.
- Ghigi, R. (2023). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. il Mulino.
- Potter, W.J. (2019). *Seven skills of Media Literacy*. Sage Publications.
- Rogers, M.F. (1999). *Barbie culture*. Sage.
- Rose, C. (2023). *Il mondo rosa di Barbie. La storia della bambola che è diventata il simbolo dell'emancipazione femminile*. Salani.
- Rubin, G. (1975). *The traffic in women: Notes on the "political economy" of sex*.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Tirocchi, S. (2024). Media e rappresentazioni. In F. Corbisiero & S. Monaco (Eds), *Manuale di studi LGBTQIA+* (pp. 267-296).
- Tirocchi, S. (2023). *Generation Z, values, and media: from influencers to BeReal, between visibility and authenticity*, in “Frontiers in Sociology”, 8, 1304093.
- Tirocchi, S., Scocco, M., & Crespi, I. (2022). Generation Z and cyberviolence: between digital platforms use and risk awareness. *Int. Rev. Sociol.*, 32, 443-462. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2133408>
- Toffoletti K. (2007). *Cyborgs and Barbie Dolls: Feminism, Popular Culture and the Posthuman Body*, I. B. Tauris.
- UNESCO (2023). *UNESCO in Action for Gender Equality*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://bit.ly/4cjAYVd>
- van-Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford university press.
- Zeisler, A. (2008). *Feminism and pop culture*. Seal Press.



VI. Políticas públicas en Formación del Profesorado...

Análisis del uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas

Analysis of the use of the main diagnostic evaluation techniques in mathematics

Linosca-Dominga Ulloa-Rosario
IDEICE, Republica Dominicana
inc_girl@hotmail.com

Resumen

El estudio analiza el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas para desarrollar competencias en estudiantes de tercer grado de secundaria, integrando Educomunicación y tecnología. Se utiliza un diseño no experimental con 17 docentes, recolectando datos mediante entrevistas y cuestionario tipo Likert. Se analizan con *Excel* y *IBM SPSS* para datos cuantitativos, y análisis de contenido para cualitativos. Los resultados destacan la necesidad de ajustar enfoques pedagógicos y mejorar las técnicas evaluativas diagnósticas utilizadas en matemáticas para fomentar una educación de calidad, apoyándose en Educomunicación y tecnología. Estos hallazgos ofrecen dirección para una evaluación diagnóstica más efectiva en secundaria.

Abstract

The study analyzes the use of the main diagnostic evaluation techniques in mathematics to develop skills in third grade secondary school students, integrating Educommunication and technology. A non-experimental design is used with 17 teachers, collecting data through interviews and a Likert-type questionnaire. They are analyzed with Excel and IBM SPSS for quantitative data, and content analysis for qualitative data. The results highlight the need to adjust pedagogical approaches and improve the diagnostic evaluation techniques used in mathematics to promote quality education, supported by Educommunication and technology. These findings offer direction for more effective diagnostic evaluation in secondary school.

Palabras clave / Keywords

Evaluación diagnóstica, competencias matemáticas, Educomunicación, técnicas de evaluación, indicadores de eficiencia.
Diagnostic evaluation, mathematical competencies, Educommunication, evaluation techniques, efficiency indicators.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En los últimos tiempos, la educación en la República Dominicana ha experimentado una transformación significativa en su enfoque pedagógico, marcando un cambio sustancial hacia la evaluación por competencias, donde la Educomunicación y la tecnología juegan un papel crucial. Este nuevo paradigma posiciona a la evaluación diagnóstica como el punto de partida fundamental para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechando herramientas digitales y estrategias de comunicación educativa para adaptarse a las necesidades de una sociedad cada vez más digitalizada y diversa.

Los centros educativos en la ciudad de Puerto Plata se enfrentan al desafío de fomentar el aprendizaje por competencias entre sus estudiantes, buscando obtener mejores resultados en las evaluaciones diagnósticas nacionales y mejorar el rendimiento académico. En el año 2019, los resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado del nivel secundario en la provincia de Puerto Plata fueron poco alentadores en lo referentes a centros educativos públicos. Ante esta realidad, se hace necesario llevar a cabo un estudio que analice el uso de las técnicas de evaluación diagnóstica empleadas por los docentes en los centros con mayores y menores indicadores de eficiencia. Este análisis se presenta como una herramienta pertinente para comprender y mejorar los procesos de evaluación, contribuyendo así a elevar la calidad de la educación en la región.

La evaluación diagnóstica desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite identificar de manera temprana las fortalezas y debilidades de los estudiantes en matemáticas. Al analizar cómo se están aplicando estas técnicas en distintos contextos educativos, se logran identificar prácticas exitosas a través de entornos virtuales de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias matemáticas de manera efectiva, de igual forma se puede identificar técnicas que ayuden a mejorar el aprendizaje y a fomentar un ambiente de enseñanza más adaptado a las necesidades de los estudiantes. La presente investigación busca aportar conocimientos significativos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa en matemáticas.

Tomando en consideración lo planteado el presente estudio tiene como objetivo general:

- Analizar el uso de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del nivel secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.
- Para esto es necesario identificar las diferentes variables que convergen en torno a la problemática bajo estudio, entre ellas las técnicas de evaluación diagnóstica utilizada por los docentes y sus perspectivas al respecto, las cuales dieron paso a la formulación de los objetivos específicos:
- Identificar las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del nivel secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.
- Explicar los aspectos por lo cual el docente utiliza estas técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del nivel secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.
- Describir desde la perspectiva docente la efectividad de las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas en matemáticas para desarrollar las competencias en el tercer grado del nivel secundario en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Algunas investigaciones realizadas permiten una visión panorámica general de la evolución del problema que estimula la realización de la presente investigación y ofrecen contribuciones valiosas al campo de la evaluación diagnóstica en educación, centradas en las áreas de ciencias y matemáticas. Según Fortuny e Izquierdo-Aymerich (1989), la evaluación diagnóstica se presenta como una herramienta esencial para identificar áreas de mejora y adaptar la enseñanza de manera más efectiva, resaltando la importancia de la planificación cuidadosa de las evaluaciones en la educación.

Coronado y Ardila-Cruz (2018), centrados en el desarrollo de competencias matemáticas a través de evaluaciones diagnósticas, aportan una perspectiva complementaria, en donde la utilización de la evaluación diagnóstica como herramienta para promover un desarrollo integral de habilidades matemáticas refleja una conexión más directa entre la evaluación y la mejora de competencias específicas; sin embargo, se debe de considerar cómo la implementación práctica de estas evaluaciones influye realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a largo plazo. El análisis exploratorio de Caraballo-Caraballo (2010) en las pruebas de competencia matemática en

Educación Secundaria Obligatoria en España ofrece una visión más específica, pero plantea preguntas sobre cómo los resultados de dichos análisis pueden traducirse en mejoras concretas en la práctica educativa; estos estudios resaltan la importancia de la evaluación diagnóstica, aunque también subrayan la necesidad de un análisis crítico constante para garantizar su efectividad y utilidad real en el contexto educativo.

El trabajo de Morales-Romero (2014) destaca la importancia de la evaluación diagnóstica como herramienta de investigación y cómo los resultados derivados de la evaluación diagnóstica se traducen en mejoras concretas en la práctica pedagógica y en el rendimiento de los estudiantes. Resalta el estudio que sería relevante considerar cómo estas potencialidades se integran en políticas educativas más amplias. Por otro lado, en el estudio de Rodríguez-Morales (2017), se evidencia la utilidad de las pruebas diagnósticas basadas en estándares para medir competencias al ingreso a la universidad. Es importante considerar que un análisis crítico podría explorar la capacidad de estas pruebas para captar de manera integral las habilidades necesarias para el éxito universitario. También sería fundamental examinar cómo los resultados de estas pruebas se utilizan en la práctica, si influyen en la toma de decisiones en la enseñanza y el diseño de programas académicos. Estos estudios resaltan la importancia de no solo identificar herramientas y oportunidades de evaluación, sino también de evaluar de manera continua su eficacia en la mejora de la calidad educativa y el rendimiento estudiantil.

La investigación realizada por Yuste (2021) sobre “La evaluación diagnóstica mediante el uso de herramientas TIC gamificadas” destaca la eficacia y rapidez con la que las herramientas TIC gamificadas pueden proporcionar la información necesaria para evaluar los conocimientos previos en el contexto de la educación superior en Mecatrónica Industrial. Este estudio se enfocó en la utilidad del programa Quizizz, así como en otras aplicaciones informáticas, para llevar a cabo esta evaluación inicial de manera efectiva. Este enfoque no solo amplía el alcance de la evaluación más allá de las aulas, sino que también demuestra las oportunidades significativas que ofrecen las herramientas educomunicativas disponibles en la actualidad para mejorar los procesos de aprendizaje.

3. Metodología / planteamiento

El diseño no-experimental y de corte transversal es el asumido en la presente investigación; es decir que se realizará sin manipular las variables que la componen tomando consideración diversas fuentes, tanto primarias como secundarias, se estudiará la situación tal y como se presentan en la realidad, donde no se hará variar intencionalmente las variables independientes que la componen. Es de corte transversal porque la misma será realizada en un lapso de tiempo único pues serán analizadas las principales técnicas de evaluación diagnóstica implementadas por los docentes en el año escolar 2023-2024.

El estudio utilizó un enfoque mixto para examinar el uso de técnicas de evaluación diagnóstica en matemáticas y su impacto en el desarrollo de competencias en tercer grado de secundaria. Se involucraron tanto métodos cuantitativos como cualitativos en la recolección y análisis de datos. La población de interés comprendió a los 17 docentes de matemáticas en los 13 centros educativos seleccionados, los cuales mostraban diferentes niveles de eficiencia. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y una escala de percepción de efectividad de las técnicas de evaluación diagnóstica. Además, se aplicó el método de juicio de expertos para validar los instrumentos. El análisis de datos combinó herramientas como *SPSS* y *Excel* para los datos cuantitativos, junto con análisis de contenido para los cualitativos, permitiendo comparaciones entre centros y una presentación de los resultados mediante Tablas.

4. Resultados

El análisis de los datos recolectados ofrece una mirada detallada a cada aspecto abordado en los instrumentos aplicados. Iniciando con las informaciones generales que sientan las bases del estudio, para luego adentrarse en el registro exhaustivo de las dimensiones investigadas, enfocándose especialmente en el uso y la efectividad de las técnicas de evaluación diagnóstica en los centros educativos con indicadores de eficiencia tanto superiores como inferiores.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	12	70,59%
Femenino	5	29,41%
Total	17	100%

En la Tabla 2 se observa que la mayoría de los docentes 64,70% considera que las técnicas de evaluación diagnóstica son muy eficaces, lo que refleja una alta satisfacción con su capacidad para lograr sus objetivos de evaluación. Además, un 35,29% las califica como eficaces, lo que indica una percepción positiva, pero con oportunidades de mejora.

Tabla 2. Nivel de efectividad de las técnicas utilizadas por los docentes en la evaluación diagnóstica

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy eficaz	11	64,70%
Eficaz	6	35,29%
Muy ineficaz	0	0%
Ineficaz	0	0%
Total	17	100%

En la Tabla 3 se observa que en los centros educativos con mayores indicadores de eficiencia se da una mayor diversidad de técnicas de evaluación diagnóstica, incluyendo ejercicios prácticos, pruebas objetivas, gamificación y pruebas virtuales, así como la promoción del pensamiento crítico a través de interrogatorios y el diálogo socrático. En contraste, los centros con menores indicadores de eficiencia tienden a depender en gran medida de técnicas tradicionales como ejercicios prácticos y pruebas escritas, con un enfoque en la observación del desempeño.

Tabla 3. Técnicas de evaluación diagnóstica utilizadas en los centros educativos según sus indicadores de eficiencia

Centro educativos con mayores indicadores de eficiencia	Centros educativos con menores indicadores de eficiencia
1. Ejercicios prácticos y pruebas objetivas	1. Ejercicios prácticos y observación
2. Gamificación y test virtuales	2. Ejercicios prácticos
3. Interrogatorios y diálogo socrático	3. Pruebas escritas
4. Pruebas de conocimiento y ejercicios	4. Ejercicios practico de saberes previos
5. Técnica de observación y ejercicios prácticos	5. Ejercicios prácticos
6. Ejercicios prácticos e interrogatorios	6. Pruebas escritas
7. Ejercicios prácticos, observación e interrogatorios.	7. Técnicas de desempeño y observación
8. Gamificación en Quizizz	8. Técnica de desempeño y técnica de proyectos
9. Pruebas de conocimiento y ejercicios	

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación subrayan la importancia de la integración de herramientas tecnológicas comunicativas en el desarrollo de competencias matemáticas en el nivel secundario, especialmente en el tercer grado. Desde la perspectiva docente, se resalta que la adecuada selección y combinación de estas técnicas no solo facilita, sino que también potencia de manera significativa la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Se observa una notable disparidad en la adopción de técnicas de evaluación diagnóstica innovadoras entre los centros educativos con distintos niveles de eficiencia. Aquellos con mejores indicadores optan por utilizar herramientas comunicativas como *Quizizz*, *Google Forms* y la gamificación, mientras que en los centros con resultados menos satisfactorios prevalecen técnicas de evaluación diagnóstica tradicionales como pruebas escritas, ejercicios prácticos y la observación directa.

Resulta notable que los docentes con mayor antigüedad en el sistema educativo tienden a mostrar menor innovación en sus enfoques de evaluación diagnóstica en comparación con sus contrapartes más recientes. En consonancia con los hallazgos, la mayoría de los educadores señala que la integración de las técnicas de evaluación diagnóstica comunicativas y tecnológicas a través de herramientas como *Quizizz*, *Google Forms* y la gamificación puede promover resultados más efectivos y un desarrollo más sólido de competencias en los estudiantes, en contraste con enfoques más convencionales, lo que se respalda tanto por los indicadores de eficiencia de sus centros como por el progreso de los estudiantes en la adquisición de competencias.

Esta conclusión sugiere que la capacitación continua de los docentes en este enfoque es esencial para fomentar la adopción de prácticas evaluativas innovadoras, donde la educación y la comunicación se fusionan con las herramientas tecnológicas para optimizar el proceso de aprendizaje.

A pesar de las limitaciones de esta investigación con relación al tamaño de la población debido a la cantidad de docentes de los centros educativos, proporcionan información detallada sobre el uso de las técnicas de evaluación diagnóstica en los centros educativos de mayores y menores indicadores de eficiencia, aun estando influenciadas por la percepción subjetiva de los docentes estudiados.

Para futuras investigaciones, sería valioso realizar un análisis comparativo más amplio que involucre una mayor cantidad de centros educativos y contemple diversas variables que puedan impactar los indicadores de eficiencia. Así mismo, sería enriquecedor explorar la perspectiva de los estudiantes respecto a la efectividad de estas técnicas en su proceso de aprendizaje.

Los hallazgos de esta investigación también tienen implicaciones significativas en el ámbito del currículo y la Educación Mediática, resaltando la necesidad de incorporar enfoques innovadores y tecnológicos en los procesos

de evaluación del aprendizaje. Dichas técnicas brindan la oportunidad de integrar recursos tecnológicos y multimedia en el proceso evaluativo diagnóstico, lo cual puede contribuir a un aprendizaje más significativo y contextualizado. Esto se alinea con los principios de la Educación Mediática, que promueve el uso crítico y creativo de los medios y las tecnologías en el ámbito educativo.

Referencias

- Caraballo-Caraballo, R.M. (2010). *Análisis de los ítems de pruebas de evaluación de diagnóstico en competencia matemática para segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en España, 2008-2009: Un estudio exploratorio*. [Master dissertation, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/3J7FJVk>
- Coronado, A., & Ardila-Cruz, C.A. (2018). *Evaluación diagnóstica para el desarrollo de competencias matemáticas de estudiantes*. [Conference]. *III Encuentro de Investigadores. Didáctica y Currículo*, Universidad de la Amazonia, Florencia Caquetá, Colombia. <https://bit.ly/3J5LBOP>
- Fortuny, J.M., & Izquierdo-Aymerich, M. (1989). Elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica de los conocimientos de ciencias y matemáticas en los niveles no universitarios. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 169-179. <https://bit.ly/3xfxDHI>
- Morales-Romero, D. (2014). Potencialidades de investigación con la evaluación diagnóstica del primer ciclo de educación media. *REVIE-Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1), 18-29. <https://doi.org/10.47554/revie.vol1.num1.2014.pp18-29>
- Rodríguez-Morales, P. (2017). Creación, desarrollo y resultados de la aplicación de pruebas de evaluación basadas en estándares para diagnosticar competencias en matemática y lectura al ingreso a la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10, 1(2017). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.005>
- Yuste, J.L. (2021). *Evaluación diagnóstica mediante el uso de herramientas TIC gamificadas, en el Grado Superior de FP en Mecatrónica Industrial*.

7. RECURSOS, APLICACIONES Y MATERIALES EDUCOMUNICATIVOS





VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

A escola, os professores e a educação para os *media*: Uma proposta de recursos educativos

School, teachers and media education: A proposal for educational resources

Armanda Pinto da Mota Matos
Universidade de Coimbra, Portugal
armanda@fpce.uc.pt

Resumen

A importância que os *media* assumiram na vida individual e coletiva reclama uma ação consistente e deliberada na área da educação com o objetivo de formar cidadãos capazes de aceder e utilizar os *media* com eficácia, segurança e com base numa atitude de questionamento crítico indispensável para à construção de uma sociedade informada e democrática. A escola e os professores assumem neste contexto um papel insubstituível, sendo fundamental apoiar a sua ação mediante o desenvolvimento de recursos educativos adequados. Foi com este desiderato que se procedeu à elaboração, no âmbito do projeto COMEDIG, de dois recursos educativos digitais de acesso aberto, que damos a conhecer neste trabalho.

Abstract

The importance that the media have assumed in individual and collective life calls for consistent and deliberate action in the area of education, aimed at training citizens capable of accessing and using the media effectively, safely, and based on an attitude of critical questioning, which is essential for building an informed and democratic society. In this context, schools and teachers play an irreplaceable role, so it is imperative to support their actions by developing appropriate educational resources. To this end, two open-access digital educational resources have been developed as part of the COMEDIG project, which we will present in this paper.

Palabras clave / Keywords

Educomunicação mediática, literacia digital, professores, formação professorado, recursos educativos.
Media education, digital literacy, teachers, teacher training, digital educational resources.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introdução

Numa época caracterizada por profundas transformações associadas a uma aceleração da evolução das tecnologias digitais e da sua aplicação aos mais diversos setores da sociedade, a educação dos cidadãos para a apropriação e utilização eficaz dessas tecnologias surge com uma importância inquestionável, visível em orientações internacionais e em políticas públicas, focadas na concretização do seu potencial de inovação e desenvolvimento (Digital Education Action Plan 2021-2027¹). No entanto, como se reconhece no mais recente Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação da UNESCO (2022), ainda não descobrimos como cumprir as muitas promessas associadas às potencialidades das tecnologias digitais, que fornecem “novas alavancas de poder e controle que podem tanto reprimir como emancipar” (UNESCO, 2022, p. 7), pelo que é fundamental que a educação, além de promover as habilidades funcionais e técnicas, estenda a sua ação ao desenvolvimento de uma “alfabetização digital crítica” (UNESCO, 2022, p. 70).

Alinhadas com esta mesma perspetiva, as instituições europeias têm alertado para a necessidade de desenvolver a literacia mediática dos cidadãos de todas as idades e para o facto de que a aprendizagem neste âmbito não pode centrar-se no uso de ferramentas e tecnologias, sendo fundamental “dotar os cidadãos de competências de pensamento crítico necessárias para emitir juízos, analisar realidades complexas e reconhecer a diferença entre factos e opiniões”, como pode ler-se na Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho, entretanto transposta para a legislação portuguesa (Lei nº 74/2020, de 19 de novembro). Esta atribui aos Estados Membros a responsabilidade de tomar medidas no sentido de desenvolver as competências de literacia mediática dos cidadãos e de apresentar relatórios à Comissão, de três em três anos, sobre a execução dessa disposição, responsabilidade desafiante, uma vez que envolve Portugal num compromisso que reclama políticas educativas que contribuam para a consolidação e sistematização de medidas concretas de investimento na promoção da literacia mediática, nomeadamente no que a escolaridade obrigatória diz respeito.

É neste contexto internacional e europeu que, em Portugal, as iniciativas de educação para os *media*, durante muito tempo pautadas por reduzida sistematicidade e progressão (Pinto et al., 2011), têm vindo a receber crescente atenção, reconhecendo-se o papel central da escola na promoção da literacia mediática dos alunos. O foco na formação das crianças e jovens pressupõe, no entanto, que a montante se faça um investimento de igual importância e dimensão: a formação dos professores, agentes insubstituíveis para a formação de crianças e jovens capazes de aceder e de utilizar os *media* digitais com eficácia, com segurança e com base numa atitude de questionamento crítico indispensável à construção de uma sociedade informada e democrática.

2. A Escola e os professores – iniciativas e recursos

Entendemos que o papel da escola na promoção da literacia mediática dos alunos é inerente ao seu projeto fundacional de promoção da literacia, entendida, de acordo com Pérez-Tornero e Varis (2010, p. 29), “como a aquisição de qualquer tipo de código que facilita e estimula a comunicação”. A convergência que caracteriza o ecossistema mediático na atualidade desafia a escola e os professores a capacitarem os alunos para o domínio de novos sistemas simbólicos e para o uso das múltiplas formas de comunicação disponíveis.

Para responder a esse desafio, é necessário desenvolver investigação e projetos que contribuam para a elaboração, experimentação e avaliação de novas metodologias e recursos, como é evidenciado nas Conclusões do Conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação (2020/C 193/06), onde se convida os Estados-Membros a “Apoiar o desenvolvimento e a partilha de materiais de ensino e formação no domínio da literacia mediática e o desenvolvimento de uma abordagem sistemática para o reforço das competências dos profissionais ativos em diferentes áreas”, nomeadamente os professores.

A formação de professores e educadores está desde há muito tempo no centro das preocupações da UNESCO, traduzidas em múltiplas iniciativas e recursos disponibilizados, de entre os quais destacamos documentos de apoio à formação de professores (Frau-Meigs, 2006; Wilson et al., 2011), recentemente atualizados com o fim de responder às possibilidades e desafios da evolução digital, com a publicação do livro “*Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Media and information literacy curriculum for educators and learners*” (Grizzle et al., 2021).

O “Currículo Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19” (Aguaded et al., 2021) constitui um outro recurso que merece referência, contribuindo para valorizar o papel fundamental das escolas e dos professores na promoção da literacia mediática de crianças e de jovens. Este currículo, resultado da colaboração entre os investigadores que formam a Rede

Alfamed, Red Euroamericana de Investigadores en Educomunicación ² oferece aos educadores um guia teórico-prático que os poderá ajudar a enfrentar os desafios da contínua evolução dos *media* e das conseqüentes e sempre renovadas necessidades dos alunos.

Em Portugal, a importância crescente atribuída à promoção da literacia mediática dos cidadãos, e muito em particular, das crianças e dos jovens, e ao papel da escola e dos professores enquanto contexto e atores centrais para o alcance desse objetivo tem-se refletido em medidas de política educativa que nos últimos anos, como referido anteriormente, adquirem maior consistência e sistematicidade.

É de destacar, neste caminho, a Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação para a Literacia Mediática (Recomendação 6/2011, de 30 de Dezembro), onde se recomenda “que se proceda à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania” (CNE, 2011, p. 50945), realçando-se que “o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável”. Três anos depois, em 2014, é publicado o Referencial de Educação para os *media*, recentemente atualizado para responder às transformações no domínio da comunicação e dos *media* (Pereira et al., 2023).

Em 2017 foi publicada a Estratégia nacional de Educação para a cidadania (ENEC), que responde a recomendação do CNE, propondo o desenvolvimento de aprendizagens concretizadas em diferentes domínios intercomunicantes, “tendo na base uma visão holística da pessoa” (DGE, 2017, p. 8). Os *Media* surgem como um dos vários domínios (e.g., Direitos Humanos, Igualdade de género, Segurança rodoviária, entre muitos outros), cuja abordagem se torna obrigatória em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico. A relevância desta estratégia é inequívoca, quanto mais não seja por ter contribuído para consolidar um espaço e um tempo formais de abordagem dos *media* durante a escolaridade obrigatória. No entanto, não é difícil perceber que a multiplicidade de domínios dificilmente permitiria uma abordagem dos *media* capaz de responder às necessidades de uma sociedade caracterizada por um ecossistema mediático em rápida e constante transformação, e a enfrentar desafios vários associados à nossa vida mediatizada.

Mais recentemente, surge em Portugal a iniciativa governamental de elaboração e implementação do Plano Nacional de Literacia Mediática, que se encontra em curso, assente no reconhecimento de que “A literacia mediática é, hoje, um alicerce estrutural no cumprimento das tarefas fundamentais do Estado consagradas na Constituição (Presidência do Conselho de Ministros, 2023, p. 25).

É neste contexto de crescente reconhecimento do papel da escola, enquanto espaço onde os jovens passam obrigatoriamente grande parte do seu tempo (Buckingham, 2009), no desenvolvimento de competências de autonomia crítica no uso dos *media*, que o desenvolvimento e a partilha de materiais de ensino e formação no domínio da literacia mediática, recomendado pelo Conselho da União Europeia, ganha particular sentido no contexto português. Foi para responder a esta necessidade que desenvolvemos o projeto “COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal” (PTDC/CED-EDG/32560/2017), no âmbito do qual foram elaborados dois recursos de apoio à implementação da educação para os *media* nas escolas: o livro “Educação para os *media* em prática” e o jogo “Eu e os *Media*”.

3. Recursos educativos digitais – Outputs do projeto COMEDIG

O projeto COMEDIG³ foi desenvolvido entre 2018 e 2022 com o objetivo de caracterizar os perfis de literacia digital e mediática apresentados por alunos e professores dos diferentes graus de ensino, identificar as suas necessidades de formação e, com base nos resultados, elaborar recursos educativos digitais, destinados a apoiar os professores no planeamento de atividades de educação para os *media*, e os alunos, no desenvolvimento das suas competências, de forma interativa e lúdica. Este projeto surge enquadrado na colaboração que a equipa de investigação mantém com a Red Alfamed desde 2014. Envolveu 11 investigadores de diferentes Instituições de Ensino Superior portuguesas⁴, sendo a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra a instituição promotora e a Universidade do Minho uma entidade parceira. Contou, ainda, com os professores Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva) e Pierre Fastrez (Universidade de Lovaina) como consultores internacionais.

Figura 1. Livro “Educação para os media em prática



O livro “Educação para os *media* em prática” e o jogo “Eu e os *Media*”⁵ constituem os dois principais *outputs* do projeto, tendo a sua elaboração sido orientada pela convicção de que a escola continua a ser “o melhor espaço para a reflexão sobre os grandes problemas do mundo contemporâneo” (Aguaded, 2023, p. 14) e de que os professores são agentes insubstituíveis na capacitação de crianças e jovens para um uso consciente, crítico e criativo dos *media*.

3.1. Livro “Educação para os *media* em prática”

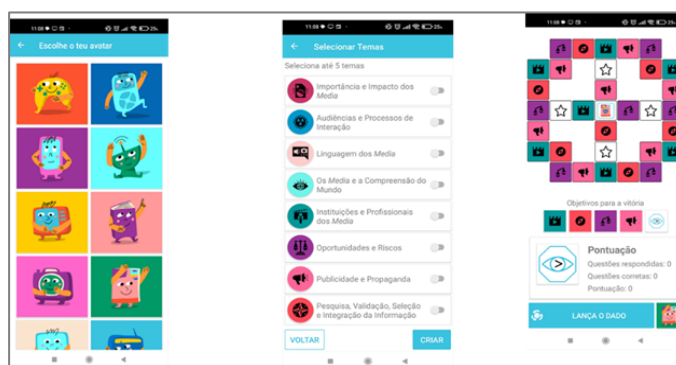
O livro “Educação para os *media* em prática” (Figura 1) destina-se aos professores do ensino básico e secundário, bem como a outros profissionais que trabalhem com crianças e jovens na escola ou noutros contextos de educação e de formação com o objetivo de promover as suas competências de literacia mediática e digital. O livro alia uma componente teórica de fundamentação das práticas de educação para os *media* a um conjunto de propostas de atividades e de recursos, que abordam temas relevantes e atuais nesta área. Uma característica que confere ao livro particular relevância no contexto português diz respeito à articulação que é feita entre os conteúdos e propostas que apresenta e as orientações curriculares do ensino básico e secundário em Portugal (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais propostas para os diferentes anos, ciclos e níveis da escolaridade obrigatória⁶). Ao longo dos dez módulos que o compõem (Tabela 1) são apresentadas sugestões de atividades para implementar com os alunos, com o objetivo de que aprofundem conhecimentos e desenvolvam competências várias relacionadas com os temas abordados.

3.2. Jogo “Eu e os *Media*”

Trata-se de um jogo para dispositivos móveis, que visa contribuir para o desenvolvimento da literacia digital e mediática dos alunos do ensino básico e para estimular o diálogo entre crianças, jovens e adultos (professores, pais) sobre os *media*. Este jogo (Figura 2) pode ser utilizado pelas crianças para aprenderem, de forma lúdica, sobre o mundo dos *media*, mas também os professores do ensino básico podem utilizar o jogo como recurso educativo, nomeadamente em articulação com o livro “Educação para os *media* em prática”. O jogo apresenta um conjunto de perguntas, organizadas em 10 temas, os mesmos que dão forma aos módulos do livro, e ainda um conjunto de curiosidades sobre os *media*, permitindo que os jogadores aprofundem os seus conhecimentos acerca dos temas e reflitam sobre o uso que fazem dos *media* e o seu potencial impacto.

Tabela 1. Estrutura do livro	
Componentes	Objetivos
Introdução	Enquadrar o livro no projeto COMEDIG, descrever o modelo conceitual orientador e a articulação com os documentos de orientação curricular da escolaridade obrigatória.
Módulo I. Importância e impacto dos <i>media</i>	Sensibilizar para a importância dos <i>media</i> na vida quotidiana e na sociedade.
Módulo II. Audiências e processos de interação	Sensibilizar para questões relacionadas com as audiências e os processos de interação com os <i>media</i> .
Módulo III. Linguagem dos <i>media</i>	Consciencializar para a importância da linguagem dos <i>media</i> na transmissão de significados.
Módulo IV. Os <i>media</i> e a compreensão do mundo	Promover a compreensão de que os <i>media</i> representam a realidade, veiculando ideologias e valores.
Módulo V. Instituições e profissionais dos <i>media</i>	Aprofundar conhecimentos acerca das instituições mediáticas e dos profissionais dos <i>media</i> .
Módulo VI. Oportunidades e riscos	Capacitar para um uso consciente, informado e eticamente responsável dos <i>media</i> digitais.
Módulo VII. Publicidade e propaganda	Promover as competências de leitura e de análise crítica da publicidade e da propaganda.
Módulo VIII. Pesquisa, validação, seleção e integração da informação	Desenvolver competências de pesquisa, seleção, criação e divulgação de informação, em contextos <i>online</i> .
Módulo IX. Comunicar, colaborar e participar	Desenvolver competências de comunicação, colaboração e de participação com e através dos <i>media</i> .
Módulo X. Entretenimento com os <i>media</i>	Contribuir para o desenvolvimento de práticas ativas e críticas de entretenimento com os <i>media</i> .

Figura 2. Interfaces do jogo Eu e os *Media*



4. Conclusão

O ecossistema mediático atual é pautado por rápidas e contínuas transformações, que se repercutem na forma como comunicamos, como interagimos, como participamos, como trabalhamos, como aprendemos e ensinamos. Neste contexto, potenciais benefícios como o acesso à informação, a facilidade e instantaneidade da comunicação, a utilização da tecnologia na área da saúde, economia e noutros setores importantes surgem acompanhados por questões relacionadas com o risco da desinformação, do fechamento em conchas eletrónicas invisíveis (Deuze, 2017) e da polarização, do uso excessivo e da consequente perturbação das relações interpessoais, da contaminação entre o público e o privado, entre outros.

A estas dicotomias importa responder com uma utilização crítica e ativa dos *media*, só possível mediante um investimento significativo na área da educação, ao nível das políticas e das práticas, nomeadamente em termos de propostas formativas e de recursos, fundamentais para que a escola e os professores possam contribuir eficazmente para desenvolver as competências de literacia digital e mediática dos alunos. O livro “Educação para os *media* em prática” e o Jogo “Eu e os *Media*”, desenvolvidos no âmbito do projeto COMEDIG, visam apoiar a escola, os professores e outros educadores na resposta a este desafio.

Notas

¹<https://bit.ly/4axyfpH>

²<https://bit.ly/3yCoaL7>

³<https://bit.ly/3UTZpS5>; <https://bit.ly/4aASzH0>

⁴ <https://bit.ly/44WEcvm>

⁵Disponíveis em <https://bit.ly/3wZ1p3h>

⁶<https://bit.ly/3x1vHT3>

Apojos

Projeto cofinanciado pelo COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, através do FEDER e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia I.P./MCTES através de fundos nacionais. Trabalho realizado com o apoio do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra.

Referencias

- Aguaded, I. (2023). Prefácio Educação para os *media* em prática. In A. P.M. Matos (Coord.), I. Festas, A.M. Seixas, E. Bobrowicz-Campos, S. Pereira, P. Lopes, V. Tomé, A. Beça, C. Camponez, A. Moreira, & L. Brites (2023). *Educação para os media em prática*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.) (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Buckingham, D. (2009). The future of Media Literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice. In P. Verniers (Ed.), *Media Literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives* (pp. 13-24). EuroMeduc.
- Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos. Um novo contrato social para a educação*. UNESCO
- Conselho da União Europeia (2020). Conclusões do Conselho sobre a literacia mediática num mundo em constante mutação. *Jornal Oficial da União Europeia, 2020/C 193/06*. <https://bit.ly/4dWxnxJ>
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação n.º 6/2011 - Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática*. <https://bit.ly/3Vvk6BZe>
- Deuze, M. (2017). Ninguém ouve quando todos falam: Sobre o futuro dos meios de comunicação social na vida mediática. *Mediapolis, 4*, 11-37. https://doi.org/10.14195/2183-6019_4_1
- Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://bit.ly/3VdG6EC>
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education. A kit for teachers, students, parents and professionals*. UNESCO
- Grizzle, A., Wilson, C., & Gordon, D. (Eds.). (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* UNESCO
- Matos, A.P.M. (Coord.), Festas, I., Seixas, A. M., Bobrowicz-Campos, E., Pereira, S., Lopes, P., Tomé, V., Beça, A., Camponez, C., Moreira, A., & Brites, L. (2023). *Educação para os media em prática*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2542-3>
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2018). Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018. *Jornal Oficial da União Europeia, L 303/69- L 303/92*. <https://bit.ly/3UVEkGY>
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E.J. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Direção-Geral da Educação.
- Pérez-Tornero, J.M., & Varis, T. (2010). *Media Literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Pinto, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T.D. (2011). *Educação para os media em Portugal: experiências, atores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social/CECS, Universidade do Minho.
- Presidência do Conselho de Ministros (2023). Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023. *Diário da República, 1.ª série, n.º 223, 25-27*.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Media and information literacy. A curriculum for teachers*. UNESCO



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Evaluación de la AMI en los medios de comunicación públicos en España y Europa

Evaluation of Media and Information Literacy in public service media in Spain and Europe

Javier Marzal-Felici
Universitat Jaume I, España
marzal@uji.es

Roberto Arnau-Roselló
Universitat Jaume I, España
rarnau@uji.es

Rubén Nieto-González
Universitat Jaume I, España
ruben.nieto@uji.es

Resumen

Se exponen las principales líneas del proyecto de investigación AMI-EDUCOM (2023-26) cuyo objetivo es el análisis de las estrategias de trabajo y de los procesos de colaboración entre los medios de comunicación públicos (MCP), los reguladores (Consejos Audiovisuales) y las administraciones educativas. Se combinan diversas perspectivas: análisis de sitios web, realización de entrevistas en profundidad y desarrollo de una experiencia de producción de contenidos sobre AMI. La investigación pretende derivar en la redacción de un Informe con recomendaciones para los medios públicos españoles y, por otro, para el desarrollo de materiales audiovisuales sobre Educación Mediática.

Abstract

This paper presents the main lines of the AMI-EDUCOM research project, whose objective is the analysis of work strategies and collaboration processes between public service media (PSM), regulators and educational administrations. Various perspectives are combined: analysis of websites, conducting in-depth interviews and developing an experience of producing content on AMI. This research aims to lead to the writing of a Report with recommendations for Spanish public service media and, on the other hand, to the development of materials on Media Literacy.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática e Informativa, medios de comunicación públicos, Educación Mediática, producción audiovisual y transmedia, cultura digital.

Media and Information Literacy, public service media, Media Education, audiovisual and transmedia production, digital culture.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

En los últimos años, hemos asistido a profundos cambios tecnológicos que, junto a los efectos de la crisis económica y la pandemia del COVID-19, han contribuido a generar un espacio mediático cada vez más polarizado, favorable para la expansión de las *Fake news* y de la desinformación. Recientes acontecimientos como el asalto al Capitolio de los Estados Unidos de América de miles de seguidores del anterior presidente republicano Donald Trump, el pasado 6 de enero de 2021, o el ataque organizado contra las instituciones del gobierno federal en Brasil por miles de seguidores del expresidente de extrema derecha, Jair Bolsonaro, los días 8 y 9 de enero de 2023, han puesto de manifiesto el determinante papel de los medios de comunicación y de las redes sociales para manipular a la opinión pública, a través de redes tan populares como *Twitter*, *Facebook* o *Instagram* (Portalés-Oliva & Montero-Farrero, 2018).

Por otro lado, la crisis sanitaria por la pandemia del coronavirus ha precipitado el desarrollo de la sociedad digital. Por ello, no puede resultarnos extraño que cuando el gobierno de España declaró el “estado de excepción” en marzo de 2020, se calificara a los medios de comunicación como servicios esenciales. Desde entonces hasta nuestros días, nunca antes han existido más pantallas, que ocupan nuestras vidas hasta niveles máximos. Hoy son noticias de actualidad el aumento de adicciones a las pantallas, de manera muy especial, el uso abusivo de las redes sociales a través de los dispositivos móviles, la adicción a los videojuegos, la cada vez más escasa consulta de información a través de los medios de comunicación tradicionales, el consumo descontrolado -y sin criterio- de películas, series y programas de entretenimiento en plena expansión de las grandes plataformas de contenidos digitales -Amazon, Netflix, Disney, HBO, etc.- que han terminado configurando una “dieta mediática” manifiestamente inapropiada en el contexto de la sociedad del conocimiento (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015; Marzal & Soler, 2018; Sampedro, 2018; Marzal, 2021).

El proyecto de investigación “Alfabetización Mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y España” (AMI-EDUCOM) propone analizar las estrategias de trabajo y los procesos de colaboración entre los medios de comunicación públicos y las administraciones educativas. Por un lado, se considera necesario desarrollar una reflexión sistemática y crítica sobre el concepto de “Alfabetización Mediática e Informativa” (AMI), en sus diferentes variantes y nomenclaturas, así como las aproximaciones metodológicas que encierran diferentes prácticas AMI. Por otro, se plantea el estudio de diferentes casos de estudio que puedan considerarse de referencia en el campo de la Educación Mediática en el marco de las RTV públicas, a nivel europeo y español.

2. Antecedentes: Estado del arte

La doble pandemia sanitaria y mediática (desinformativa y de consumo descontrolado de imágenes), nos ha ayudado a tomar conciencia de que la Alfabetización Mediática debería ser una absoluta prioridad en las agendas para nuestras autoridades educativas y nuestros representantes políticos (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015; Pérez-Tornero, 2020). Es evidente que hoy es más importante que nunca desarrollar estrategias para mejorar las competencias de niñas/os y jóvenes en Educación Mediática, que van más allá del dominio de las herramientas digitales, porque no es suficiente el desarrollo de competencias digitales (Aguaded et al., 2021; Ferrés, 2020; Herrero-Curiel & La-Rosa, 2022). En el nuevo régimen capitalista de las imágenes, es urgente preparar a la ciudadanía para comprenderlas y decodificarlas, ya que de ello dependerá, a nuestro juicio, la salud de las democracias en el mundo moderno (Marta-Lazo, 2018). Varias décadas atrás, Mitchell (1994, pp. 424-425) afirmaba: “probablemente no podemos cambiar el mundo, podemos continuar describiéndolo críticamente e interpretarlo adecuadamente. En la era de las des-representaciones, desinformación y sistemática mendacidad, ese puede ser el equivalente moral de la intervención”. El análisis crítico de las imágenes y de los discursos audiovisuales es, de este modo, una de las estrategias más eficaces para combatir la mirada colonial y eurocentrista, las representaciones del racismo, las diferencias de religión y raza, el peso de la mirada patriarcal, la expansión de la xenofobia, las representaciones de la inmigración, los discursos del odio hacia colectivos LGBTQ+, entre otros.

En los últimos años, han ido surgiendo diferentes informes institucionales que han puesto de manifiesto la necesidad de articular políticas para combatir la desinformación, principalmente a través de la llamada “information literacy”, mediante iniciativas impulsadas desde el Consejo de Europa (Chapman & Oerman, 2020; Wardle & Derakhshan, 2017). Algunos informes recientes como el *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training* (European Commission, 2022a) o el Informe *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy*

through education and training (European Commission, 2022b) instan a los países de la Unión a introducir en sus respectivos sistemas educativos enseñanzas referidas al conocimiento crítico de los medios de comunicación, incluyendo competencias digitales.

Por vez primera en la historia de España, la Ley General de la Comunicación Audiovisual de 2022 recoge en su artículo 10 una referencia explícita a la importancia de la Alfabetización Mediática, al señalar que “la autoridad audiovisual competente, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual y los prestadores del servicio de intercambio de vídeos (...) adoptarán medidas para la adquisición y el desarrollo de las capacidades de Alfabetización Mediática en todos los sectores de la sociedad...”. Y es evidente la urgencia para incorporar estas enseñanzas en el sistema educativo reglado o formal, pero no debe perderse de vista que la “Alfabetización Mediática” debe llegar a la ciudadanía en su conjunto, ya que, como han señalado algunos investigadores, existen analfanautas”, es decir, personas que carecen “de la capacidad crítica y de la Competencia Mediática suficiente para el correcto filtrado de los contenidos que consume, crea y comparte” (Romero-Rodríguez & Rodríguez-Hidalgo, 2019, pp. 388).

En este contexto, no es de extrañar que la Educación Mediática haya pasado a formar parte de la agenda política de la UNESCO, de la Comisión Europea y de muchos gobiernos nacionales, además de ser una materia relevante para los medios de comunicación públicos y los sistemas educativos de los países más avanzados de la OCDE.

3. Metodología

A pesar de la cuantiosa literatura científica sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), generada en los últimos 15 años, hemos constatado que no ha sido estudiado, con la profundidad que sería necesaria, la actividad de los medios de comunicación públicos en el campo de la Alfabetización Mediática, ni cómo se ha tejido en diferentes entornos sociopolíticos y culturales en diferentes países europeos y en nuestro país, a nivel estatal y autonómico, la relación entre los medios de comunicación públicos, los reguladores del sistema mediático (Consejos Audiovisuales) y las instituciones educativas –administraciones educativas, centros de formación de profesores, universidades, editoriales, consultoras y productoras audiovisuales especializadas en el campo de la Educación Mediática–.

La hipótesis de partida del proyecto de investigación “Alfabetización Mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y España (AMI-EDUCOM)” se concreta en los siguientes enunciados:

- Hipótesis 1. Los medios de comunicación públicos y los reguladores del sistema audiovisual (tales como los Consejos Audiovisuales) desempeñan un papel muy relevante para el avance de la Educación Mediática y la formación de una ciudadanía crítica, a falta de desarrollos significativos sobre esta materia en el sistema educativo reglado español.
- Hipótesis 2. La producción de contenidos sobre AMI necesita del establecimiento de sólidas alianzas entre los MCP e instituciones como las universidades, las administraciones educativas, los reguladores del sistema comunicativo, asociaciones profesionales del campo de la comunicación y organizaciones relevantes de la sociedad civil –como asociaciones de consumidores–, siguiendo los modelos desarrollados por las RTV públicas europeas más consolidadas.

El proyecto de investigación AMI-EDUCOM plantea, por tanto, la búsqueda de fórmulas adecuadas para el desarrollo de la Alfabetización Mediática e Informativa en los medios de comunicación públicos, con la colaboración de distintos agentes implicados como las administraciones educativas, los consejos audiovisuales y las universidades.

Desde el punto de vista metodológico, se propone crear un *focus group* entre expertos de primer nivel en el campo de la Educación Mediática y estudiosos de los medios de comunicación públicos para la revisión del concepto de “Alfabetización Mediática e Informativa” (AMI). En segundo lugar, se realizarán entrevistas en profundidad a los responsables de educación de las corporaciones de medios, a responsables o coordinadores sobre AMI en las administraciones educativas u otras instituciones como Consejos Audiovisuales u organismos reguladores, así como a una selección de creadores que hayan participado en las experiencias seleccionadas, con el fin de conocer las dinámicas y procedimientos de trabajo en este campo. En tercer lugar, mediante una metodología de investigación-acción, se propone el desarrollo de una experiencia de producción de contenidos audiovisuales sobre AMI, en colaboración con reguladores del audiovisual, especialistas de las RTV públicas de España y de la Comunidad Valenciana.

4. Resultados esperados

De manera sintética, los resultados que se esperan del proyecto de investigación AMI- EDUCOM –algunos ejecutados– son:

Resultado 1. Organización y Celebración de un Congreso Internacional sobre Cultura Audiovisual (Cine, fotografía, medios audiovisuales) y Educación Mediática. Este congreso internacional ha tenido lugar los días 21 al 24 de noviembre de 2023, en Castellón, con el título “V Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico. El cine y el desafío de la Educación Mediática”. Está pendiente la edición de dos libros que recogen los resultados de las investigaciones y estudios realizados.

Resultado 2. Edición de un Libro Colectivo que recoja investigaciones sobre el concepto de AMI y exponga un análisis crítico de las experiencias AMI en las RTV públicas en España y en Europa (a desarrollar durante segundo año del PI, en 2025). En esta obra colectiva, se recogerán trabajos en los que se pretende identificar y analizar una selección de contenidos sobre Alfabetización Mediática e Informativa desarrollados por una serie de RTV públicas en Europa (BBC de Reino Unido, France Télévisions de Francia, RBTf de Bélgica, Valonia, VRT de Bélgica, Flandes, ARTE de Francia-Alemania, RAI de Italia, RTP de Portugal) y en España (RTVE, CCMA, CRTVG, EITB, RTVA y APM), así como el papel de los reguladores de los sistemas comunicativos en el desarrollo de la AMI.

Resultado 3. Organización y celebración de Jornadas sobre Educación Mediática, con la participación de docentes y estudiantes, principalmente en los niveles educativos no universitarios, con el fin de conocer experiencias de aula y contrastar los desarrollos realizados sobre AMI por el equipo de investigación del PI. Esta actividad se está desarrollando a través de la Cátedra RTVE-UJI de “Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática” y de la Cátedra CACV-UJI de “Análisis y Prospectiva Audiovisual” del Consejo del Audiovisual de la Comunidad Valenciana (<https://catedrartve.uji.es/>).

Resultado 4. Presentación del Compendio de Buenas Prácticas en la producción de contenidos sobre AMI, a presentar en diferentes foros internacionales y en la web del proyecto de investigación (a realizar entre 2025 y 2026).

Resultado 5. Producción de vídeos sobre AMI (videoensayos), acompañados de fichas técnicas para su adaptación curricular en los diferentes niveles educativos, que serán subidos a la web del proyecto de investigación (a realizar entre 2025 y 2026). Realización de encuestas de satisfacción entre diferentes públicos para conocer la valoración de estas producciones audiovisuales. Actualmente se trabaja en la preparación de tres temporadas más de la serie “Educación Mediática para una ciudadanía crítica”, cuya primera temporada se puede consultar en <https://bit.ly/3RpoYD4>.

Segunda Temporada: “El análisis de las imágenes”; Tercera Temporada: “Periodismo y Educación Mediática”; Cuarta Temporada: “Publicidad y Educación Mediática”.

Resultado 6. Celebración de un Congreso Internacional para la presentación del Informe final sobre la AMI en los medios de comunicación públicos, así como los resultados del proyecto de investigación, con especial énfasis en la presentación de las producciones de vídeo desarrolladas en el marco del proyecto (a realizar en 2026).

Resultado 7. Publicación del Informe Ejecutivo (Plan Estratégico) sobre el desarrollo de la AMI para las RTV, Consejos Audiovisuales y administraciones educativas, de acceso libre, por editorial de reconocido prestigio.

Resultado 8. Publicación de un Libro Colectivo que recoja las principales aportaciones del Proyecto de Investigación AMI-EDUCOM, publicado en acceso libre, por editorial de reconocido prestigio.

En definitiva, el proyecto AMI-EDUCOM se propone como reto principal desarrollar un conocimiento -la obtención de un “*know how*”-, lo más sistemático posible, que permita implementar la Alfabetización Mediática e Informativa en las corporaciones de medios de comunicación públicos españoles, con el fin de avanzar en este campo tan relevante. En este sentido, hemos considerado oportuno desarrollar, de forma paralela, una serie de actividades para potenciar la formación del profesorado, a través de cursos de formación que se están impartiendo con varios CEFIRE de la Comunidad Valenciana y de la Cátedra RTVE-UJI y de la Cátedra CACV-UJI.

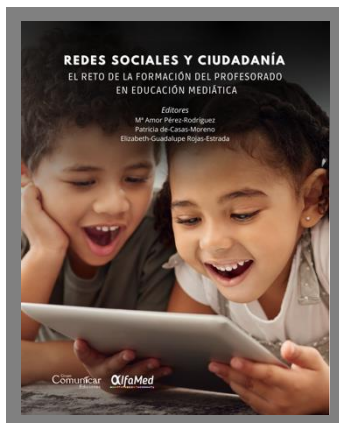
Notas

¹El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de investigación “Alfabetización Mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, con código PID2022-13884NB-I00, bajo la dirección de Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2).

Referencias

Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización Mediática, digital e informativa ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16 (1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, Á (Coords.) (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática*. Octaedro.
- Chapman, M. & Oermann, M. (2020). *Soutenir le journalisme de qualité par l'éducation aux médias et à l'information. Étude du Conseil de l'Europe DGI (2020)1*.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022a). *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training: final report*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- Ferrés, J. (2020). Grandes carencias de la Educación Mediática. *Temas de comunicación*, 41, 8-18. <https://bit.ly/3KMQey2>
- Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la Alfabetización Mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>.
- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la Alfabetización Mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En C., Fuente Cobo, C., García Galera, & C. Camilli-Trujillo, *La Educación Mediática en España: artículos seleccionados*. Editorial Universitat.
- Marzal, J. & Soler, M. (2018). La crisis financiera de 2008 a través de la fotografía y el cine mainstream: entre la crítica y la legitimación. En J. Marzal, A., Loriguillo-López, A., Rodríguez-Serrano, & T. Sorolla-Romero, *La crisis de lo real. Representaciones de la crisis financiera de 2008 en el audiovisual contemporáneo*. Tirant Lo Blanch.
- Marzal-Felici, J. (2021). Propuestas para el estudio de las imágenes en la era de la posverdad. *Profesional de la información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01>
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory. Essays on Visual and Verbal Representation*. Chicago: The University of Chicago Press. [trad. Cast. Teoría de imagen. *Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal, 2009]
- Pérez-Tornero, J.M. (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. UOC Press Comunicación.
- Portalés-Oliva, M. & Montero-Farrero, A. (2018). Integración de la Alfabetización Mediática en los diferentes ámbitos educativos. En C. Fuente-Cobo, C. García-Galera, & C. Camilli-Trujillo (Eds.), *La Educación Mediática en España: artículos seleccionados*. Editorial Universitat.
- Romero-Rodríguez, L.M., & Rodríguez-Hidalgo, C. (2019). Desinformación y posverdad en los medios digitales: del astroturfing al click-baiting. En L.M., Romero-Rodríguez, & D. Rivera-Rogel, *La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas*. Pearson.
- Sampedro, V. (2018). *Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano*. Icaria Editorial.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Contenidos educomunicativos: Innovación en recursos mediáticos

Educommunicative contents: Innovation in media resources

Mónica Niño-Romero
Universidad de Huelva, España
monica.nino@alu.uhu.es

Resumen

La Alfabetización Mediática es crucial en la sociedad actual para fomentar habilidades críticas en los estudiantes y su participación en la esfera pública. Proyectos colaborativos entre medios de comunicación y educadores han demostrado enriquecer la experiencia de aprendizaje y profundizar la comprensión de los medios en los jóvenes. La diversidad de enfoques, desde talleres prácticos hasta plataformas en línea, subraya la versatilidad de estos esfuerzos. Se destaca la importancia de promover el pensamiento crítico y la conciencia cívica. Aunque existen desafíos, estos proyectos representan una valiosa estrategia para impulsar una ciudadanía informada y participativa. Esta investigación sienta las bases para futuros avances en Educomunicación.

Abstract

Media Literacy is crucial in current society to promote students' critical skills and their participation in the public sphere. Collaborative projects between media and educators have proven to enrich the learning experience and deepen young people's understanding of media. The diversity of approaches, from hands-on workshops to online platforms, underlines the versatility of these efforts. The importance of promoting critical thinking and civic awareness is highlighted. While challenges exist, these projects represent a valuable strategy for fostering informed and participatory citizenship. This research lays the groundwork for future developments in Educommunication.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, Educomunicación, medios de comunicación, educación, periodismo.
Media Literacy, Educommunication, media, education, journalism.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En la sociedad contemporánea, la Alfabetización Mediática se ha vuelto crucial para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, así como para su participación activa en la esfera pública. En este contexto, los proyectos de Alfabetización Mediática que se centran en la comprensión de los medios de comunicación en los institutos y escuelas y la creación de productos periodísticos adquieren una relevancia particular. Estas colaboraciones entre medios de comunicación y otros actores constituyen un esfuerzo significativo destinado a fomentar la Alfabetización Mediática y promover una ciudadanía activa y bien informada (Vázquez-Herrero, 2022).

2. Antecedentes

La Alfabetización Mediática ha emergido como un tema de creciente interés en el ámbito de la Educomunicación, con numerosas iniciativas dirigidas a promover el pensamiento crítico y la comprensión de los medios de comunicación entre los estudiantes de manera integral (Romero-Romero et al., 2024). Además, se reconoce su importancia como una herramienta educativa fundamental que debe adaptarse a las necesidades de la sociedad en general y contribuir al bienestar individual (Celot, 2021). En este contexto, la Educomunicación ha evolucionado dentro de un nuevo paradigma, fundamentado en las comunicaciones digitales en internet (Castells, 2002).

En diversos países, se han desarrollado proyectos innovadores de Alfabetización Mediática dirigidos a estudiantes de diferentes niveles educativos. Estas iniciativas suelen ofrecer actividades prácticas que permiten a los jóvenes explorar y analizar los medios de comunicación. Muchos de estos proyectos se llevan a cabo en colaboración con medios de comunicación, que proporcionan recursos, orientación y acceso a profesionales del sector. Esta colaboración enriquece la experiencia educativa de los estudiantes y les brinda una comprensión más profunda del funcionamiento de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea.

Algunos ejemplos destacados de proyectos de Alfabetización Mediática desarrollados en colaboración con medios de comunicación incluyen:

- *The Learning Network*, de *The New York Times*, un proyecto norteamericano, que ofrece recursos educativos y actividades para fomentar la comprensión y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Provee de recursos educativos y curriculares y el uso de pruebas periodísticas (Caplan, 2016).
- *The Economist Educational Foundation* en el Reino Unido, que proporciona materiales educativos basados en contenido de la revista *The Economist* para ayudar a los estudiantes a comprender temas complejos y desarrollar habilidades críticas de pensamiento (Yeoman & Morris, 2024).
- USMP TV en Perú, un canal de televisión colaborativo desarrollado por la Universidad San Martín de Porres, que ofrece talleres y actividades de producción audiovisual para promover la Alfabetización Mediática y el pensamiento crítico entre los estudiantes de secundaria (Danós-Díaz, 2021).
- *Público na Escola* en Portugal, un proyecto del diario *Público* que ofrece recursos educativos y actividades prácticas para fomentar la comprensión de la prensa entre los estudiantes portugueses (García-Ruiz et al., 2016).
- *Mentes AMI* de la Fundación Atresmedia en España, que se centra en la creación de productos periodísticos por parte de estudiantes, promoviendo habilidades de investigación, redacción y edición (Aguaded et al., 2022b).

Estos proyectos representan un compromiso significativo por parte de los medios de comunicación en la Educación Mediática de los jóvenes y demuestran el potencial de la colaboración entre medios y educadores para promover la Alfabetización Mediática y el pensamiento crítico en la sociedad contemporánea.

3. Metodología

Para este estudio, se llevará a cabo una revisión documental de los proyectos mencionados, analizando sus objetivos, metodologías y resultados. Y el análisis de contenido de estos proyectos con el fin de analizar y observar los materiales en textos, los vídeos y contenidos audiovisuales, otros desarrollos, etc. (Abarca et al., 2012).

4. Resultados

Los resultados preliminares indican que los proyectos de Alfabetización Mediática desarrollados en colaboración con medios de comunicación han tenido un impacto positivo en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas entre los estudiantes. Se observa un aumento en la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar la información mediática de manera crítica, así como un mayor interés en el papel de los medios de comunicación en la sociedad.

En el espacio norteamericano, *The Learning Network* implementa varias acciones: lecciones e ideas de aprendizaje (*Lessons and Teaching Ideas*), consultas (*Writing Prompts*), pasatiempos (*Quizzes and Vocabulary*), fotos y vídeos (*Photos, Graphs and Videos*), retos (*Contests and Challenges*) y actividades accesibles (*Accessible Activities*), combinando los contenidos educativos, lúdicos, visuales, prácticos e inclusivos. Un desarrollo idóneo, principalmente, en población joven (Priede, 2019).

Asimismo, el proyecto británico *The Economist Educational Foundation* ofrece materiales didácticos a estudiantes (*Teaching resources*), festivales de charlas (*Topical Talk Festival*) y formación para profesorado (*Teacher development*). Su línea de acción se engloba en contenidos educativos y participativos.

La USMPTV de Perú desarrolla *Tiempo para aprender*, un programa televisivo con la fórmula educativa en formato audiovisual con contenidos curriculares en diversas asignaturas. Su enfoque se centra en contenidos audiovisuales. Un plan forjado desde la alianza entre el ámbito universitario y el potencial audiovisual, junto con el recorrido metodológico basado en el Currículo Nacional de la Educación Básica de Perú.

Asimismo, el proyecto *Público na Escola* se concentra en las habilidades lingüísticas, enseñando a los estudiantes a utilizar los medios de manera consciente. Su objetivo es fomentar la reflexión y capacitar a los alumnos para identificar las fuentes de información, diferenciar entre periodismo y propaganda, y reconocer la desinformación. Además, busca crear conciencia sobre la importancia del periodismo y desarrollar un espíritu crítico que fomente la formulación de preguntas y la asunción de responsabilidades cívicas. Sus líneas de acción son: Periódicos escolares (*Jornais escolares*), recursos educativos (*Recursos educativos*), concursos (*Concursos e outras iniciativas*) y creación de periódicos digitales (*TRUE*). Y sus contenidos son periodísticos, educativos y lúdicos.

Por último, el referente español *Mentes AMI* se ha planteado para cumplir los objetivos de incorporar a los adolescentes en la sociedad de la información de forma responsable, fomentar en ellos el pensamiento crítico, la creatividad audiovisual y los valores en comunidad, así como las competencias digitales. Forma parte de la Alianza MIL (Media and Information Literacy), de la UNESCO, una propuesta de cooperación internacional de la Alfabetización Mediática (Aguaded et al, 2022). Y se engloba en una convocatoria de premios (*Premios Mentes AMI*) y en una gran jornada de convivencia (*Encuentro Mentes AMI*). Sus contenidos son visuales, educativos, digitales y participativos.

5. Discusión y conclusiones

Se ha llevado a cabo esta investigación y explorado diversas iniciativas de Alfabetización Mediática desarrolladas en colaboración con medios de comunicación en diferentes países, con el objetivo de promover el pensamiento crítico y la comprensión de los medios entre los estudiantes. Los hallazgos obtenidos ofrecen una visión amplia sobre el papel de estos proyectos en la Educación Mediática y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y ciudadanas entre los jóvenes. Vemos en la Figura 1 las principales ideas destacadas tras analizar estos proyectos transversales en los medios de comunicación.

En primer lugar, se observa que la colaboración entre medios de comunicación y el ámbito educativo representa una estrategia efectiva para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y proporcionarles una comprensión más profunda del papel de los medios en la sociedad contemporánea (Yeoman & Morris, 2024). La variedad de proyectos analizados, desde talleres prácticos hasta plataformas educativas en línea, demuestra la diversidad de enfoques y metodologías utilizados para abordar la Alfabetización Mediática en diferentes contextos culturales y educativos.

Además, se destaca la importancia de que estos proyectos no solo se centren en el desarrollo de habilidades técnicas, sino también en el fomento del pensamiento crítico y la conciencia cívica entre los estudiantes (Aguaded et al., 2022a). La capacidad de los jóvenes para analizar de manera reflexiva la información mediática, distinguir entre hechos y opiniones, y reconocer el papel de los medios en la formación de la opinión pública es fundamental para su participación activa y responsable en la sociedad. Por otro lado, es importante considerar los desafíos y limitaciones asociados con la implementación de proyectos de Alfabetización Mediática en colaboración con medios de comunicación. Entre estos

desafíos se encuentran la necesidad de recursos y capacitación adecuados para los docentes y profesionales de los medios, así como la evaluación continua del impacto de estas iniciativas en el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Danós-Díaz, 2021).

Figura 1. Conclusiones



En conclusión, los proyectos de Alfabetización Mediática desarrollados en colaboración con medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en la promoción del pensamiento crítico y la conciencia cívica entre los jóvenes. Se refuerza la tesis de la necesidad de combinar las Competencias Mediáticas y el aprendizaje sobre lo audiovisual (Pérez-Rodríguez, & Delgado-Ponce, 2012). Estas iniciativas no solo facilitan el acceso a la información, sino que también promueven una comprensión reflexiva de los mensajes mediáticos y su impacto en la sociedad. No obstante, para maximizar su efectividad, es imperativo adoptar un enfoque integral y sostenible que aborde los desafíos inherentes, como la disponibilidad de recursos y la capacitación del personal educativo; con mayor cohesión y globalidad en su desarrollo. Asimismo, se debe garantizar el acceso equitativo a estas oportunidades educativas para todos los estudiantes. Esta investigación, al proporcionar una visión profunda y crítica de estos proyectos, establece una base sólida para futuros estudios y prácticas en el campo de la Educomunicación. Su contribución al avance del conocimiento y la promoción de una ciudadanía informada y participativa en la sociedad contemporánea es innegable.

Referencias

- Abarca, A., Sibaja, G., Alpizar, F., & Rojas, C.M. (2012). *Técnicas cualitativas de investigación*. Universidad de Costa Rica.
- Aguaded, I., Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2022a). El reto de la Alfabetización Mediática en la sociedad líquida. En S.G. Pérez-Postigo, C. Torres-Fernández, O.W. Turpo-Gebera, I. Aguated, & G. Alvarado-Ávalos, *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en educación universitaria*. Octaedro.
- Aguaded, I., Vizcaino-Verdú, A., Hernando-Gómez, Á., & Bonilla-del-Río, M. (2022b). *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje*. Grupo Comunicar.
- Caplan, R. (2016, November 22). Facebook must acknowledge and change its financial incentives. *The New York Times*. <https://bit.ly/4ea6226>
- Castells, M. (2002, 10 de abril). *La dimensión cultural de Internet*. UOC <https://bit.ly/4aIEHu5>
- Celot, P. (2021). *MEDIA COACH. How to become a Media Literacy Coach*. Eavi.eu
- Danós-Díaz, P. (2021). *Desarrollo de una propuesta metodológica para la elaboración de un programa televisivo sobre biología para jóvenes de secundaria*. [TFG]. Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). Lima. <https://bit.ly/3Rd8tjE>
- García-Ruiz, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). Media Literacy as a responsibility of families and teachers. *The Journal of Media Literacy*, 63(1), 82-91.
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la Competencia Mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Priede, J. (2019). *Towards the Development of Inclusive Strategies for Enhancing Cultural Literacy among Young People*. 12th International Conference of Education, Research and Innovation (Iceri 2019).
- Romero-Romero, J., E. Hernando-Gómez, Á., & Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informativa (AMI). *Alteridad*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.06>
- Vázquez-Herrero, J. (2022). Capítulo 5. Medios nativos digitales de referencia. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 7, 83-94. <https://doi.org/10.52495/c5.emcs.7.p92>
- Yeoman, F., & Morris, K. (2024). The place of media organisations in the drive for post- pandemic news literacy. *Journalism Practice*, 18(1), 158-180. <https://doi.org/10.1080/17512786.2023.2169186>



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Evaluación del proceso de elaboración de una guía educomunicativa para familias (DIMEP)

Evaluation of the process of elaboration of an educommunicative guide for families (DIMEP)

Antonia Ramírez-García
Universidad de Córdoba, España
a.ramirez@uco.es

M^a-Pilar Gutiérrez-Arenas
Universidad de Córdoba, España
pilar.gutierrez@uco.es

Francisco-J. Poyato-López
Universidad de Córdoba, España
b92polof@uco.es

Resumen

En España 58,32 millones de personas están conectadas mediante un teléfono móvil, 45,12 millones usan Internet y 40,70 millones utilizan redes sociales. Esta realidad exige que las personas desarrollen una competencia digital y mediática. Además, si son madres y padres, requieren una competencia parental que posibilite la educación de sus hijos en este universo digital y mediático. Se presentan los resultados del proceso creativo de una guía educomunicativa (DIMEP) para familias mediante su evaluación usando una matriz DAFO. A través de ella se establecen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que han condicionado el diseño de esta guía de acción.

Abstract

In Spain, 58.32 million people are connected via a mobile phone, 45.12 million use the Internet and 40.70 million use social networks. This reality requires people to develop digital and Media Competence. Moreover, if they are parents, they require a parental competence that makes it possible to educate their children in this digital and media universe. The results of the creative process of an educommunicative guide (DIMEP) for families are presented through its evaluation using a SWOT matrix. It establishes the weaknesses, threats, strengths and opportunities that have conditioned the design of this action guide.

Palabras clave / Keywords

Competencia digital, Competencia Mediática, competencia parental, familias, guía educomunicativa.
Digital competence, Media Competence, parenting competence, families, educommunicative guide.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La transformación de la sociedad en distintos ámbitos es un hecho indiscutible, acelerado a partir del proceso de globalización y vinculado a cambios tecnológicos, digitales y mediáticos. En esta comunicación se aborda el proceso de creación de una guía educomunicativa destinada a mejorar la competencia digital, mediática y parental de familias españolas, previo autodiagnóstico de estas competencias mediante una herramienta *online* (DIMEP). Asimismo, se analizan las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades a las que se han enfrentado los miembros del equipo durante las diferentes fases en las que se ha desarrollado este proceso creativo.

2. Antecedentes

Los datos ofrecidos por el *Informe Digital 2023* (We Are Social & Hootsuite, 2023) son contundentes; en España 58,32 millones de personas están conectados a través de un teléfono móvil (122,7% de la población española), 45,12 millones son usuarios de Internet (94,9% de la población total) y 40,70 millones (85,6%) utilizan redes sociales. La población española se desenvuelve en un universo digital y mediático que requiere movilizar competencias. Una de ellas es la competencia digital y su marco de referencia europeo (DigComp).

Por otro lado, la Comisión Europea (2007) estableció que la competencia mediática se vinculaba con habilidades técnico-instrumentales y relativas a la codificación y decodificación, la interpretación, la cultura, la libertad de expresión y el derecho a la información de la ciudadanía activa. Por su parte, Ferrés y Piscitelli (2012) establecieron 6 dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética, que se analizan desde el análisis y la expresión.

Por último, la competencia parental es definida por Barudy y Dantangnan (2010) como un “saber-hacer” o las capacidades prácticas de los progenitores para cuidar, educar y proteger a sus hijos e hijas, así como asegurarles un sano desarrollo. Por su parte, Rodrigo (2015) la entiende como el comportamiento de los padres que busca el interés superior del menor, que cuida y desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece tanto reconocimiento como orientación, es decir, el ejercicio de una parentalidad positiva.

Esta competencia parental requiere ser ejercida no sólo en el contexto físico, sino también en el universo digital y mediático, pues el entorno familiar también se ha visto afectado con nuevas rutinas y hábitos vinculados a estos ecosistemas (Salcines-Talledo et al., 2023) o procesos de mediación con los menores por el uso de los dispositivos electrónicos y el consumo de contenidos digitales y mediáticos (Ramírez-García et al., 2023).

El ejercicio de estas competencias plantea un reto a las familias, pues han de afrontar nuevos roles y nuevos desempeños en el ejercicio de sus funciones. Esto exige, por un lado, reflexionar sobre el propio nivel de competencia con el que cuentan los progenitores y, por otro lado, establecer los mecanismos necesarios para mejorar estas competencias en caso de que fuera necesario.

Esta comunicación se centrará en el segundo aspecto mencionado, es decir, en la creación de una herramienta que mejore la competencia de las madres y padres tras un proceso de autodiagnóstico. En este sentido, se presentan dos objetivos:

- Describir las fases de creación de una guía educomunicativa para las familias destinada a la mejora de la competencia digital, mediática y parental.
- Evaluar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades afrontadas en la elaboración de esta guía por parte de los miembros del grupo de trabajo.

3. Metodología

3.1. Procedimiento

A continuación, se establecen las fases seguidas para elaborar una guía educomunicativa de apoyo para las familias y destinada a la mejora de la competencia digital, mediática y parental de las mismas.

1ª. Identificación de las competencias, dimensiones o subcompetencias que integran la guía educomunicativa. En la Tabla 1 se muestra la descripción de estas.

2ª. Determinación de los niveles competenciales de cada subcompetencia o dimensión, estableciéndose un nivel básico, intermedio y avanzado para cada una de ellas.

3ª. Diseño de una plantilla genérica para la elaboración de la guía educomunicativa, atendiendo a la dimensión y/o subcompetencia, así como nivel competencial.

4ª. Revisión de la plantilla por los diferentes miembros del equipo.

5ª. Establecimiento de la estructura definitiva de la plantilla.

Esta fue la siguiente:

- Título de la competencia.
- Descripción breve de la competencia.
- Título de la subcompetencia (en el caso de la competencia digital) o dimensión (en el caso de la Competencia Mediática y parental) y descripción de esta.
- Identificación del nivel competencial, de acuerdo con un código de colores: rojo para el nivel básico, naranja para el nivel intermedio y verde para el nivel avanzado.
- Descripción del nivel competencial en el que se encuentra la persona, resaltando las actuaciones que es capaz de hacer.
- Establecimiento de objetivos para pasar y/o avanzar en los niveles competenciales.
- Planteamiento de orientaciones, sugerencias y/o propuestas didácticas para cada uno de los objetivos establecidos.
- Incorporación de recursos digitales categorizados en páginas web, documentos en línea, vídeos, etc., para cada uno de los objetivos fijados.
- Elaboración de una infografía final que incluyera las ideas clave de la subcompetencia y/o dimensión y su correspondiente nivel competencial.

Tabla 1. Competencias, subcompetencias y/o dimensiones incluidas en la guía educomunicativa

Competencia	Subcompetencia / dimensión
Digital	Alfabetización en información y datos
	Comunicación y colaboración
	Creación de contenido digital
	Seguridad
	Resolución de problemas
Mediática	Lenguaje
	Tecnología
	Procesos de interacción
	Procesos de producción y difusión
	Ideología y valores
	Estética
Parental	Implicación parental
	Supervisión
	Crianza positiva
	Disciplina apropiada
	Disciplina inconsistente
	Disciplina severa

6ª. Evaluación del proceso de creativo a través de una matriz DAFO.

3.2. Participantes

En la elaboración de la guía educomunicativa han participado 14 personas en mayor o menor medida. El equipo de trabajo se dividió en 3 equipos, uno por cada competencia, quedando distribuidos del siguiente modo: competencia digital (3 miembros), competencia mediática (7 miembros) y competencia parental (4 miembros).

Todos ellos cumplieron una matriz DAFO para describir cuál ha sido su experiencia respecto a este proceso creativo.

3.3. Instrumento

El instrumento que se utilizó para la evaluación del proceso creativo de la guía educomunicativa fue una matriz DAFO. La decisión de emplear esta herramienta se debió a las posibilidades que presenta, pues permite analizar tanto factores internos, como externos a la persona que reflexiona sobre el proceso creativo.

Esta matriz está dividida en cuatro cuadrantes, dos vinculados con el ámbito interno de la persona (debilidades y fortalezas) y otros dos relacionados con factores externos a la persona (amenazas y oportunidades).

4. Resultados

El primer objetivo ha sido alcanzado mediante la descripción del proceso incluido en el apartado anterior. A continuación, para dar respuesta al segundo objetivo, se establecen los resultados de las manifestaciones vertidas por los participantes, de acuerdo con los diferentes cuadrantes de la matriz DAFO.

4.1. Debilidades

Con relación a la búsqueda de información, se encontraron dificultades a la hora de poder seleccionar recursos adecuados y ajustados a cada temática, y a qué recursos pudieran interesar más a las familias. Por otro lado, también se encontraron dificultades para localizar fuentes que fueran fiables y válidas.

Por otra parte, algunas dimensiones de las competencias integraban contenidos similares y resultaba complejo no repetir objetivos y recursos, sobre todo, teniendo en cuenta el poco tiempo que, debido al resto de obligaciones profesionales, se puede dedicar a un trabajo de esta envergadura, que implica, entre otras cuestiones, definir diferentes niveles en cada una de las subcompetencias o dimensiones desarrolladas.

Respecto a la gestión y al funcionamiento de los distintos equipos de trabajo, diferentes opiniones manifiestan la necesidad de mejorar el reparto de tareas, así como la organización y comunicación entre los miembros de un equipo concreto, para evitar posibles malentendidos, solapamientos de contenidos y, en ocasiones, un trabajo ineficaz. Una cuestión que ha podido suponer una debilidad significativa es la que se relaciona con la ausencia en determinados momentos de una falta de indicaciones que permitan enfocar y coordinar mejor el trabajo de los miembros del equipo, o la falta de claridad en las pautas y guías para desarrollar eficazmente las tareas desde el inicio y/o cambios en los requerimientos y formatos solicitados. A veces se han dado diferentes instrucciones a lo largo del proceso, lo que ha confundido al equipo, ha provocado malentendidos a la hora de desarrollar las tareas y ha afectado el desarrollo de un trabajo de calidad.

Al mismo tiempo, relacionado con la gestión de los plazos, algunas opiniones indican que la organización del cronograma no ha sido la adecuada, existiendo períodos largos de inactividad y períodos de actividad muy intensa, además de que en estos últimos se contaba con poco tiempo para alcanzar los objetivos propuestos.

También aparecen opiniones que manifiestan una implicación y compromiso desigual y no equitativo por parte de los diferentes integrantes del equipo, lo que ha supuesto que otras personas tuvieran que asumir mayores responsabilidades. Paralelamente, algunos comentarios indican la ausencia de comentarios críticos constructivos por parte del equipo coordinador. Muchos de los comentarios recibidos no ayudaban a mejorar el documento. A la vez, otras opiniones indican la carencia de un guion claro o una estructura definida para la guía didáctica.

Todas estas consideraciones, tal y como se indica en diferentes manifestaciones, han podido repercutir en la salud física y mental de algunos componentes del equipo de trabajo, debido a la asunción de un exceso de tareas del proyecto.

4.2. Amenazas

Dentro de las percepciones que los miembros del equipo señalan como amenazas, destacamos las relacionadas con la dificultad para coordinar los diferentes grupos. Asimismo, el hecho de ser un objeto de estudio sometido a constantes cambios hace que exista un riesgo importante de no ofrecer un contenido actualizado en el corto plazo o que los recursos dejen de estar disponibles en internet. También se señala como amenaza el que al ser un material destinado a un amplio rango de población puede ser complicado que se adapte a todas las necesidades.

Desde la perspectiva del funcionamiento como equipo de trabajo, algunas opiniones destacan la ausencia de retroalimentación desde la coordinación, la poca formalidad de algunos miembros y su poca implicación y compromiso, que ha provocado el retraso en los plazos de realización, así como la sobrecarga de trabajo de otras personas. Igualmente, en algunos casos no se ha tenido la capacidad para adaptar su conocimiento sobre el tema, puramente académico, a una forma de expresarlo y organizarlo algo más cercano y amigable para las familias. En este apartado surgen de nuevo opiniones relacionadas con el hecho de que esta forma de trabajar conlleva en algunos casos que la salud física o mental se resienta.

4.3. Fortalezas

Si bien las opiniones anteriores deben ser tenidas en cuenta, también existe un número importante de manifestaciones que apuntan en una dirección contraria, y que se sitúan en el apartado de fortalezas de la matriz. Dentro de ellas se destacan las que indican estar en posesión de un conocimiento y una experiencia profundas de las temáticas abordadas, la facilidad para llegar a acuerdos con el resto de los miembros del equipo de trabajo o la buena coordinación. Otro grupo de opiniones destaca la capacidad creativa para resolver problemas o la importancia de las sugerencias propuestas por el equipo coordinador. También se ha puesto de manifiesto como una fortaleza el compromiso y la dedicación en la corrección y reestructuración de las fichas, el buen nivel de comunicación, la existencia de una red de apoyo importante entre todos los miembros que conforman el proyec-

to, la implicación, la constancia y la responsabilidad, el compromiso con las fechas de entrega previstas, así como la originalidad del proyecto.

4.4. Oportunidades

Existe un sentir expresado en numerosas opiniones que destaca el hecho de que, para el equipo de trabajo, este proyecto supone una relevante oportunidad de aprendizaje sobre competencias digitales, sobre los riesgos y sobre las ventajas de su uso. En las opiniones de este apartado se destaca que es de enorme utilidad para el desarrollo competencial de las familias (digital, mediático y parental) y para fomentar el pensamiento crítico, destacando, en este sentido, el papel beneficioso para la sociedad que ofrecen este tipo de proyectos.

5. Discusión y conclusiones

En esta comunicación se recoge, por un lado, la descripción del proceso creativo de una guía educomunicativa para las familias, incluida en "DIMEP: Herramienta *online* de autodiagnóstico y guía de acción para las familias. Mejora tu competencia digital, mediática y parental en un sólo *click*". Por otro lado, se muestran los resultados de la evaluación del proceso creativo de la misma por parte de los miembros del equipo de trabajo a través de la cumplimentación de una matriz DAFO.

Sobre estos últimos cabe mencionar que, en este tipo de proyectos, en el que participa un número significativo de personas y situados en contextos diferentes, resulta a veces difícil una coordinación eficaz y productiva. Este hecho, derivado, como decimos, de las distintas obligaciones laborales que cada uno de los componentes tiene comprometidas, hace que puedan surgir diferentes problemas relacionados con la coordinación o con la unificación de criterios a la hora de llevar a cabo tareas concretas. Atendiendo a este hecho, resulta positivo valorar que las discrepancias que puedan surgir deben ser consideradas como oportunidades de mejora y como puntos de partida sobre los que basarse para el diseño de futuras propuestas de trabajo que se vayan a abordar. En este sentido, desde la coordinación del Proyecto, se estima este aspecto como fundamental, y ha sido lo que principalmente ha motivado la utilización de un instrumento como es una matriz DAFO para la recogida de información. La oportunidad de poder indicar en forma de texto y sin límite de extensión la opinión de cada participante sobre el desarrollo y resultado de un proyecto permite que podamos realizar un análisis cualitativo de dicha información que resulta de sumo interés desde diferentes perspectivas.

Por un lado, concede la posibilidad de analizar la sistemática de trabajo seguida, las consecuencias de esta y puntualizar el margen de mejora de un grupo de trabajo, y como consecuencia de este análisis, concretar la progresión que permita mejorar el proceso seguido. Por otra parte, nos aporta información relacionada con aspectos emocionales que, sin duda, influyen directamente en los resultados finales y en la consecución de los objetivos planteados inicialmente. De esta manera, la información obtenida contribuirá significativamente a la adopción de decisiones estratégicas que contribuirán a la mejora en la articulación de futuros proyectos. Como futura línea de actuación, se plantea implementar esta herramienta en otro contexto diferente al español.

Notas

¹Este trabajo se ha elaborado en el marco del proyecto "Diagnóstico de competencias digitales, mediáticas y parentales de las familias andaluzas. Propuesta formativa 4.0" (código de aprobación PRY033/22), financiado por el Centro de Estudios Andaluces (Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa, Junta de Andalucía, España).

Referencias

- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Un planteamiento europeo de la Alfabetización Mediática en el entorno digital*. COM/2007/0833. <https://bit.ly/3yuoDyG>
- 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>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2023). Parental Mediation and Use of Mobile Devices-Smartphones and Tablets- in Spanish Families. *Journal of Family Issues*, 44(3), 825-849. <https://doi.org/10.1177/0192513X211055126>
- Rodrigo, M.J. (2015). Preservación familiar y parentalidad positiva: dos enfoques en convergencia. *Revista de Treball Social*, 204, 36-47. <https://bit.ly/3z97Wcw>
- Salcines-Talledo, I., Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2023) Smartphones and Tablets: Regulations, Routines, and Habits of Spanish Families. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(4), 823-833, <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049136>
- We Are Social & Hootsuite (2023). *Digital 2023*.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Hacia una pedagogía del meme: Su potencial como herramienta educomunicativa en las aulas

Towards a pedagogy of the meme: Its potential as an educommunicative tool in the classroom

Eduardo Pinto-Sanchez
Universidad de Oriente, Cuba
epintosanchez7@gmail.com

Onelio Castillo-Corderí
Universidad de Oriente, Cuba
occorderi@gmail.com

Resumen

El desafío que en lo didáctico y ético supone la utilización del meme como una novedosa herramienta educomunicativa para la transmisión de información y conocimiento en el aula implica la comprensión de los mecanismos de la interacción social digital. La presente reflexión, a modo de ensayo monográfico, sintetiza algunos de los resultados investigativos sobre el tema. Como conclusión, apuntamos que el uso ingenioso e innovador de este recurso, será más útil cuando genere procesos de cognición colectiva e individual que relacionen los conocimientos previos con las temáticas específicas hacia las que el docente quiere llamar la atención y su contexto.

Abstract

The didactic and ethical challenge posed by the use of memes as a novel educommunicative tool for the transmission of information and knowledge in the classroom implies understanding the mechanisms of digital social interaction. The present reflection, as a monographic essay, synthesizes some of the research results on the subject. In conclusion, we point out that the ingenious and innovative use of this resource will be more useful when it generates processes of collective and individual cognition that relate previous knowledge with the specific topics to which the teacher wants to draw attention and its context.

Palabras clave / Keywords

Meme, Educomunicación, enseñanza, digital, Internet.

Meme, Educommunication, teaching, digital, Internet.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Cultura digital y Educomunicación

La inmensidad cognitiva y referencial a la que nos aproxima el espacio digital, como la expresión más patente y compleja de la llamada sociedad de la información y el conocimiento, origina un amplio repertorio de nuevas formas simbólicas que se incorporan a los discursos culturales y comunicativos (Gertrúdx-Barrio & Gertrúdx-Barrio, 2017) a pesar de la persistencia de las brechas tecnológicas y el dispar e inacabado desplazamiento de lo analógico a lo digital.

Ello implica, además, que los procesos comunicativos se produzcan -y reproduzcan- en un entramado cuasiacótico de convergencia mediática mediante expresiones discursivas multimodales que, por una parte, son reflejo de los lenguajes resultantes de la migración digital, y por otra, del surgimiento orgánico de formulaciones peculiares en entornos virtuales específicos.

Tal orden de cosas traza un esquema propicio para el desarrollo teórico y práctico de la Educomunicación como campo de estudio convergente (Arce-Calle & Torres-Toukoumidis, 2021) que, más allá de regodearse en el excepcional marco de interacción y significado que le ofrece la cultura digital, asume el colosal desafío de concebir fórmulas actualizadas, innovadoras y democráticas en diferentes circunstancias.

Tal vez ninguna perspectiva como la educucomunicativa ofrezca, desde sus bases conceptuales, un perímetro de actuación más idóneo para la labor de enseñar desde la adaptación a disímiles contextos (Tovar-Torres, 2013) de producción y formas de lectura que se han ensanchado a partir de la reconversión digital de la información; así como para organizar y orientar la práctica docente en torno a tipologías discursivas que respalden una mediación tecnológica más ágil para estudiantes y profesores.

Ello implica que las competencias adquiridas a través de la Alfabetización Mediática e Informativa progresen, indeclinablemente, hacia la generación de habilidades para resolver los problemas de la contemporaneidad desde la efectiva y segura gestión, confección y comunicación de contenidos en los entornos digitales.

De modo tal que el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los escenarios virtuales educucomunicativos requiere la implementación de secuencias didácticas abiertas y flexibles que, sin negar los métodos tradicionales, le permitan reevaluar y resignificar saberes y actitudes ante situaciones inusitadas y en un entorno muy cambiante (Alzate-Marín, 2018).

Como advierten Manuel y Felipe Gertrúdx-Barrio (2017) la profusa reflexión teórica que se ha generado sobre Internet -entendida como metamedio- confirma la “necesidad de ampliar el análisis educucomunicativo incorporando perspectivas amplias y divergentes sobre el fenómeno” (p.8). Una ruta teórica que, a la vez que propicia la inter y transdisciplinariedad, obliga a actualizar constantemente los estudios académicos al respecto.

De ello se desprende la necesidad de desarrollar estrategias específicas que favorezcan la génesis de ecosistemas comunicativos (Martín-Barbero, 1987) donde confluya de manera armónica lo analógico y lo digital (el aula y las redes sociales como medios educucomunicativos) a través del lenguaje como punto de encuentro entre educación y comunicación. La producción científica y académica más actual indica que por ese camino se anda, aunque no con la celeridad y profundidad necesarias.

En ese punto, compartimos esta reflexión que, a modo de ensayo monográfico, aspira a sintetizar algunos de los principales resultados investigativos y posturas asumidas por diversos autores en la última década -sobre todo en el contexto hispanohablante-, sobre el uso del meme de Internet como recurso educucomunicativo en el ámbito escolar.

2. El meme como producto cultural de Internet

Muy lejos ya de la concepción original de Dawkins (1976), el meme resulta hoy uno de los componentes más atractivos y singulares de la cultura digital y de los cambios que esta ha impulsado en la comunicación y el intercambio de la información. La creación, difusión y consumo de estos artefactos digitales se constituye en una actividad discursiva multimodal -ya no tan emergente-, cada vez más cotidiana y cercana a todos los que están en contacto con Internet (Pinto-Sánchez et al., 2021).

Su análisis es sustancial para comprender los procesos de socialización en el siglo XXI ya que facilita la expresión transcultural al desarrollarse su elaboración y distribución anclados a un contexto sociocultural concreto que muestra evidencias del imaginario compartido (Ballesteros, 2016). También se destaca su amplia capacidad de ser reapropiados y reversionados entre individuos de diversas culturas que reconocen códigos universales a través de expresiones faciales, gestos, animales o personajes famosos, ya que son “unidades del pensamiento humano cargados de creatividad que muestran estructuras de reflexión” (Guadarrama-Herrera et al., 2018, párr.9).

Esto implica que la mayoría de los memes que se han vuelto virales lo han conseguido por su condición de relato global con la facultad semántica de conectar diversas sensibilidades y heterogéneas realidades culturales (Winocur, 2019). Parece, entonces, que ningún acontecimiento o causa escapa al correlato memético de innumerables usuarios o agrupaciones digitales cuyas enunciaciones caricaturescas van desde la simple manifestación de una opinión, pasando por la burla y el ciberacoso hasta llegar al ciberactivismo.

Las características del meme (humor, viralidad, simplicidad, intertextualidad, novedad, remezcla, yuxtaposición anómala) favorecen su confección y rápida propagación, sobre todo entre los nativos digitales (Ligarretto-Feo, 2020), porque “tienen un poder de descripción y explicación en torno a un fenómeno, hecho u desarrollo cultural mucho más efectivo para la cultura juvenil, globalizada -y por ende hiperconectada- en el ámbito educativo del siglo XXI” (Vera-Campillay, 2017, p. 5).

Al funcionar como una forma de expresión sintética alejada de los mecanismos de control social y educativo ocupa un lugar importante en los ecosistemas comunicativos estudiantiles donde los procesos de producción, circulación y recepción de bienes simbólicos ya no son patrimonio exclusivo de entidades mediáticas.

El meme se erige así, como un aspecto central en una nueva dimensión de la acción comunicativa -que se organiza en redes-, y que en el contexto escolar plantea interrogantes diversas. Una novedosa forma de organizar el lenguaje que presenta para los educadores renovados desafíos en su diálogo con sus discípulos.

3. El meme en el centro de las estrategias educomunicativas

Varios autores corroboran que el uso, creación e interpretación de memes favorece una concepción educomunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Arango-Pinto, 2014 & 2015; Acuña, 2017; Vera-Campillay, 2017; Ligarretto-Feo, 2020; Ramos- González, 2020; Alcívar-Intriago & Mestre-Gómez, 2022). Al condensar información y significados en una sola unidad de enunciación, con el empleo de símbolos y recursos intertextuales, posibilita una construcción colaborativa y dialógica del conocimiento que se enlaza con mecanismos de aprendizaje horizontales y dinamizadores.

Su utilización como herramienta o estrategia didáctica para abordar distintas temáticas (Guadarrama-Herrera et al., 2018; Torres-Bernal & Niño-Vega, 2020; Alberti-Delgado & Pérez-Vides, 2020), el desarrollo de competencias digitales (Chicaiza-Pazmiño & Bastardo-Contreras, 2022), el reforzamiento de habilidades cognitivas indispensables como la observación, la memorización, el análisis crítico y la síntesis (Acuña, 2017) o su aplicación como recurso evaluativo (Pérez-Fierro et al., 2017), son algunas de las constataciones académicas que certifican su aplicación para simplificar contenidos complejos y allanar el camino hacia las vertiginosas transformaciones que implican el empleo masivo de las redes sociales y la sobreexposición mediática.

Estos forman parte de “la educación no planificada que las redes sociales brindan, sea por imitación, asimilación, enseñanza o apropiación” (Alberti-Delgado & Pérez-Vides, 2020), por lo que su utilización como estrategia didáctica en el aula ofrece un marco formativo más informal y distendido que se adapta a una modalidad discursiva a la que están muy cercanos tanto los nativos como los inmigrantes digitales, tomando en consideración el uso extensivo de los teléfonos y la Internet.

La utilidad pedagógica del meme implica considerarlo, además de un producto cultural presente en los escenarios sociales y educacionales, como un género discursivo, lo que hace posible, de igual modo, adoptar perspectivas transdisciplinarias entre la Comunicación, la Educación y el Lenguaje para estudiar la construcción de sentidos y de identidad grupal desde la evaluación de los procesos de resignificación con la guía del profesor.

Mientras Ligarretto-Feo (2020), por ejemplo, se centra en la primacía de la imagen (el modo semiótico más reconocible del meme) como expresión de los cambios que en los hábitos, costumbres y consumos sociales ha introducido la cultura digital en los contextos educativos, De Oliveira-Calixto (2019) indaga sobre sus posibilidades para articular sentidos y marcos de socialización al interior de la escuela; ambos investigadores desde las perspectivas analíticas que les ofrecen la cultura visual y la cibercultura.

El investigador Esteban Vera Campillay (2017) opina que la producción de los memes fuera del aula no tiene, en principio, una finalidad didáctica, por lo que sugiere que su uso pedagógico se enfoque, sobre todo, en los procesos de análisis y de significación de la imagen. En este aspecto, Alberti-Delgado y Pérez-Vides (2020) constataron la posibilidad de romper lo rígido de teorías complicadas, dado que es mucho más fácil recordar temas cuando se asocian con imágenes que inducen a la reflexión y generan interés.

Las distintas experiencias consultadas nos reafirman en la idea de que los memes se constituyen en relatos -o microrrelatos- que operan en las representaciones y producciones de sentidos sobre el desarrollo de las actividades diarias, noción que entronca con la visión de Shifman (2014), que los considera una representación del fol-

cloro moderno. La abarcadora confirmación empírica de que entre el estudiantado prevalece la interacción a través de las redes sociales digitales legitima la visión educomunicativa del meme como una nueva modalidad de comunicación que forja la sociabilidad en un ámbito relacional marcado por la hibridación entre lo físico y lo digital. Alcívar-Intriago y Mestre-Gómez (2022) apuntan a la bidireccionalidad de los beneficios que generan en la dinamización del aprendizaje de los alumnos y en la mejora del ejercicio pedagógico de los profesores, al activar “la motivación, la creatividad, el rendimiento académico, el aprendizaje significativo y colaborativo” (Alcívar-Intriago & Mestre-Gómez, 2022, p. 10).

Por otra parte, se precisa asumir cauces teóricos que conciben la enseñanza y el aprendizaje a partir de la relación con la tecnología, específicamente en la era digital. Sobre esto, Ligarretto-Feo (2020) sigue a Siemes (2004) para presentar al conectivismo como una teoría que concibe el aprendizaje como una acción en red y de diálogo entre conocimientos anteriores y nuevos. “La mejor estrategia didáctica de nuestros días es aprovechar las tecnologías que forman parte del contexto del estudiante, sus prácticas y sentidos con un enfoque pedagógico” (Arango-Pinto, 2015, p. 129).

Precisamente, Arango-Pinto (2014), al abordar la integración pedagógica del meme se apoya en Kaplún (1998) para reprochar a la educación tradicional que siga poniendo el énfasis en el dato y la memorización y obvie la participación y expresión del estudiante.

Esto lo lleva a aseverar que la elaboración y difusión de memes posibilita un rol más activo de los alumnos en el aula, una mejor comprensión de su contexto y la asunción de una postura crítica sobre su realidad y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, como ya se ha explicado, la cultura memética se desarrolla fuera del control político o institucional por lo que la introducción de estos en los escenarios formativos requerirá del establecimiento de reglas claras que impidan desvirtuar el propósito educativo de la actividad (Guadarrama-Herrera et al., 2018). A la lógica suspicacia de muchos docentes sobre su inclusión en las dinámicas del aula se suma, no pocas veces, la falta de competencias profesionales y mediáticas de estos para encauzar los complejos procesos de semiosis que desata el meme.

4. El meme: Dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje

El uso de los memes en las aulas se presenta como estrategia innovadora en la educación y la comunicación, ya que favorece el aprendizaje significativo (Alzate-Marín, 2018) y contribuye al interés y motivación de los educandos y, por lo tanto, potencia la interrelación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, constituye una experiencia gratificante mediante la cual los alumnos comparten contenidos, se divierten y usan el juego humorístico utilizando los formatos del meme para aprender, ofreciendo una composición visual, con estructura sintáctica, semántica y semiótica (Gagliardi, 2020, citado en Alcívar-Intriago & Mestre-Gómez, 2022).

La práctica docente ha demostrado que la concepción educomunicativa del meme incentiva el adiestramiento sobre las herramientas más actuales de la comunicación digital, el trabajo en equipo, el juego de roles, la adaptación y la asimilación de destrezas que favorecen el desarrollo del conocimiento, el lenguaje, y la interacción social.

En todas las investigaciones consultadas se advierten niveles de satisfacción positivos entre los estudiantes al justipreciar la inclusión de esta herramienta, en apariencia entretenida y superficial, para la comprensión de procesos complejos, el incremento de la motivación y el vínculo académico y social.

El desafío que en lo didáctico y ético supone la utilización del meme como una novedosa herramienta para la transmisión de información y conocimiento en el aula implica la comprensión de los engorrosos mecanismos que distinguen a la interacción social en el espacio digital. A tal efecto, apuntamos que el uso ingenioso e innovador de este recurso educomunicativo será más útil en cuanto genere procesos de cognición colectiva e individual que relacionen los conocimientos previos con las temáticas específicas hacia las que el docente quiere llamar la atención y su contexto.

Referencias

- Acuña, M. (17 de abril de 2017). Innovación educativa: Enseñar con memes. *EVirtualplus* <https://bit.ly/3Kinsof>
- Alberti-Delgado, E., & Pérez-Vides, L.F. (2020). Estrategias innovadoras en el aula: memes en la enseñanza de la Administración. En *Encuentro Regional de ADENAG*. <https://bit.ly/4dZ9c1G>
- Alcívar-Intriago, M.F., & Mestre-Gómez, U. (2022). Utilización del meme como estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de estudios sociales. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 75. <https://bit.ly/4bQh6J1>
- Alzate-Marín, G. (2018). *La utilización del meme como estrategia educativa y comunicativa para el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa “Escuela de la Palabra”*. Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira. <https://bit.ly/3x2c0KO>

- Arango-Pinto, L.G. (2014). Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. <https://bit.ly/4bTcpy3>
- Arango-Pinto, L.G. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Comunicação Mídia E Consumo*, 12(33), 109-131. <https://doi.org/10.18568/cmc.v12i33.677>
- Arce-Calle, K.E., & Torres-Toukoumidis, A.L. (2021). Percepción de la Educomunicación Institucional en Facebook. Caso Coronavirus-ecuador. En *Desinformación y credibilidad en el ecosistema digital. XII Congreso Internacional de Cyberperiodismo*. <https://bit.ly/3UWs8Wm>
- Ballesteros, E. (2016). Circulación de memes en WhatsApp: ambivalencias del humor desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 35, 21-45. <https://bit.ly/3R0pFZM>
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat.
- Chicaiza-Pazmiño, C., & Bastardo-Contreras, X. (2022). El meme como estrategia didáctica en el proceso enseñanza/aprendizaje de las Leyes de Newton. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 22(35). <https://doi.org/10.47189/rcct.v22i35.503>
- De Oliveira-Calixto, D. (2019). Memes en Internet: entrelazamientos entre la "zoeira" de estudiantes y la apropiación del género discursivo en la escuela. *PERIFERIA, Educación, Cultura y Comunicación*, 11(2), 131-152. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.36457>
- Gertrúdx-Barrio, M., & Gertrúdx-Barrio, F. (2017). El abismo digital: nueva frontera para la investigación en Educomunicación. En *Educação e Formações Socioculturais*. <https://bit.ly/3yD4ff2>
- Guadarrama-Herrera, A., Mendoza-Guadarrama, C., Diaz-Silvia, J., & Becerril-Morales, F. (2018). El uso de los memes como estrategia didáctica aplicada en las matemáticas. En *X Foro Educadores para la era digital*. <https://bit.ly/3yCvaaP>
- Ligarretto-Feo, R.E. (2020). Meme educativo: experiencia para una pedagogía de la cultura visual. *Educación y Ciudad*, (39), 131-145. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2341>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. En G. Gili. <https://bit.ly/3yEAv1q>
- Pérez-Fierro, A., Proveste-Salazar, M., Torres-Soto, Y., & Vásquez-Aedo, J. (2017). *La producción de memes como recurso evaluativo de la lectura crítica de textos literarios: Un enfoque en la problemática de los estereotipos de género*. [Tesis de grado, Universidad Católica Santísima Concepción]. <https://bit.ly/3RpabPp>
- Pinto-Sanchez, E., Causse-Cathcart, M., & Haber-Guerra, Y. (2021). El insumiso hijo de internet. El meme como discurso multimodal de resistencia en el ciberespacio. *Revista Mexicana de Comunicación*, 148. <https://bit.ly/3R02Llc>
- Ramos-González, L.L. (2020). *Los memes como ayuda didáctica en el aula de clase*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://bit.ly/3wNwOWz>
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture [Memes en la cultura digital]*. The MIT Press. <http://dx.doi.org/10.1080/01972243.2016.1130504>
- Torres-Bernal, Y.T., & Niño-Vega, J.A. (2020). Estrategia didáctica mediada por memes para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Boletín REDIPE* 9(10), 62-74. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i10.1088>
- Tovar-Torres, N. (2013). La Educomunicación en la universidad virtual: retos del modelo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 491-499. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42135
- Vera-Campillay, E. (2017). El meme como nexa entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Educación y Tecnología*, (9), 1-15. <https://bit.ly/3yBeaSi>
- Winocur, R. (2019). La tribu de los memes. Un territorio virtual de inclusión-exclusión entre los adolescentes. *Comunicación y Sociedad*, e7327.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Recursos digitales para la enseñanza musical: Un análisis para su aplicación en la *escuela 4.0*

Digital resources for music teaching: An analysis for their application in education 4.0

Elena Carrera-Pérez
Universidad de Cádiz, España
elena.carrera@uca.es

Sara Román-García
Universidad de Cádiz, España
sara.roman@uca.es

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han establecido por completo en la sociedad. Adquirir una competencia digital y mediática se vuelve crucial para participar de forma activa y crítica en un mundo globalizado. Precisamente, la educación se convierte en el primer canal de transmisión de la información, promoviendo el uso de medios de comunicación para desarrollar habilidades educativas y de alfabetización digital. El objetivo del estudio consiste en presentar y analizar herramientas tecnológico-musicales, desde la accesibilidad, potencialidad y proyección para la enseñanza musical y la adquisición de la competencia digital en la *escuela 4.0*.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) have been completely established in society. Acquiring digital and Media Competence becomes crucial to participate actively and critically in a globalized world. Precisely, education becomes the first way for transmitting information, promoting the use of media to develop educational and digital literacy skills. The main objective of the study is to bring in and analyse technological-musical tools, from accessibility, potentiality and projection for musical teaching and the acquisition of digital competence in school 4.0.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, competencia digital, educación musical, recursos TIC, *escuela 4.0*.
Educommunication, digital competence, musical education, ICT resources, school 4.0.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La Educomunicación integra tecnología y medios de comunicación en el ámbito educativo para promover una enseñanza-aprendizaje de calidad. Desde hace una década, Aguaded (2014) destaca la importancia de utilizar los medios de forma crítica y reflexiva, fomentando la participación activa de los estudiantes a través de la comunicación y, por tanto, de la producción, gestión y tratamiento de los contenidos educativos. Según Gutiérrez-Martín et al. (2022), la Educomunicación se presenta como una oportunidad para fomentar la alfabetización digital y promover un uso activo de los medios digitales, permitiendo desarrollar habilidades para analizar, crear y compartir contenidos digitales de manera responsable, afrontando los desafíos de una sociedad cada vez más interconectada. La competencia digital es fundamental y se ha convertido en requisito imprescindible para lograr una educación efectiva y de calidad (Cabero et al., 2020). El establecimiento de un *Marco de Referencia* de la *Competencia Digital Docente* implica analizar críticamente la información de las redes y contribuir al pensamiento crítico y creativo del alumnado, promoviendo el uso ético y responsable de las TIC.

En definitiva, nos encontramos ante una *escuela 4.0*, caracterizada por la interconexión digital y el uso de tecnologías emergentes, que demanda un enfoque de enseñanza innovador, dinámico y centrado en el estudiante (Sánchez-López et al., 2021), donde el trabajo colaborativo favorece la creación de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), considerado como un espacio educativo *web* que posibilita y facilita la interacción y participación activa (Segura-Robles & Gallardo-Vigil, 2013). La Educación Musical siempre ha estado muy vinculada al uso de las tecnologías: grabadoras, equipos de sonidos o instrumentos electrónicos que, unidos a recursos digitales como programas, *web*, *apps* y redes sociales, ofrecen oportunidades para enriquecer y diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Antecedentes

El estudio, reflexión y aporte sobre nuevos materiales y recursos digitales para el trabajo en el aula, concretamente en el campo de la Educación Musical, viene avalado en nuestro caso por experiencias de investigación en *e-learning* ya realizadas por nuestro equipo, como el MOOC *Música para el siglo XXI, aportaciones del software libre a la Educación Musical*, elaborado conjuntamente por profesorado de las Universidades de A Coruña y Cádiz, alojado en la plataforma *Miriadax* en sus tres ediciones, entre 2018 y 2020, con 4 módulos; el primero de iniciación a la Competencia Mediática, TIC y *software* libre en la educación musical y los otros tres dedicados a programas musicales de *software* libre: *LenMus*, *MuseScore* y *Audacity* (Román-García et al., 2018; Carrera-Pérez & Román-García, 2019) o el taller *La audición musical y creación mediante TIC*, realizado en la Universidad de Cádiz en 2019 dentro del programa de Mentorías Universitarias de la Junta de Andalucía, cuyo objetivo principal era ofrecer a los estudiantes herramientas de *software* libre que les permitieran adquirir destrezas en el campo musical activando el desarrollo de su creatividad musical (Román-García & Barrera-Ramírez, 2019).

El éxito de estas experiencias, unido a la motivación manifestada por nuestros estudiantes universitarios, justifican nuestro interés por la recopilación de materiales digitales musicales que favorezcan alcanzar aprendizajes significativos mediante las TIC, combinando el trabajo *online* con el colaborativo, poniendo en valor las aportaciones personales del alumnado en el terreno de la creación musical y convirtiéndolos en verdaderos *prosumidores* capaces de hacer valoraciones críticas sobre herramientas digitales.

Así, desde el año 2016 realizamos revisiones sistemáticas de programas, páginas *web* y aplicaciones destinadas a la música, con el objetivo de analizar y valorar sus características y funcionalidades, ventajas e inconvenientes como recursos tecnológico-musicales. Dichos análisis se han publicado de forma periódica en la revista española de Didáctica de la Música *Eufonía*, dentro de la sección *Materiales a examen*.

3. Resultados

El objeto de la presente comunicación es dar a conocer, tras 8 años de investigación, nuestros resultados de análisis de distintos recursos digitales destinados a la Educación Musical, siguiendo la línea del trabajo realizado por Freitas (2023). Presentamos pues una clasificación de 32 herramientas tecnológico-musicales, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Accesibilidad. Tipo de herramienta: *software*, *web*, *app*.
- Contenido. Áreas de la Educación Musical a la que van dirigidas.

- Potencialidades e interés pedagógico de la misma.
- Proyección de la herramienta. Niveles académicos de aplicación.

A continuación, se presenta una Tabla con todas las herramientas digitales analizadas, clasificadas según las categorías de estudio indicadas:

Tabla 1. Herramientas digitales clasificadas por categorías de estudio				
Herramienta Digital y año de creación	Accesibilidad	Contenido	Potencialidades e interés pedagógico	Proyección. Niveles de aplicación
<i>Melody Assistant</i> (1996)	Software shareware	Editor de partituras	Creación, edición y reproducción de composiciones musicales.	Desde Educación Primaria
<i>LilyPond</i> (1997)	Software libre	Editor de partituras	Creación, edición y reproducción de composiciones musicales.	Desde Educación Infantil
<i>Audacity</i> (1999)	Software libre	Edición y grabación de sonido	Grabación, creación, edición y reproducción de pistas de audio.	Desde Educación Primaria
<i>MuseScore</i> (2002)	Software libre	Editor de partituras	Creación, edición y reproducción de composiciones musicales.	Desde Educación Primaria
<i>LenMus</i> (2003)	Software libre	Lenguaje musical y desarrollo auditivo	Estudio y práctica del lenguaje musical, incluyendo ejercicios de entrenamiento auditivo.	Desde Educación Primaria
<i>Aprendo Música</i> (2005)	Web de libre acceso	Lenguaje y teoría musical	Práctica del lenguaje musical con juegos y actividades adaptadas a diferentes niveles.	Desde Educación Primaria
<i>Scratch 2.0</i> (2007)	Software libre	Lenguaje de programación orientado a la Música	Creación y grabación de sonidos y ritmos con códigos de programación.	Desde Educación Primaria
<i>Incredibox</i> (2009)	Web de libre acceso y App para Android e iOS (de pago)	composición, improvisación y creación musical	Creación de bases musicales, ofreciendo bancos de sonidos.	Desde Educación Primaria
<i>Jalmus</i> (2010)	Software libre	Lenguaje y teoría musical	Práctica de lectura musical, identificación de intervalos y acordes.	Desde Educación Primaria
<i>Flamencópolis</i> (2011)	Web de libre acceso	Didáctica del flamenco	Estudio de la cronología del flamenco desde un contexto histórico y geográfico y análisis de palos flamencos.	Estudiantes de Conservatorios Profesionales, Máster y profesorado estudioso del flamenco
<i>Dictados musicales</i> (2012)	Web de libre acceso	Lenguaje musical y desarrollo auditivo	Práctica de dictados musicales rítmicos y melódicos. Incluye preparación para prueba de acceso al grado profesional de conservatorios de música.	Desde Educación Secundaria y estudiantes de Conservatorio
<i>Oído perfecto</i> (2013)	App para Android e iOS (incluye contenidos de pago)	Desarrollo auditivo	Práctica auditiva mediante identificación de notas, intervalos, escalas y acordes.	Desde Educación Secundaria
<i>Play Ópera</i> (2013)	Web de libre acceso	Lenguaje musical orientado a la ópera	Acercamiento a la ópera con juegos y fichas didácticas.	Desde Educación Infantil y profesorado interesado en el tema
<i>Armonía Aplicada</i> (2014)	Web de libre acceso	Entrenamiento auditivo de la armonía	Identificación de tonalidades y acordes de diferentes audiciones.	Estudiantes de Conservatorios Profesionales y profesorado de música
<i>Txistu Online</i> (2014)	Web de libre acceso	Aprendizaje de instrumento	Acercamiento al folclore y patrimonio musical vasco e iniciación al txistu y tamboril.	Desde Educación Primaria
<i>Mussila Music School</i> (2015)	App para Android e iOS (incluye contenidos de pago)	Desarrollo auditivo y composición musical	Discriminación auditiva y visual de fragmentos rítmicos y melódicos, reconocimiento de instrumentos y creación de bases rítmicas.	Educación Infantil y profesorado de música
<i>Denemo</i> (2015)	Software libre	Editor de partituras	Creación, edición y reproducción de composiciones musicales.	Desde Educación Secundaria
<i>Simply piano</i> (2015)	App para Android e iOS (incluye contenidos de pago)	Aprendizaje de instrumento	Enseñanza del piano adaptada a niveles e intereses.	Desde Educación Infantil y profesorado de música
<i>Music Ideas</i> (2016)	Web de libre acceso (incluye contenidos de pago)	Lenguaje y teoría musical	Práctica de lenguaje musical con fichas didácticas.	Desde Educación Infantil y profesorado de música
<i>Maestro</i> (2016)	App para Android e iOS (incluye versión de pago sin publicidad)	Editor de partituras	Creación, edición y reproducción de composiciones musicales.	Desde Educación Primaria
<i>Complete Music Reading Trainer</i> (2016)	Software privativo y App para Android e iOS (incluye contenidos de pago)	Lectura de claves	Práctica de lectura musical en diferentes claves.	Desde Educación Primaria

<i>Complete Music Rhythm Trainer</i> (2016)	Software privativo y App para Android e iOS (incluye contenidos de pago)	Lectura rítmica	Práctica de lectura rítmica.	Desde Educación Primaria
<i>GNU Solfège</i> (2016)	Software libre	Entrenamiento auditivo	Identificación de notas, intervalos, acordes, cadencias y realización de dictados.	Desde Educación Secundaria
<i>Chrome Music Lab</i> (2016)	Web de libre acceso	Entrenamiento auditivo y composición musical	Discriminación auditiva y creación sonora.	Desde Educación Infantil
<i>Entrenador Vocal</i> (2016)	App para Android	Educación vocal	Práctica de técnica vocal, mediante la audición e imitación.	Desde Educación Primaria
<i>Antropoloops</i> (2017)	Web de libre acceso	composición, improvisación y creación musical	Proyecto educativo. Taller de remezcla de música tradicional utilizando la placa electrónica <i>Makey Makey</i> .	Desde Educación Primaria
<i>Gridmic</i> (2019)	Web de libre acceso (incluye contenidos de pago)	Lectura rítmica	Práctica de lectura rítmica.	Desde Educación Primaria
<i>Musicca</i> (2019)	Web de libre acceso	Lenguaje y teoría musical	Práctica de teoría musical.	Desde Educación Primaria
<i>Notysing</i> (2020)	App para Android e iOS (incluye contenidos de pago)	Educación vocal	Práctica de lenguaje musical a través del canto.	Desde Educación Primaria
<i>Flamencas fantásticas</i> (2020)	Web de libre acceso (incluye contenidos de pago)	Didáctica del flamenco	Proyecto educativo orientado a visibilizar y homenajear a la mujer en el flamenco.	Desde Educación Infantil
<i>Musicaza</i> (2021)	Web de libre acceso	Lenguaje musical	Práctica de lenguaje musical.	Desde Educación Primaria
<i>Clefs</i> (2022)	App para Android (incluye contenidos de pago)	Lectura de claves	Práctica de lectura musical en diferentes claves.	Desde Educación Primaria

En cuanto a la primera categoría de estudio, accesibilidad, siempre hemos tratado de analizar herramientas de libre acceso favoreciendo el uso del *software* libre, que respeta la libertad de uso y distribución, promoviendo el intercambio de conocimiento; aun así, en nuestro estudio hemos incluido un programa de *software shareware*, que presenta limitaciones de funcionalidad o tiempo de uso, e incluso uno de uso privativo, sujeto a licencia para su utilización. Además de programas, hemos analizado *webs* gratuitas y otras con contenidos de pago.

A principios de 2010, comenzaron a aparecer y a adquirir popularidad las aplicaciones móviles, que permitían acceder a servicios y contenidos directamente desde nuestros dispositivos móviles o *tablets*. En el caso de la Educación Musical, la personalización de las preferencias del usuario, la fácil accesibilidad “a toque de pantalla” y su utilización en cualquier momento y lugar, nos llevó a incluirlas en nuestro estudio. En estas *apps* para *Android* e *iOS* son frecuentes los contenidos de pago para acceder a todas las funcionalidades que se ofrecen.

Respecto al contenido de estas herramientas digitales, los primeros programas destinados a la música, surgidos en los años noventa, fueron los de edición y grabación de audio y editores de partituras. Progresivamente, hemos visto ampliarse el campo musical de recursos digitales, mediante *web* dedicadas al aprendizaje de teoría y lenguaje musical y al entrenamiento auditivo. Además, otras áreas como la educación vocal, el aprendizaje de un instrumento, la iniciación a la ópera o la didáctica del flamenco, también han tenido su espacio en nuestra investigación. Las potencialidades e interés pedagógico de estas herramientas digitales radican en la importancia de contar con recursos y materiales interactivos dedicados a diferentes campos de la Educación Musical, favoreciendo la creación de entornos de aprendizaje motivadores para el alumnado.

Los editores de partituras permiten crear, editar, archivar y compartir creaciones musicales, acercando el campo de la armonía y la composición.

Las herramientas centradas en lenguaje musical y entrenamiento auditivo permiten avanzar de forma autónoma, combinando el aprendizaje virtual con el presencial, realizando prácticas con juegos secuenciados que favorezcan el progreso musical.

El canto precisa una buena técnica vocal. Las aplicaciones que ayudan a este entrenamiento nos parecen un gran aporte en el campo musical.

Por último, en nuestra clasificación también hemos incluido herramientas centradas en la enseñanza de instrumentos y otras de acercamiento lúdico y didáctico a la ópera o el flamenco.

Finalmente, en cuanto a la proyección de las herramientas presentadas y los niveles académicos de uso, muchas podrían ser utilizadas desde Educación Infantil, mediante el reconocimiento de las cualidades del sonido o discriminación y creación de ritmos y melodías, aunque la mayoría podrían encontrar su máximo rendimiento en

Educación Primaria. Sin embargo, otras presentan contenidos muy específicos que precisan un tratamiento más profundo desde la armonía, el análisis y la composición musical; por tanto, su campo de estudio se orienta a la Educación Secundaria y Conservatorios. En definitiva, si las herramientas son dirigidas por un buen profesional, pueden destinarse a un amplio rango de edad.

4. Conclusiones

La inclusión de recursos y herramientas digitales es una práctica habitual en la educación que requiere una planificación cuidadosa. Es fundamental que el profesorado conozca las posibilidades de uso para la obtención de un aprendizaje significativo y de calidad.

La integración de recursos digitales en la enseñanza puede mejorar no solo los resultados de aprendizaje de materias concretas, sino también otros aspectos como la igualdad, inclusión o integración social (Timotheou, 2022); pero consideramos, siguiendo a Falloon (2020), que la transformación digital de las escuelas requiere una visión holística para adquirir los conocimientos y habilidades que requieren los jóvenes de hoy.

Desde que empezamos a valorar herramientas digitales para la Educación Musical en 2016, se ha podido evidenciar el notable incremento de nuevas aplicaciones para dispositivos móviles y *tablets*, destinadas al aprendizaje de diferentes áreas de la enseñanza musical. Por otra parte, se observa que existe una alta predisposición al uso de dispositivos móviles para el aprendizaje en estudiantes universitarios. Los beneficios del *mobile learning*, ya constatados en los estudios de Contreras et al. (2009), evidencian una mejora del conocimiento y un aumento de la motivación y el compromiso por parte de los estudiantes (Mojarro-Aliaño et al., 2019).

Finalmente, consideramos que estas herramientas digitales constituyen una fuente de enseñanza adicional adaptadas al entorno natural de los jóvenes y promueven un aprendizaje ubicuo, desarrollando su creatividad musical desde entornos virtuales que además favorecen al trabajo colaborativo.

Referencias

- Aguaded, I. (2014). La investigación como estrategia de formación de los educadores: Máster y doctorado. *Comunicar*, (43), 07-08. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a1>
- Cabero, J., Barroso, J., Rodríguez-Gallego, M.R., & Palacios, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las Universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49 (4), 363-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Carrera-Pérez, E., & Román-García, S. (2019). *Educación Musical para el siglo XXI. Software libre y plataformas MOOC*. VIII Congreso Internacional de Investigación en Comunicación e Información Digital (CICID).
- Contreras, J., Herrera, J.A., & Ramírez, M.S. (2009). Elementos instruccionales para el diseño y la producción de materiales educativos móviles. *Revista Apertura de Innovación Educativa*, 1(1). <https://bit.ly/3Vesmt5>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev*, (68), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Freitas, L. (2023). Las TIC en la Educación Musical: una propuesta de herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la Música. *DEDICA Revista De Educação E Humanidades*, (21), 1-28. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi21.24626>
- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI- TIC. *Comunicar*, (70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Mojarro-Aliaño, Á., Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M., & Aguaded, I. (2019). Mobile Learning in University Contexts Based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8 (1), 7-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.317>
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el *Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente*. Boletín Oficial del Estado Español 116 de 16 de mayo de 2022. <https://bit.ly/44WqKaF>
- Román-García, S., & Barrera-Ramírez, F. (2019). Una experiencia docente de audición y creación musical mediante TIC con alumnado de altas capacidades intelectuales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 215-224.
- Román-García, S., Barrera-Ramírez, F., & Carrera-Pérez, E. (2018). *Educación Musical a través de los MOOC. Música para el siglo XXI*, en Campus Digitales en la Educación Superior. Experiencias e investigaciones. En J. Valverde-Berrococo (Ed). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com- educativo. *Comunicar*, (69), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Segura-Robles, A., & Gallardo-Vigil, M.A. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: Nuevos restos educativos. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2 (3), 260-272. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i2.11995>
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagrà, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., Martínez-Monés, A., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Educ Inf Technol*, (28), 6695-6726.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Investigación en formación en competencias (digital, mediática y parental): Red Alfamed

Research in training in digital, media and parental skills: Alfamed Network

Antonio González-Molina
Universidad de Córdoba, España
agmolina@uco.es

Rocío Gómez-Moreno
Universidad de Córdoba, España
m32gomor@uco.es

Irina Salcines-Talledo
Universidad de Cantabria, España
irina.salcines@unican.es

Resumen

La rapidez con la que avanzan las nuevas tecnologías y la transferencia de estas a la sociedad es un hecho constatable. En un escenario tan rápido y globalizado es clave definir cómo se recorren esos caminos hacia la implementación social y conocer cómo avanza la investigación en campos como la formación en competencias digitales, mediáticas y parentales. Desde este trabajo caracterizamos a nivel métrico, a partir de la información de la base de datos Scopus, la producción científica de los últimos diez años en los países que conforman en la actualidad la Red Alfamed.

Abstract

The speed with which new technologies advance and their transfer to society is a verifiable fact. In such a fast and globalized scenario, it is key to define how these paths to implementation are followed and, therefore, to know how research is advancing in fields such as training in digital, media and parental skills. From this work, we characterize at a metric level, based on information from the Scopus database, the scientific production produced in the last ten years in the countries that currently make up the Alfamed network.

Palabras clave / Keywords

Competencia digital, Competencia Mediática, competencia parental, análisis bibliométrico, Alfamed.
Digital competence, Media Competence, parenting competence, bibliometric analysis, Alfamed.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

La rapidez con la que se desarrollan en la actualidad las distintas tecnologías provoca una brecha entre colectivos sociales. Desde el punto de vista de la implementación en los procesos educativos, estas distancias pueden provocar desajustes entre los distintos actores involucrados en ello. Así, desde la perspectiva de la educación, a nivel formativo, existen espacios donde las familias no concurren al mismo ritmo de aprendizaje que los hijos e hijas. En este sentido, existe investigación relacionada con el análisis de este fenómeno que es necesario conocer y poner en valor para dibujar el contexto en el que se desarrolla, tanto temática como geográficamente, y el impacto científico que produce. De esta forma se hace necesario un análisis básico del escenario métrico en el que se mueve la investigación sobre la formación en competencias digitales, mediáticas y parentales para poder abordar nuevas investigaciones, planificar redes de colaboración y, en definitiva, elaborar estrategias de impacto y política científica a distintos niveles. La Red Interuniversitaria Euroamericana Alfamed se dedica específicamente a la investigación sobre Competencias Mediáticas para la ciudadanía, con más de 240 investigadores presentes en 19 países.

2. Antecedentes

Actualmente, vivimos en un contexto donde los progenitores se preguntan constantemente acerca de su competencia (o falta de esta) a la hora de ejercer de manera correcta la tarea de educar a sus hijos e hijas derivando en una circunstancia compleja con ciertas necesidades de orientación educativa para las familias, con el fin último de dotarles de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias para que puedan educar de manera positiva (Rubio-Hernández, 2022; Ramírez et al., 2019).

En este punto es donde se enmarcan los programas de educación parental. Small et al. (2009) los define como acciones formativas definidas y documentadas que comprenden una serie organizada de actividades, prácticas y estrategias explicitando contenidos, objetivos y competencias parentales a desarrollar. Estos programas pretenden proveer a los padres y madres de acompañamiento y ayuda para criar y educar a sus hijos (Callejas et al., 2022), así como motivación para cambiar ciertas prácticas educativas (McKay et al., 2021).

Se entienden aquí por competencias parentales aquellas relacionadas con las actitudes, las habilidades, los conocimientos, sentimientos y estrategias necesarios para ejercer de una manera adecuada las responsabilidades y áreas que trae consigo la parentalidad (Hidalgo et al., 2020).

Asimismo, ante la creciente irrupción de dispositivos móviles y su presencia en la sociedad actual, se considera que actualmente vivimos en una sociedad cuyo componente mediático y digital es ineludible. En este sentido, en la práctica de crianza los progenitores se encuentran también con el desafío de movilizar en sus hijos e hijas estas competencias.

Jenkins et al. (2009) indican que lo fundamental para desarrollar una Competencia Mediática es el desarrollo de la capacidad crítica y la cultura de la participación, entendiéndose así que una ciudadanía que ejerce su responsabilidad está en el camino para lograr una sociedad más justa, aunque para ello requiera de una Alfabetización Mediática. Existen diversas propuestas de dimensiones que integran la Competencia Mediática, entre ellas la ofrecida por Ferrés y Piscitelli (2012), compuesta por dos ámbitos de acción (recepción y producción) y seis dimensiones (lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética).

Por su parte, la competencia digital se define como la integración e interrelación en las personas de cinco habilidades clave en el entorno digital: la información, la comunicación, la creación, la seguridad digital y la empatía digital, viéndose potenciadas por la productividad a través de la eficacia y eficiencia (Medina-Esquivel et al., 2024).

En lo referente a la propia naturaleza del trabajo, la Red Alfamed es una red interuniversitaria euroamericana centrada en la investigación de la Competencia Mediática, que reúne actualmente a más de 240 investigadores de 19 países diferentes. Su fin es propiciar espacios de fortalecimiento, actividades académicas, de investigación, de extensión, producción y difusión sobre educación en medios con un eje fundamental de la investigación en el campo de la comunicación y la educación.

La bibliometría como herramienta para medir la calidad y el impacto de la investigación a través de métodos cuantitativos es una de las piezas clave para el análisis de la actividad científica a distintos niveles (Mingers & Leydesdorff, 2015). Así, a través de distintos indicadores basados en la cuantificación de trabajos de investigación, del análisis de citas y en general de sus características como productos de comunicación científica, se pueden definir de forma clara las características de dicha investigación, su repercusión en la ciencia, el contexto en

el que se realizan, etc. Dentro de estos trabajos se encuadran los análisis de dominios científicos como objeto de estudio. Se persigue la caracterización de estos y la posibilidad de extraer información subyacente a los datos cuantitativos, bien a través del análisis de los mismos, bien a través de representación del contenido a partir de mapas desde el análisis de redes (Chen, 2017).

En este trabajo mostraremos varios indicadores básicos asociados al dominio de la formación en competencias (digital, mediática y parental) de los países pertenecientes a la Red Alfamed, así como distintas visualizaciones (mapas) para describir, a partir del análisis de co-palabras, el campo científico y la colaboración entre ellos.

3. Metodología

Para el presente trabajo se ha elegido la base de datos Scopus como fuente de información primaria y Scival como herramienta analítica de ésta para la obtención de los indicadores bibliométricos. Son muchos los estudios que avalan la elección de Scopus en base a multitud de criterios tanto por la propia naturaleza de la investigación como por objetivos finales de análisis de nuevas metodologías y objetos de estudio (Baas et al., 2020). En nuestro caso, los criterios de elección han tenido que ver con la cobertura y la calidad de los datos (Visser et al., 2021) y por la disponibilidad de métricas asociadas al conjunto de datos obtenidos desde la herramienta analítica Scival. El periodo seleccionado para el análisis, 2014-2023, obedece a la necesidad de considerar un marco de años lo suficientemente amplio, el cual cubriera los años de celebración de los congresos Alfamed (el primero de ellos en el año 2016).

La definición de los objetivos del presente trabajo dio como resultado una ecuación de búsqueda (D1) que utiliza los conceptos clave como “competencia digital”, “mediática” o “parental” unidos a “formación” para delimitar específicamente el objeto de estudio. La delimitación de la zona geográfica de estudio proviene de la propia página web de la Red Alfamed, limitándose a los países: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Italia, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Venezuela.

Para un análisis comparativo respecto a la producción mundial se hizo necesario un segundo conjunto de datos producto de la ejecución de la ecuación anterior eliminando los “delimitadores” geográficos (D2).

Tabla 1. Producción científica

D1: producción científica zona Alfamed

TITLE-ABS-KEY (“digital skills” OR “media skills” OR “parenting skills” OR “parenting competence” OR “parental media use” OR “media education” OR “positive parenting” OR “digital competence” OR “Media Competence” OR “media information literacy”) AND (TITLE-ABS-KEY (“traini*”) OR TITLE-ABS-KEY (“program*”)) AND PUBYEAR > 2013 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Argentina”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Brazil”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Chile”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Colombia”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Costa Rica”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Cuba”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Ecuador”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Honduras”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Italy”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Mexico”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Nicaragua”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Paraguay”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Peru”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Portugal”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Spain”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, “Venezuela”))

D2: producción científica mundial:

TITLE-ABS-KEY (“digital skills” OR “media skills” OR “parenting skills” OR “parenting competence” OR “parental media use” OR “media education” OR “positive parenting” OR “digital competence” OR “Media Competence” OR “media information literacy”) AND (TITLE-ABS-KEY (“traini*”) OR TITLE-ABS-KEY (“program*”)) AND PUBYEAR > 2013 AND PUBYEAR < 2024. Nota. Extraído de Scival y Scopus.

La obtención de indicadores desde Scival sobre cada uno de los conjuntos de datos se realizó previa exportación de los datos desde Scopus.

Los documentos exportados como resultado de cada una de las búsquedas en Scopus fueron analizados desde el programa VOSviewer (versión 1.6.19. Por un lado, se ha representado la cobertura temática a través del análisis de co-palabras, con ocurrencias de un mínimo de 5 y normalizada la red por el método LinLog/Modularity. El resto de los parámetros del programa son los establecidos como estándares en la versión utilizada. Finalmente, se incluyeron representaciones clave sobre la colaboración internacional de la producción científica.

4. Resultados

Las consultas realizadas devolvieron para el conjunto de datos relativos a la producción científica D1 un total de 1397 trabajos, siendo un 32.59% del total de la producción de la consulta D2, que recuperó 4286 trabajos.

La Figura 1 muestra la aportación por países de D1. Hay que tener en cuenta que el conteo total de trabajos no supone la suma parcial debido a los trabajos en colaboración entre los países.

Observando la evolución de la producción científica (Figura 1.1) se puede comprobar un crecimiento prácticamente sostenido en ambos conjuntos de datos, si bien, la producción científica a nivel mundial (D2) ha aumentado ligeramente sobre la producción D1. No obstante, analizando el último periodo del rango (2021-2023) podemos ver una caída en la producción mundial y un ligero aumento en D1. Por otro lado, hay que decir que la tasa de crecimiento (Figura 2) coincide en los periodos pico de ascensos y descensos en ambos conjuntos de datos excepto en ese último rango. El análisis de la evolución de las citas acumuladas puede interpretarse como el aumento de la visibilidad de las investigaciones realizadas. En la figura 3 se puede observar como el comportamiento en los dos conjuntos de datos es similar.

El impacto normalizado (FWCI de Scopus, Figura 4) sitúa la investigación en términos de visibilidad en un contexto mundial. De forma muy sintética define cómo es el estado de una determinada investigación en cuanto a citas se refiere, en unas determinadas áreas y en un periodo de tiempo concreto, respecto a lo que ocurre en el mundo en esas mismas áreas y periodo. El valor referente es 1 para el mundo. Hay que hacer notar en este indicador que en la mayor parte del periodo analizado el valor está por encima de 1 en los dos conjuntos de datos, y de forma más destacada en D1.

Para el tratamiento de grandes volúmenes de datos el análisis de redes se constituye como una alternativa muy utilizada para la valoración de la producción científica. Se acompañan a continuación varias representaciones que muestran la información científica relacionada con el objeto de estudio para comprobar las “relaciones” (aristas) que existen entre los “conceptos” (keywords, nodos) relacionados con la “formación en las competencias estudiadas” y los relacionados con el “desarrollo general de los hijos” a distintos niveles (Figura 5). Las distintas agrupaciones (clúster) muestran estos detalles a través del análisis de co-palabras.

Figura 1. Producción por países

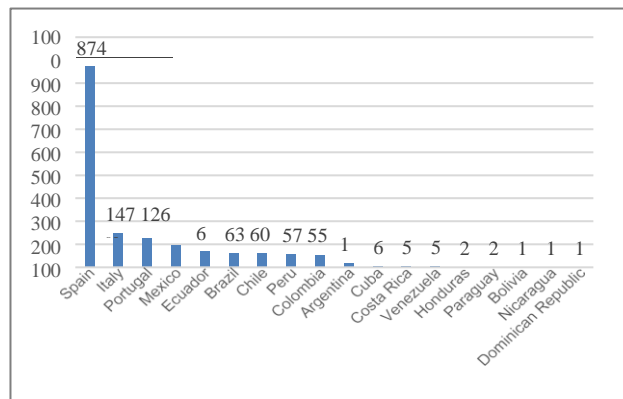


Figura 1.1. Evolución de la producción científica

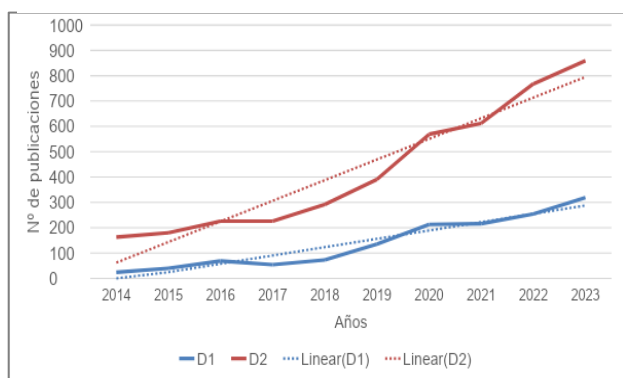


Figura 2. Tasa de crecimiento

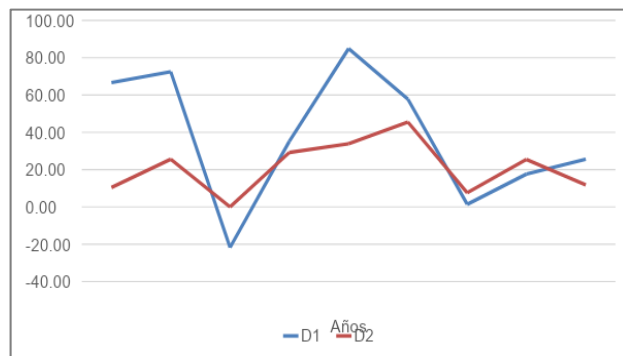
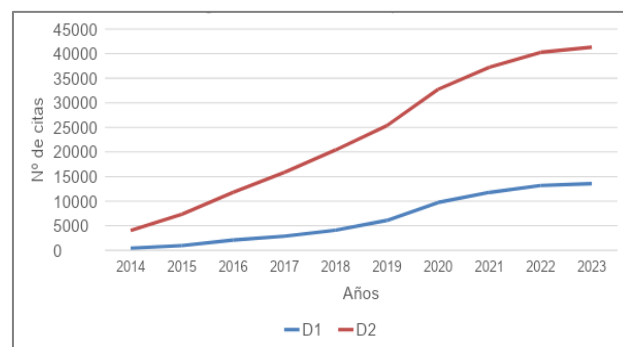


Figura 3. Citas acumuladas por años



Desde una perspectiva geográficamente superior (Figura 6) se observa de la misma forma las relaciones grosso modo de los conceptos relacionados con el estudio de la formación en las competencias analizadas (clúster verde) y el resto de los conceptos relacionados con los aspectos de las tecnologías, conductas y desarrollo en general de los hijos.

Figura 4. Evaluación del impacto normalizado

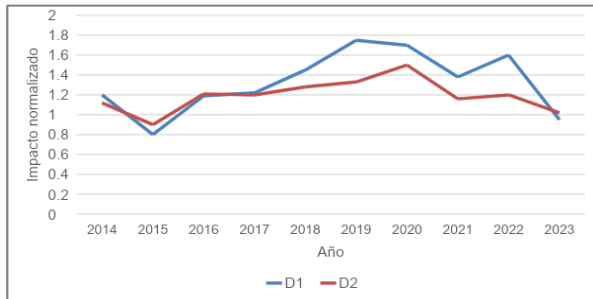
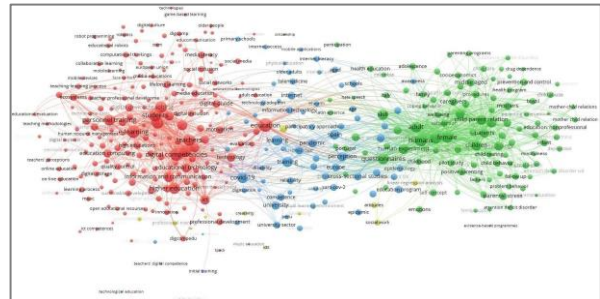


Figura 5. Mapa de co-palabras del conjunto de datos D1



Las representaciones mencionadas anteriormente analizan las relaciones de contenido. A continuación, se muestran las conexiones (aristas) existentes entre los países (nodos) a los que pertenecen las instituciones de los autores cuya producción se ha recuperado. Como se observa en la Figura 7, España no sólo intermedia de forma significativa las colaboraciones entre los productores de ciencia en el dominio analizado, sino que canaliza las relaciones de colaboración de los países externos a la Red Alfamed (clúster rojo) junto con Portugal y Brasil.

Igualmente, desde una óptica más alejada a la Red Alfamed (el mundo), se puede comprobar en la Figura 8 cómo dicha relación se mantiene de forma clara, evidenciada por las posiciones igualmente centrales de los mencionados países respecto al resto de países coparticipes de la Red Alfamed. Como métrica básica relacionada tanto con el posicionamiento de los distintos países como con el volumen de los nodos (países), se muestra en la Figura 9 los porcentajes de colaboración de los dos conjuntos de datos. Como se puede observar el conjunto de datos D1 es superior o igual a lo largo de todo el periodo.

Figura 6. Mapa de co-palabras del conjunto de datos D2

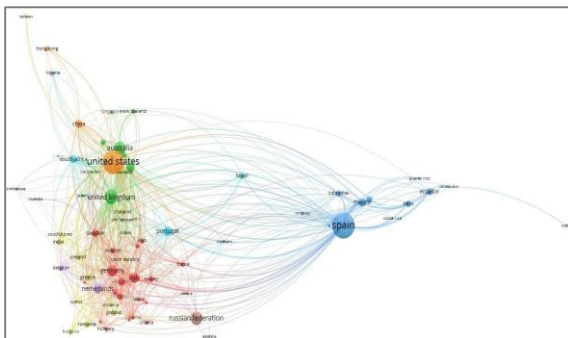


Figura 7. Mapa de colaboración científica del conjunto de datos D1

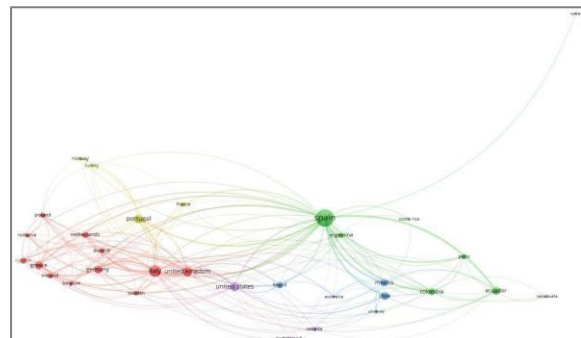


Figura 8. Mapa de colaboración científica del conjunto de datos D2

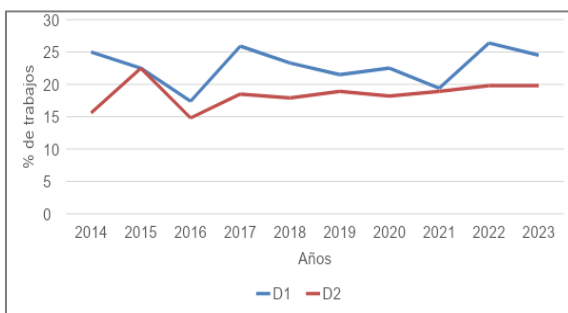
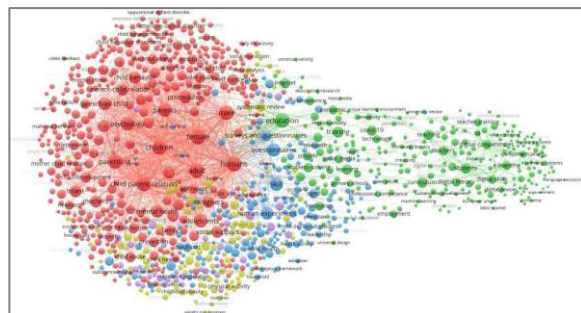


Figura 9. Porcentaje de trabajos en colaboración internacional



5. Discusión y conclusiones

Del análisis de varias métricas básicas como son el conteo de trabajos publicados en la base de datos Scopus, la citación recibida y el foco desde el impacto normalizado, se obtienen resultados representativos de la calidad de la investigación sobre formación en competencias (digital, mediática y parental) en la “zona” Alfamed (D1).

Si bien D2 obviamente debe ser el mayor conjunto de datos (producción mundial) la representación de más de un 32% de estos pertenecientes a D1 es ciertamente representativa. Por otro lado, una mirada a la tasa de crecimiento muestra cómo las variaciones del conjunto de datos D1 permanecen en la mayoría del periodo por encima de D2. Esto demuestra el esfuerzo realizado a nivel de publicación por parte de los países Alfamed. Hay que hacer notar en este punto la fecha de realización del primer congreso de la red, 2016.

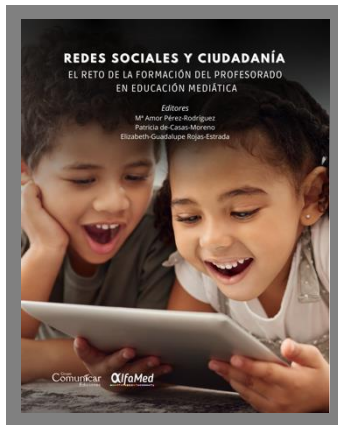
Como métrica muy representativa de la visibilidad de la investigación cabe destacar los valores de impacto normalizado del conjunto de datos D1. En prácticamente todo el periodo este indicador, en D1, ha estado por encima de los valores de D2, suponiendo de esta forma que los trabajos realizados por los investigadores de la red son considerablemente más visibles que el resto. Como indicador global para todo el periodo, el impacto normalizado para D1 es de 1.37 y el de D2 1.2. Es decir, la citación en D1 se sitúa un 37% por encima de la media mundial y un 20% en D2. A nivel de colaboración internacional, los datos evidencian la buena salud de las colaboraciones de la zona Alfamed, si bien sería fruto de un nuevo y extenso trabajo el análisis de la aportación individual de cada país a la red. Para finalizar, simplemente mencionar los cambios producidos en distintas métricas a partir del 2017, lo cual evidencia la necesidad de la Red y la necesidad de articular mecanismos de incentivación de la comunicación científica entre los países participantes.

Notas

Este trabajo se ha elaborado en el marco del proyecto “Diagnóstico de competencias digitales, mediáticas y parentales de las familias andaluzas. Propuesta formativa 4.0” (código de aprobación PRY033/22), financiado por el Centro de Estudios Andaluces (Consejería de la Presidencia, Interior, Diálogo Social y Simplificación Administrativa, Junta de Andalucía, España).

Referencias

- Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., & Karimi, R. (2020). Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 377–386. https://doi.org/10.1162/qss_a_00019
- Callejas, E., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2022). Introducing Parenting Support in Primary Care: Professionals’ Perspectives on the Implementation of a Positive Parenting Program. *Journal Of Prevention*, 43(2), 241-255. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00664-x>
- Chen, C. (2017). Science Mapping: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Data and Information Science*, 2(2). <https://doi.org/10.1515/jdis-2017-0006>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Hidalgo, M.V., Jiménez, L., Lorence, B., & Sánchez, M. (2020). *Entrevista para la Evaluación de las Competencias Parentales. Manual técnico*. Cruz Roja.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press.
- McKay, K., Kennedy, E., & Young, B. (2021). “Sometimes I think my frustration is the real issue”: A qualitative study of parents’ experiences of transformation after a parenting programme. *PloS One*, 16(10), e0258528. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258528>
- Medina-Esquivel, W.A., Cernaqué-Miranda, O.-C., Prudenci-Cuela, F.E. (2024). Digital Skills in the Productivity of Public Servants in Peru. *Profesional de la información*, 33(1), <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0006>
- Mingers, J., & Leydesdorff, L. (2015). A review of theory and practice in scientometrics. *European Journal of Operational Research*, 246(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2015.04.002>
- Ramírez, A., González, N., & Salcines, I. (2018). Competencias parentales positivas y Smartphone. Diagnóstico en el contexto familiar. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 137-157. <https://doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.10>
- Rubio-Hernández, F.J. (2022). *Educación parental: programas, necesidades formativas y propuesta de un modelo de intervención* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia] UNED.
- Small, S.A., Cooney, S.M., & O’connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x>
- Visser, M., van Eck, N.J., & Waltman, L. (2021). Large-scale comparison of bibliographic data sources: Scopus, Web of Science, Dimensions, Crossref, and Microsoft Academic. *Quantitative Science Studies*, 2(1), 20–41.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Alfabetización Mediática en familias desde la ingeniería en comunicación social

Media Literacy in families from social communication engineering

Gerardo León-Barrios

Universidad Autónoma de Baja California, México

gleon@uabc.edu.mx

Resumen

Los ambientes y atmósferas sociodigitales han puesto en desafío la vida social familiar, ante ello, se propone una Alfabetización Mediática digital que parte de una modelización de cinco tipos de familia de clase media desde la ingeniería en comunicación social, desde la cual se identifican ejes y formas en que la intervención debe desarrollarse para contribuir a formas de vida social familiar constructivas y colaborativas.

Abstract

Socio-digital environments and atmospheres have challenged family social life. For this purpose, a digital Media Literacy is proposed that is based on a modelling of five types of middle-class family from social communication engineering, from which axes and forms are identified in which the intervention must be developed to contribute to constructive and collaborative forms of family social life.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización mediática y digital, ecología mediática, comunicación, comunicología, ingeniería en comunicación social.
Media and digital literacy, media ecology, communication, communicology, social communication engineering.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Considerando a la familia como la unidad básica y fundamental en la mediación de lo social (Serrano, 1977), y ante la expansión del mundo digital que está modificando expresiones comunidad y convivencia, la familia actual enfrenta importantes cambios que han modificado el entorno de relaciones padres e hijos ante la llegada de un nuevo miembro en casa: los medios digitales. La llegada de internet al hogar obliga a comprender qué está sucediendo en un ambiente donde conviven nuevas y viejas especies mediáticas, pero también cómo los prosumidores (padres e hijos) experimentan y llevan a cabo una vida sociodigital y sus interacciones entre ellos. La propuesta de Alfabetización Mediática en Familias parte de dos fases de trabajo en la ciudad de Tijuana; la primera es una tipología de cinco modelos de formas de comunicación entre padres e hijos de familias de clase media en un suburbio de esta ciudad desde la Ingeniería en Comunicación Social (Galindo, 2014; León, 2018, 2021); en el segundo momento se aplica la tipología para diagnosticar formas de interacción con medios y medio digitales en familias de niñas y niños nivel primaria del Sistema Educativo Municipal en Tijuana. Orientado por las preguntas: ¿Cómo se han incorporado los medios digitales en las formas de vida familiar?, ¿qué ha cambiado y qué permanece en este espacio de socialidad fundamental a partir de un uso casi generalizado de medios digitales en el hogar? y ¿cómo contribuir a que los medios y medios digitales sean parte del reforzamiento y articulación familiar entre padres e hijos?, esta formulación ha generado un mapa de directrices de Alfabetización Mediática-digital por tipo de familia para incidir en las relaciones padres, hijos y medios digitales de manera más crítica, constructiva y colaborativa (León, 2021).

2. Ecología mediática: Ambientes y atmósferas simbólicas

Las últimas dos décadas son cruciales en los procesos de comunicación tecnológicamente mediada, los cambios son de profundo calado a escala en lo local y global. La gama de dispositivos, pantallas, plataformas y servicios se ha expandido y ha trastocado de manera importante la vida diaria de las personas. La perspectiva de la ecología de los medios (*media ecology*) (Lance, 2017; Scolari, 2015) nos permite comprender las posibilidades de interactividad, particularmente en grupos familiares. En este paradigma el actor social tiene un rol activo, y de ser receptor, audiencia, o consumidor de contenidos, ahora es, simultáneamente, un productor-creador y consumidor, denominado prosumidor (Benassini, 2014). Los fundamentos de esta perspectiva están en la teoría evolutiva darwiniana, y considera a los medios no sólo como tecnologías, sino como especies que se integran orgánicamente en los ambientes socioculturales, no se acomodan de manera inocua en las prácticas de los individuos y grupos, sino constituyen un cambio sistémico, orgánico, “ecológico”, en donde un medio —y desde luego sus contenidos, sus audiencias y prosumidores— sostiene una relación de implicación en los universos simbólicos en los que se usa y apropia (Arribas & Islas, 2009). Esto nos lleva a reconocer que las formas de uso y apropiación de éstos definen en mucho las nuevas formas en que grupos familiares se relacionan en este reordenamiento del ambiente mediático social reflejado en cómo los prosumidores eligen lo que consumen, definen estrategias de interacción y recrean sus ambientes y espacios sociodigitales simultáneamente.

3. Familia y comunicación desde la ingeniería en comunicación social

Hoy más que nunca el entorno familiar enfrenta desafíos como unidad social fundamental en la nueva ecología mediática. Los padres experimentan una sensación de confusión. La familia busca preservar el programa de vida familiar, pero este se encuentra en tensión entre lo individual y lo grupal. La niñez y juventud desarrollan hábitos de uso con escasa noción sobre las implicaciones socioculturales de estos en sus vidas y su entorno. El uso se aprende “en directo”, sin filtros ni guías de aprendizaje que acompañen o colaboren en una formación integral en sus apropiaciones.

La comunicología como ciencia de la comunicación ha desarrollado un sistema conceptual que nos ha permitido comprender el fenómeno comunicacional de la familia. Su primer marco analítico, las dimensiones comunicológicas, son *expresión, difusión, interacción y estructuración* que tienen por objeto observar a la comunicación (Galindo, 2011) en sus diferentes formas de organización, temporales y espaciales. Su complemento parte del pensamiento sistémico, sistemas de información y los sistemas de comunicación. El primero refiere a un conjunto de elementos de información organizados, códigos complejos, que definen programas prescriptivos de vida social. El otro, sistemas de comunicación, observa cómo los sistemas de información se afectan y colaboran. El

tercer nivel es de Ingeniería en Comunicación Social, con el cual se han diseñado líneas de acción sobre formas de vida social para promover relaciones colaborativas que benefician o refuerzan el tejido social, en sus cinco formas ciberculturales: *contacto*, *interacción*, *conexión*, *vínculo* y *enacción*. Con este marco se analizaron las familias de niñas y niños del Sistema Educativo Municipal de Tijuana, y se modelaron cinco tipos de familia que dan cuenta cómo la vida social familiar se comporta desde sus interacciones comunicacionales. La metodología fue cualitativa mediante el programa metodológico de combinación (Bericat, 1998), primero se aplicaron entrevistas grupales (15) a niñas y niños de los tres últimos niveles de primaria, de lo cual se formuló un primer mapa situacional familiar de interacciones a partir de conocer la convivencia entre amigos, escuela y familia; la segunda parte, con 3 sesiones de grupo a padres de familia, generó un marco de análisis mediante la base de comunicología ya mencionada (León, 2022), lo que permitió modelar cinco formas de vida familiar donde se identificaron ejes y áreas de acción mediante la Alfabetización Mediática-digital para ayudar a grupos familiares a convivir con medios y medios digitales.

4. Ingeniería en comunicación social para la alfabetización en familias

De acuerdo con Orozco y Franco (2014) y Orozco (2010) la Alfabetización Mediática-digital puede tener una función mediadora importante entre la familia y el sistema educativo, con el fin de que los miembros (padres, hijos, docentes) formen competencias en conjunto que contribuyan a una mejor interacción con recursos tecnológicos digitales y dentro de la esfera sociodigital. Con ello pretendemos que el rol de ambas instituciones (familia y escuela) siga siendo central en las formas de “enseñar” aspectos de juicio y criticidad sobre lo que implica usar medios digitales en la vida diaria. Consideramos que más que una alfabetización existen alfabetizaciones, definidas por sus fines y orientaciones, sin embargo, sostenemos que éstas las podemos identificar también por sus alcances y su acción social constructiva en tres tipos: la *alfabetización tecnológica-informacional*, que busca dotar de habilidades para acceder, usar la interfaz y manejar información básica (identificar, localizar, evaluar, organizar y crear), y con ello se garantice el acceso a la “sociedad de la información” (Declaración de Praga, 2003). Otro tipo es la *Alfabetización Mediática*, formadora de usuarios de medios y tecnologías digitales que comprendan a éstos como “ventanas que representan al mundo”, pero también como recursos para “representar el mundo” (Livingstone, 2003). La *alfabetización digital* (nosotros llamamos mediática-digital), el tercer tipo, su objeto pedagógico procura trascender los dos anteriores y así lograr grados importantes de implicación de los prosumidores en la construcción de comunidades de sentido considerando derechos y responsabilidades, formando conciencia social e identidad, creando conocimientos compartidos que forme un juicio y empoderamiento sociocultural, para fortalecer competencias de articulación y vínculos colectivos como propósito clave para la formación de ciudadanos en el espacio sociodigital. La Alfabetización Mediática-digital aquí expuesta se ubica en este último modelo, por lo que partir de un marco interpretativo basado en la comunicología (Galindo, 2015) ha sido productivo para trazar líneas de acción en los cinco tipos de familia siguientes: Modelo Comunicológico de Familia con un Sistema de Información de Dominación (F-SID), Modelo Comunicológico de Familia con un Sistema de Información de colaboración (F-SIC), Modelo de Familia con un sistema de información de dominación y un sistema de comunicación emergente (F-SIDySC), Modelo de familia con un sistema de información de colaboración y un sistema de comunicación emergente (F-SICySC) y Modelo de familia con un sistema de información de colaboración y con un sistema de comunicación de colaboración (F-SICySCC).

5. Propuesta: líneas de alfabetización digital por tipos de familia

Los cinco tipos de familia siguientes se basaron en los anteriores, y describen las líneas a desarrollar de Alfabetización Mediática-digital a partir de qué conviene cambiar, instaurar o crear en las relaciones de vida familiar para disminuir conflicto, la tensión o la desarticulación social como grupo y como miembros de la sociedad en su dimensiones *on-line* y *off-line*: *Tipo comuniconómico de familia tradicional cerrada*: en este modelo los medios digitales aparecen como amenaza para desestructurar el sistema familiar. Los padres entran en conflicto con los hijos jóvenes en relación a usos, prácticas y apropiaciones en tanto desactivan la forma en que padres conducen la forma de vida tradicional, debido a que es esta familia busca cumplir con el rol de la familia tradicional. Por su configuración cibercultural de *interacción*, la línea de intervención trabaja sobre una Alfabetización Mediática y digital donde padres e hijos convengan espacios de sociabilidad incluyendo actividades con y en medios digitales. *Tipo comuniconómico de familia tradicional abierta*: aquí los medios digitales se encuentran en la percepción de dos polos, como amenazas o como ayudantes de la vida social familiar, por lo que el tipo de Alfabetización

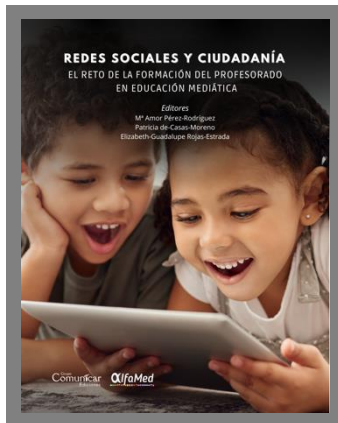
Mediática digital debe ser incluyente, como colaborador en dinámicas cotidianas y más allá de ser fuente de entretenimiento o accesorio de estatus. *Tipo comuniconómico de familia tradicional emergente*: en modelo de vida familiar cuenta con niveles altos de *interacción y vínculo*, los medios y los medios digitales son actor importante en la mediación social, el uso es orgánico en la vida familiar. La alfabetización pertinente a implementar se debe dirigir a dar sustentabilidad a la cohesión existente y reforzar vínculos y otras formas que fortalezcan el logro del programa de vida familiar. *Tipo comuniconómico de familia alterna emergente*: sistema familiar que acepta y asume las capacidades de *conexión* de los medios digitales en el hogar. La percepción de los medios no es conflictiva, y se asumen dentro del modelo aspiracional de clase social, la Alfabetización Mediática digital pertinente debe ser más crítica en cuanto a su uso, sobre todo en las implicaciones sociales e individuales, para fortalecer vínculos y relaciones grupales. *Tipo comuniconómico de familia alterno posible*: los medios digitales son parte fundamental del equipamiento doméstico y personal, no hay conflicto en los usos y prácticas, padres e hijos jóvenes asumen su carácter práctico, pero no necesariamente central para la interacción del sistema familiar, por lo que se requiere una Alfabetización Mediática digital crítica, moderada en cuanto al lugar central que ocupan y favorecedora de vínculos con susciten formas de vida familiar diferentes.

6. Discusión y conclusiones

El desafío de la Alfabetización Mediática-digital (Livingstone, 2004), desde esta experiencia de intervención, demanda replantear la alfabetización y llevarla a empoderar a los sujetos sociales en las prácticas propias de socialización y comunicación en grupos, redes y otros vínculos que deriven en formas de ciudadanía donde la acción social constructiva contribuya a reforzar el tejido social *off-line* y *on-line*. Es claro que las instituciones educativas no logran establecer protocolos educativos para formar ciudadanos digitales, tampoco la familia cuenta con los elementos suficientes para hacerlo. Con el desarrollo de este programa municipal afirmamos que las acciones de producción, distribución y consumo de los medios y medios digitales está mediado de manera importante por ambas instituciones, la escuela y la familia. La Alfabetización Mediática-digital contribuye a cultivar tres aspectos clave la nueva ecología mediática y el entorno familiar: reforzar y retejer formas de vida familiar; replantear y reubicar el uso y apropiación de medios y medios digitales para contribuir a mejorar niveles de bienestar grupales y colectivos; y en un orden macro pero que depende de la centralidad de la formación del individuo en el núcleo familiar es configurar los componentes de una ciudadanía digital.

Referencias

- Arribas, A. & Islas, O. (2009). Niños y jóvenes mexicanos ante internet. *Razón y Palabra*, 14(67). <https://bit.ly/3RBE8f8>
- Benassini Felix, C. (2014). De audiencias a prosumidores. Acercamiento conceptual. *Luciernaga Comunicación*, 6(12), 16–29. <https://doi.org/10.33571/revistalucirnaga.v6n12a2>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Declaración de Praga (2003). UNESCO <https://bit.ly/3yNSltd>
- Galindo, J. (Coord.). (2011). *Comunicología Posible. Hacia una ciencia de la comunicación*. UIC. Galindo, J. (2014). *Ingeniería en Comunicación Social. Hacia un programa general*. BUAP.
- Galindo, J. (Coord.) (2015). *Ingeniería en Comunicación Social y Familia*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, 79. Latina. <https://bit.ly/3Vu7hKm>
- Lance, S. (2017). *Media ecology. An approach to understanding the human condition*. Peter Lang.
- León, G. (2018). *Ingeniería en Comunicación Social de la familia. Apuntes metodológicos de un estudio*. UABC.
- León, G. (2021). *Ingeniería en Comunicación Social de la familia. Análisis comunicológico y comuniconomía de familias de clase media en Playas de Tijuana*. Sello editorial Razón y Palabra.
- León, G. (2022). *Familias y medios digitales en niñas y niños de la Secretaría de Educación Pública Municipal de Tijuana* (60 informe). UABC-Ayuntamiento de Tijuana.
- Livingstone (2004). What is Media Literacy? *Intermedia*. 32(3). <https://bit.ly/4biaGlq>
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Observatorio de televisión en la escuela. Guía didáctica para el maestro*. Universidad de Guadalajara.
- Orozco, G. & Franco, D. (2014). *Al filo de las pantallas. Guía didáctica para padres y maestros*. La Crujía.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios*. Gedisa.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Info Hackers: Narrativa educativa para fortalecer las Competencias Mediáticas

Info Hackers: Educational storytelling to strengthen Media Literacy skills

Ricardo Osorno-Fallas
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
rosorno@uned.ac.cr

Suhany Chavarría-Artavia
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
schavarría@uned.ac.cr

Karol Ramírez-Chinchilla
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
kramirez@uned.ac.cr

Resumen

La desinformación es una pandemia que recluta a las personas como amplificadores y propagadores de mensajes, que agrava la polarización social. A través de distintas declaratorias mundiales se establecen herramientas que permitan la Alfabetización Mediática e Informativa, a las cuales debe dárseles seguimiento para su aplicabilidad. Bajo el enfoque de Ferrés y Piscitelli (2012) se desarrolla el recurso educativo los "Info Hackers", para acompañar a las personas estudiantes de primaria en el uso de nuevas narrativas expandidas y nuevos medios con el fin de combatir la desinformación y empoderarlas en la toma de decisiones informadas en un mundo digitalizado.

Abstract

Disinformation is a pandemic that recruits individuals as amplifiers and disseminators of messages, exacerbating social polarization. Through various international declarations, tools are established to enable media and informational literacy, which must be monitored for their applicability. Following the approach of Ferrés and Piscitelli (2012), the educational resource 'Info Hackers' is developed to accompany elementary school students in the use of expanded narratives and new media with the aim of combating disinformation and empowering them in informed decision-making in a digitalized world.

Palabras clave / Keywords

Infodemia, Alfabetización Mediática e Informativa, desinformación, escuela primaria, recurso educativo.
Infodemic, Media and Information Literacy, disinformation, elementary school, educational resource.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La necesidad de promover la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es cada vez más apremiante en un mundo inundado de información (Mejía, 2011). La gran cantidad de datos, tanto verídicos como falsos, ha llevado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a acuñar el término “infodemia” para describir esta sobreabundancia, especialmente destacada en entornos digitales y físicos, lo que puede erosionar la confianza pública, especialmente durante crisis como la vivida por la pandemia del COVID-19 (OMS, 2020).

La desinformación busca reclutar a las personas como amplificadores y propagadores de mensajes, agravando la polarización social (UNESCO, 2020). A pesar de los esfuerzos gubernamentales por regular la información en redes sociales, la UNESCO advierte que el verdadero peligro radica en la pérdida generalizada de confianza en todo tipo de contenido, incluyendo el periodismo (UNESCO, 2020). Por ende, se vuelve esencial fortalecer las habilidades de la población desde una edad temprana mediante la AMI.

Este enfoque implica considerar los factores que influyen en la interacción de las personas con el mundo mediático, como la experiencia personal, el entorno social, los intereses individuales y las valoraciones (Mejía, 2011). En este contexto, se plantea un recurso educativo “Los Info Hackers”, para la población infantil.

Este proyecto busca potenciar las Competencias Mediáticas bajo el enfoque de Ferrés y Piscitelli (2012), cuyo marco conceptual engloba competencias en diferentes áreas: Lenguaje, Tecnología, Interacción, Producción y Difusión, Ideología y Valores, y Estética. A través de este mundo narrativo de ficción, se pretende empoderar a la población infantil como “Info Hackers”, dotándolos de habilidades para resistir y combatir la desinformación desde la escuela primaria.

2. Antecedentes

La Alfabetización Mediática e Informativa se ha convertido en un debate político, que articula las acciones según las características del entorno, el contexto en que se desenvuelve la población y la agenda pública que requiere el esfuerzo de la ciudadanía en su comprensión para avanzar hacia el desarrollo social.

En Latinoamérica, Sena et al. (2019) indican que la región cuenta con diversos factores que “influyen como parámetros de acción y aportan los elementos de los que se desprenden los procesos formativos” (Sena et al, 2019 p. 137), de ahí que se hayan actualizado las legislaciones nacionales. Entre tanto, para la UNESCO (2019), la situación de los países en materia de Alfabetización Mediática e Informativa podría clasificarse de la siguiente forma: aquellos que tienen un nivel avanzado en la implementación de políticas y estrategias, quienes poseen elementos en sus políticas, pero con una ejecución no estructurada y los que no integran políticas ni estrategias. En esta clasificación, se hace necesario plantearse las siguientes interrogantes:

¿En qué situación está Costa Rica? ¿En qué nivel de prioridad se encuentra el tema dentro de las decisiones del país en materia educativa? ¿Cuál es el compromiso de la Universidad frente a esta situación? Estas mismas preguntas van delineando la importancia de abordar la temática en el plano académico desde, por ejemplo, la investigación-acción como una alternativa para generar conocimiento y aportes significativos.

Si volvemos la mirada a la conceptualización que desde 1970 realizó la UNESCO, se debe considerar a la Alfabetización Mediática e Informativa como aquella que:

Faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación. Las personas que dominan las bases de la información pueden acceder a información sobre su salud, su entorno, su educación y su trabajo, y tomar decisiones críticas sobre sus vidas.

Este concepto justifica la necesidad de que desde edades tempranas se instalen las bases, para encaminarse en el uso de la información hacia la atención de sus necesidades más apremiantes, de sus objetivos y su desarrollo integral. Según Gutiérrez-Valderrama y Leguizamón-González (2020), esta necesidad es imperiosa porque cada vez se usan más las tecnologías de la información, en la llamada convergencia digital.

Sin embargo, con el COVID-19 se agudizaron las brechas tecnológicas y sociales en el estudiantado, al tener que llevar las clases desde sus hogares, generando lo que el Informe del Estado de la Educación denominó “nueva forma de exclusión educativa” (Estado de la Educación, 2021).

De este informe se desprenden los siguientes hallazgos:

- La priorización de contenidos cubrió menos del 50% de los aprendizajes definidos en los programas de estudio de la primaria.
- Dentro de los contenidos no priorizados para el ciclo I y II de la Educación General Básica (EGB) incluyeron: producciones orales grupales e individuales, exposiciones y estrategias de interpretación oral.
- El desarrollo de la expresión y comprensión oral fueron habilidades que se sacrificaron durante el primer año de pandemia.
- Al existir una falta de estrategias clave se puso en riesgo el desarrollo de la comprensión lectora en el primer ciclo de la Educación General Básica.

Estos hallazgos replantean preguntas como: ¿Qué pasa con la información falsa que circula en las redes sociales a sólo un clic? ¿Cómo creamos espacios de reconocimiento de informaciones falsas que atentan contra la estabilidad física, emocional y social de las personas? Al respecto, Alcolea-Díaz et al. (2020) hacen hincapié en que detrás “de los mensajes comunicacionales existe toda una estrategia informacional que persigue tanto la lógica ganancia mercantil como, en no pocas ocasiones, la influencia sobre comportamientos y conductas presentes y futuras” (p. 105), lo cual acarrea vulnerabilidad en las personas consumidoras de información sin herramientas para discernir entre lo verdadero y lo falso.

Efectivamente, los recursos comunicacionales o informativos pasan por el filtro de una estructura dada según los intereses del medio de comunicación o el ente emisor, haciendo que los mensajes tengan cierta influencia o poder entre quienes la reciben. Las primeras teorías de la comunicación ya habían abordado estos riesgos, por ejemplo, la aguja hipodérmica, la teoría estructural funcionalista, la teoría de los efectos, la espiral de silencio y la *agenda setting*.

De esta forma, el estudio de Curran et al. (2018) indica que “los medios de comunicación tienen una influencia significativa en la opinión pública debido a que, al seleccionar y destacar ciertas noticias o temas, pueden moldear la percepción de la audiencia sobre lo que es importante o relevante” (p. 2). Esta influencia es aún mayor en la era de las redes sociales y la información en línea, donde los usuarios se exponen a una cantidad masiva de información, pero su atención se centra en las noticias destacadas en su *feed* o en las tendencias actuales.

Ligada a esta perspectiva, Sales et al. (2020) presentan una conceptualización interesante, que define a la AMI como:

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad (p.2)

Sobre la importancia de esta promoción de la Alfabetización Mediática informacional, González-López et al. (2019) señalan la necesidad de conocer cuál, cuándo, por qué y para qué, las personas necesitan la información en la vida cotidiana, pues estos datos orientarían el camino de las acciones educativas, específicamente del cuerpo docente en el aula, de especialistas y de autoridades educativas.

De ahí que Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) señalaran sí hace más de 10 años que “la educación, como preparación básica para la vida, no puede pasar por alto ni el entorno donde se desarrolla y que, lógicamente, la condiciona, ni tampoco el modelo cultural y social que pretende conseguir” (p.32). Esta es una aseveración que continúa tan vigente hoy, que sigue llamando a la importancia de implementar acciones, iniciativas y medidas orientadas a la Alfabetización Mediática informacional.

3. Planteamiento

La relevancia de este proyecto se ilustra al abordar el tema desde una perspectiva global y contextualizarlo a nivel local. Para comprender este panorama, es fundamental revisar las diversas declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la Alfabetización Mediática e Informacional desde 1982 hasta 2022:

- Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación (1982).
- Declaración de Praga “Hacia una sociedad con instrucción básica en materia de información” (2003).
- Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la Vida – Faros para la Sociedad de la Información (2005).
- Agenda de París o 12 recomendaciones para la Educación Mediática (2007).
- Declaración de Fez sobre Alfabetización Mediática e Informacional (2011).

- Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa (2012).
- Marco y Plan de Acción de la Alianza Mundial para las Asociaciones sobre Alfabetización Mediática e Informativa (GAPMIL) (2013).
- Declaración de París sobre la Alfabetización Mediática e Informativa en la Era Digital (2014).
- Recomendaciones de Riga sobre Alfabetización Mediática e Informativa en un entorno de medios de comunicación e información en evolución (2016).
- Declaración de la Juventud sobre la Alfabetización Mediática e Informativa (2016).
- Declaración de Janti-Mansisk sobre la Alfabetización Mediática e Informativa para construir una cultura de gobierno abierto (2016).
- Marco Mundial para las Ciudades de la Información Mediática e Informativa (Ciudades AMI) (2018).
- Proclamación de la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) (2019).
- Ciudadanos alfabetizados en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente (“Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely”) (2021).

Estas declaraciones responden a la problemática de la creciente desinformación, que expone a las personas a diversos riesgos, incluidos discursos de violencia y odio. Esta problemática continúa siendo relevante en la actualidad, especialmente en un mundo digital en constante evolución, donde las autoridades deben crear estrategias para que las personas puedan defender su integridad y discernir entre información veraz y falsa.

La Alfabetización Mediática e Informativa no sólo es esencial para el desarrollo integral de las personas, sino que también juega un papel clave en la promoción de la igualdad de género y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la UNESCO

En el contexto costarricense, es fundamental abordar esta problemática en el ámbito educativo, considerando las brechas tecnológicas y sociales exacerbadas por la pandemia del COVID-19. La reducción en el currículo escolar durante la pandemia puso en riesgo el desarrollo de habilidades clave, como la comprensión lectora y la expresión oral, lo que evidencia la necesidad de acciones urgentes para abordar la Alfabetización Mediática e Informativa en las aulas.

Las universidades también tienen un papel importante en este proceso, ya que deben contribuir con soluciones a los problemas identificados, en línea con los objetivos nacionales de educación superior. La promoción de las AMI a través de recursos educativos, utilizando narrativas expandidas y nuevos medios, es una herramienta clave para combatir la desinformación y empoderar a las personas para que puedan tomar decisiones informadas en un mundo cada vez más digitalizado.

Con el propósito de crear una serie de recursos educativos que respondan a las Competencias Mediáticas propuestas por Ferrés & Piscitelli (2012), fue producido el mundo narrativo ficticio llamado “Los Info Hackers”. En este universo, estos héroes infantiles han sido dotados de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para enfrentar la desinformación y rescatar a Costa Rica de las consecuencias de esta.

Los Info Hackers se sumergen en un mundo narrativo donde cada uno de ellos representa una dimensión clave de las Competencias Mediáticas. Desde el análisis hasta la expresión, estos niños y niñas se convierten en expertos en discernir la verdad de la mentira, en crear contenido informativo veraz y en empoderar a sus pares para que sean críticos con la información que consumen.

En su lucha contra la infodemia, los personajes se enfrentan a desafíos que van más allá de lo tecnológico. Deben sortear obstáculos éticos, morales y psicológicos mientras navegan por un mar de datos distorsionados y narrativas manipuladas. Sin embargo, su determinación y su ingenio los convierten en verdaderos líderes en la batalla por la verdad y la transparencia.

A medida que Los Info Hackers avanzan en su misión, desentrañan los secretos detrás del virus Hoax-42 y descubren las fuerzas oscuras que lo impulsan. Con valentía y solidaridad, enfrentan a los perpetradores de la desinformación y se convierten en defensores incansables de la Alfabetización Mediática e Informativa en su comunidad.

Este mundo narrativo ficticio, además de entretener; busca educar a través de las aventuras de Los Info Hackers, donde se transmiten mensajes poderosos sobre la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa en la sociedad actual. La población infantil que sigue sus hazañas aprenderá valiosas lecciones sobre cómo protegerse de la desinformación y convertirse en una ciudadanía crítica y responsable en un mundo saturado de información.

4. Resultados

Como parte del proceso de producción, se han desarrollado recursos como un micropodcast que presenta a Los Info Hackers: Lea, Teo, Inti, Dada, Pepe, Eka e Ivanna. En cada episodio breve, se explora el superpoder único de

cada miembro del equipo y se destaca la importancia del fortalecimiento de las Competencias Mediáticas en la lucha contra la desinformación. A través de historias dinámicas y cautivadoras, los oyentes aprenderán cómo estos niños y niñas valientes utilizan su conocimiento y destreza para proteger a su comunidad de los peligros de la información falsa.

Además, se ha creado un cómic interactivo que invita a la población infantil a sumergirse en una emocionante aventura. En este cómic, se responden preguntas cruciales como: ¿Cómo surge el virus Hoax-42? ¿Qué efectos provoca en las personas? ¿Quiénes son Los Info Hackers y cuál es su papel en esta batalla? y ¿Cómo se puede prevenir la propagación del virus?

El cómic ofrece una experiencia inmersiva donde el usuario se convierte en el protagonista de la narrativa, tomando decisiones claves que influyen en el desarrollo de la historia. A través de esta interacción activa, la población infantil puede aprender de manera entretenida sobre la importancia de la Alfabetización Mediática e Informativa y cómo pueden contribuir a combatir la desinformación en su entorno.

5. Conclusiones

La infodemia se agrava con el crecimiento agigantado de las comunicaciones y nuevas maneras de acceder a la información; que se traducen en un alto riesgo a la desinformación. Quienes desarrollan procesos educativos deben establecer un marco de referencia para la Alfabetización Mediática e Informativa, apoderándose de todo el recurso generado por distintas entidades y que promueva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para enfrentar la desinformación.

En el caso de Costa Rica, el análisis de las propuestas de las Competencias Mediáticas tiene como resultado la incorporación de recursos como micropodcast y un cómic, que se establecen en sincronía con la población de la escuela primaria y promueve un cambio social. Cada personaje de Los Info Hackers apela al uso de superpoderes utilizando narrativas expandidas y nuevos medios que empoderan a la población infantil y que a su vez se convierten en un medio práctico para el uso de la población docente en los procesos educativos.

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. *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Curran, J., Iyengar, S., Lund, A.B., & Salovaara-Moring, I. (2018). Media systems, public knowledge and democracy: A comparative study. *European Journal of Communication*, 33(2), 104-119. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Gobierno de España (2014). *Laboratorio de Ciudadanía Digital, un espacio de aprendizaje para la ciudadanía*. <https://bit.ly/3V24cRj>
- González-López, M., Machin-Mastromatteo, J.D., & Tarango, J. (2019). Alfabetización Informativa: enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. *E-Ciencias de la Información*, 9(2), <https://doi.org/10.15517/eci.v9i2.35774>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, Alfabetización Mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Valderrama, F.M., & Leguizamón-González, M.C. (2021). Alfabetización Informativa: una vía de acceso a la información confiable. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 1-21.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media Competence: Articulated proposal of dimensions and indicators. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas del sur (cartografías de la educación popular)*. CEAAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1970). *La alfabetización funcional: cómo y por qué*. UNESCO <https://bit.ly/3KNDE1F>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Periodismo, "noticias falsas" y desinformación: manual de educación y capacitación en periodismo*. <https://bit.ly/3RbLYvy>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Infodemic*.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Andamiaje para experiencias educativas transmedia en México

Scaffolding for transmedia educational experiences in Mexico

María-Luisa Zorrilla-Abascal

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

maria.zorrilla@uaem.mx

Resumen

Se propone presentar avances y prospectiva de un proyecto literario, educativo y de difusión, que fomenta la lectura y brinda andamiaje para el desarrollo de la transliteracidad o literacidad transmedia, entre estudiantes de educación media y jóvenes en general. El proyecto consta de tres novelas transmedia y un portal web dedicado a la saga. Interesa presentar los contenidos de la sección “Aprende” disponibles en el portal de la saga, así como ofrecer un avance de los que se encuentran en proceso de edición para integrarse próximamente al portal, derivados de proyectos de intervención-investigación educativa realizados en México en años recientes.

Abstract

The purpose is to present progress and prospects of a literary, educational, and promotional project, which seeks to promote reading and scaffold the development of transliteracy or transMedia Literacy among high school students and young people in general. The project consists of three transmedia novels and a dedicated web portal for the saga. The interest lies in presenting resources of the “Learning” section available on the saga portal, as well as providing a preview of content currently being produced to be integrated soon into the portal. These resources were developed within educational intervention-research projects carried out in Mexico in recent years.

Palabras clave / Keywords

Educación transmedia, transliteracidad, competencias digitales, co-creación, literacidades múltiples.

Transmedia education, transliteracy, digital skills, cocreation, multiple literacies.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Esta comunicación pretende dar a conocer avances y prospectiva de un proyecto literario, educativo y de difusión que busca fomentar la lectura e impulsar el desarrollo de la transliteracidad o literacidad transmedia, entre estudiantes de educación media y jóvenes en general.

Si bien el proyecto es amplio, ya que al momento consta de tres novelas transmedia publicadas, así como contenidos web relacionados, el foco principal de esta comunicación son los recursos educativos puestos a disposición en línea, derivados de un proyecto de investigación-intervención, así como la puesta en línea, actualmente en proceso, de recursos derivados de dos proyectos de investigación-intervención posteriores, uno concluido y otro en curso.

La relevancia del tema radica en la importancia creciente de las competencias digitales y las literacidades múltiples, que se pueden fomentar y desarrollar a través de proyectos como el que se presenta en esta comunicación.

2. Antecedentes de la experiencia

La autora de esta comunicación ha venido trabajando en temas relacionados con las narrativas transmedia desde hace casi 20 años, a lo largo de los cuales ha desarrollado varios proyectos de investigación (incluida su tesis doctoral), publicado artículos y capítulos de libros académicos, así como tres novelas transmedia para público lector joven, una con apoyo de Conaculta (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) y dos con el respaldo de FONCA (Fondo Nacional para la Cultura y las Artes).

El tema de lo transmedia en general y de su particular asociación con proyectos educativos ha estado presente en la literatura desde hace más de una década, destacando los trabajos de Jenkins (2006, 2021) y Jenkins et al. (2009).

Si bien gran parte de lo que se ha escrito en torno a lo transmedia se relaciona con las industrias del entretenimiento, incluida parte de la producción académica del propio Jenkins, también es importante reconocer el trabajo de autores que han trabajado en la articulación de lo transmedia con otros ámbitos, en particular el educativo.

Morduchowicz (2008) señaló cómo las instituciones formales a menudo obvian las transformaciones sociales detonadas por los medios y las tecnologías, especialmente entre los jóvenes, pese a que quienes nacieron a fines del siglo 20 y principios del 21 constituyen la primera generación que creció inmersa en un complejo ambiente mediático que requiere habilidades más sofisticadas para interactuar con una gran variedad de contenidos.

Octobre (2019) explora la importancia de los ambientes transmedia en los que participan las personas jóvenes con relación al desarrollo de su identidad y creatividad, por lo cual plantea que es necesario considerarlo en sus procesos educativos y de formación ciudadana.

Pese a la necesidad de intervenciones y estrategias que involucren lo transmedia en la esfera educativa, son relativamente pocos los casos documentados en América Latina, destacando algunas experiencias que se describen brevemente a continuación:

La saga transmedia “Los elegidos” en México, cuyo primer volumen, *La flauta de Acuario*, se publicó en 2014 y que fue la pieza central de una intervención-investigación educativa que se documentó en varias publicaciones académicas (Zorrilla-Abascal, et al., 2016; Zorrilla-Abascal & Hernández-Martínez, 2016; Cruz-García, 2016; Zorrilla-Abascal, 2019a- 2019b; Zorrilla-Abascal & Cruz-García, 2023). Asimismo, se realizó otro proyecto de intervención-investigación a partir de la segunda entrega de la saga, *El abanico de Libra* (2017), cuyos resultados se reportaron en Zorrilla-Abascal y Hernández-Levi (2022) y Hernández-Levi (2023).

Entre otros casos recientes en América Latina podemos mencionar:

El proyecto denominado *Narrativa transmedia pedagógica* (Argentina). Su sitio web reporta experiencias entre 2018 y 2021 realizadas por Murguía y Alonso en colaboración con docentes y estudiantes de una escuela secundaria. Su sitio web está disponible en <https://bit.ly/4dSrYYJ>

El misterio de Cabo Frío (Uruguay). Se trata de una experiencia transmedia publicada en 2021 que se desarrolló con apoyo del Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales del estado uruguayo (Ceibal) y que consiste en una obra que conjunta libro, radionovela, cómic en inglés y un juego. Es un producto dirigido a adolescentes, con fines educativos. En abril de 2023 se lanza un segundo proyecto similar, denominado *1930*. Ambos se pueden consultar en: <https://bit.ly/3UV8oT4> y <https://bit.ly/44Ve0ky>

English for Colombia 2.0 (ECO 2.0) es un proyecto educativo radial y transmedia para el aprendizaje del inglés lanzado en 2021 por el Ministerio de Educación de Colombia y su Programa Nacional de Bilingüismo. El proyecto está compuesto por dos estrategias: ECO Radio y ECO Web para alcanzar población infantil y juvenil en zonas urbanas y rurales del país. Su sitio web se puede consultar en: <https://bit.ly/4bSYecl>

En 2022 la Secretaría de Educación Pública (México), a través de su Coordinación General @prende.mx, lanzó el proyecto transmedia titulado *Qué tanto es tantito*, para visibilizar las violencias cotidianas que viven los adolescentes en los ámbitos doméstico y escolar. El proyecto incluye una serie televisiva, un micrositio web y el uso de *TikTok*, con el objetivo de involucrar a los y las jóvenes en la co-creación de contenidos en torno a la temática de la serie. También contempla el desarrollo de contenidos de capacitación para docentes de educación básica y media superior, así como para padres, madres y otras personas cuidadoras sobre las violencias, la cultura de la paz y el fomento de valores como la inclusión y el respeto. El sitio web de esta iniciativa está disponible en: <https://bit.ly/3wXHWQv>

Además de la lista de proyectos presentada, que no pretende ser exhaustiva, es menester mencionar a varios autores que han realizado contribuciones importantes al tema de la educación transmedia: Fleming (2013), Hernández-Levi (2018), Lugo Rodríguez (2022), Montoya y Arango (2015), Scolari (2016), Sukovic (2016) y Zorrilla (2016). Asimismo, en 2023 se publicó una obra conjunta por dos equipos de investigación, uno en Colombia y otro en México, en torno a innovaciones transmedia en la educación (Alzate-Gallego et al., 2023).

3. Descripción de la experiencia

Las tres novelas publicadas forman parte de un proyecto más amplio: la saga transmedia *Los elegidos*. Se denominan transmedia porque cada una de ellas consta de tres soportes mediáticos: el libro impreso, el diario digital de la protagonista (en línea) y el dúo digital, que es la versión en línea de un objeto mágico que forma parte del universo narrativo. La articulación de estos tres componentes integra la novela transmedia, donde cada medio hace un aporte distintivo al universo narrativo.

El proyecto es transmedia no sólo por la forma en que se han concebido los productos editoriales antes mencionados, sino porque la saga cuenta además con un portal web donde se han puesto a disposición dos tipos de contenidos adicionales que constituyen aportes transmediales extratextuales: a) Una sección denominada “Aprende”, cuya finalidad es aportar recursos y estrategias educativas para docentes, padres/madres de familia y las propias personas lectoras, que derivan de intervenciones educativas realizadas por la misma autora e investigadores asociados. Y b) Una sección denominada “Observador”, cuyo propósito es aportar información en torno a la saga, incluyendo publicaciones académicas y materiales promocionales.

Estos contenidos extratextuales, que no forman del universo narrativo, han sido creados con el propósito de fomentar la lectura y desarrollar competencias digitales entre los jóvenes lectores, así como de poner a disposición información y publicaciones académicas para personas investigadoras interesadas en los temas de nuevas literacidades, literacidad transmedia, creación transmedia, entre otros temas relacionados con el proyecto.

A través de tres experiencias de intervención-investigación educativa, dos concluidas y una en proceso, se han desarrollado los recursos y estrategias educativas asociados a esta saga transmedia, que se basan en diferentes características de la literacidad transmedia, con especial énfasis en la actividad co-creativa por parte de las personas lectoras.

Actualmente están disponibles en el portal web de la saga los contenidos asociados a la primera entrega, *La flauta de Acuario*, que constan de una metodología denominada *Círculo de lectura enriquecido*, que contiene guías e instrucciones para seis sesiones que responden a diferentes propósitos educativos.

Esta comunicación busca presentar los contenidos de la sección “Aprende” disponibles en el portal de la saga (<https://bit.ly/4aA6Kfd>), así como ofrecer un avance de los que se encuentran actualmente en proceso de edición para integrarse próximamente al portal, todos ellos derivados de proyectos de intervención-investigación educativa realizados en México en años recientes. Así también, se pretende comentar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos en los diferentes proyectos mencionados, de los cuales derivan los recursos de andamiaje para experiencias educativas transmedia.

Referencias

- Alzate-Gallego, Y., Orozco-Vallejo, M., & Zorrilla-Abascal, M.L. (Comps.) (2023). *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://bit.ly/3UWvN6r>
- Cruz-García, C.J. (2016). *La experiencia de lectura de una novela transmedia en estudiantes de una escuela secundaria en Cuernavaca* [tesis de maestría no publicada]. <https://bit.ly/3UOIXUc>
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. <https://bit.ly/3UTQyjf>
- Hernández-Levi, E.R. (2018). *Lo transmedia: de la narrativa a la literacidad, un concepto en transformación* [tesis de maestría no publicada]. <https://bit.ly/3wQkcOe>

- Hernández-Levi, E.R. (2023). *Hacia nuevas literacidades: experiencias de transliteracidad con estudiantes de educación media* [tesis doctoral no publicada]. <https://bit.ly/3wPkkO5>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. Paidós.
- Jenkins, H. (2021). Transmedia, speculative world-building and the civic imagination. En A. Barrales, R. Espinosa, & F.J. Ortiz (Coords.), *Diálogos para la investigación en comunicación, educación y tecnologías. Comunicación Científica*. <https://doi.org/10.52501/cc.015>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Building the New Field of Digital Media & Learning. <https://bit.ly/3WRUzr7>
- Lugo-Rodríguez, N. (2022). *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*. Universidad Iberoamericana León.
- Montoya, D., & Arango, M. (2015). Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De The Walking Dead a La Odisea. *Correspondencia & Análisis*, 5, 15-36. <https://doi.org/10.24265/cian.2015.n5.01>
- Morduchowicz, R. (Coord.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas: Nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Octobre, S. (2019). *¿Quién le teme a las culturas juveniles?: las culturas juveniles en la era digital*. Editorial Océano.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y Competencias Mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, febrero-mayo, 1-9. <https://bit.ly/3UYKKVy>
- Sukovic, S. (2017). Transliteracy in practice. In S. Sukovic, *Transliteracy in complex information environments* (pp. 79-117). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100875-1.00004-2>
- Zorrilla-Abascal, M.L., & Hernández-Levi, E.R. (2022). Empowered reading circles and transliteracy: Educational experiences in Mexico with teenage students. En A.P. Almeida, & S. Esteves, (Eds.) *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9750-7>
- Zorrilla-Abascal, M.L. (2014). *La flauta de Acuario: Una novela transmedia*. UAEM/Conaculta.
- Zorrilla-Abascal, M.L. (2016). Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom. *New Media & Society*, 18(11), 2629-2648. <https://doi.org/10.1177/1461444815590140>
- Zorrilla-Abascal, M.L. (2017). *El abanico de Libra: Una novela transmedia*. México: UAEM/FONCA. ISBN 978-607-8519-46-0 (UAEM)..
- Zorrilla-Abascal, M.L. (2019a). *Ficción transmedia para adolescentes: el libro como puerta de entrada a un universo narrativo*. En I. Fenoglio Limón, L. Herrasti-y-Cordero, & Z.L. Cruz-García (Coords.). Enfoques sobre literatura infantil y juvenil. Bonilla Artigas Editores.
- Zorrilla-Abascal, M.L. (2019b). *Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo*. En M.I. Villa, D. Montoya, & M. Vásquez (Eds.). Transmedia Earth Conference. Medios, Narrativas y Audiencias en Contextos de Convergencia. Editorial EAFIT. <https://doi.org/10.17230/9789587206289r0>
- Zorrilla-Abascal, M.L., & Cruz-García, C.J. (2023). Reconocimiento e interacción con el canon: dimensiones de literacidad transmedia. En Y. Alzate-Gallego, M. Orozco-Vallejo, & M.L. Zorrilla-Abascal (Comps.) (2023). *Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. <https://bit.ly/3UWvN6r>
- Zorrilla-Abascal, M.L., & Hernández-Martínez, I. (2016). Ficción transmedia + círculo de lectura enriquecido para reflexionar en torno a la discapacidad y la inclusión. En T. Yurén, L.M. Ibarra, & A.E. Escalante (Coords.), *Investigación en Educación y Valores: Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos*. UAEM y Reduval. <https://bit.ly/3WRVkjX>
- Zorrilla-Abascal, M.L., Cruz-García, C.J., & Hernández Martínez, I. (2016). *Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido*. Memoria Digital de Virtual Educa Puerto Rico 2016, San Juan, Puerto Rico, 20 al 24 de junio de 2016.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Experiencias educomunicativas en la carrera de Periodismo de la Universidad de Oriente (Cuba)

Educommunicative experiences in the Journalism degree at the Oriente University (Cuba)

José-José Ramírez-Rodríguez
Universidad de Oriente, Cuba
josephapollos27@gmail.com

Mercedes Duvergel-Isaac
Universidad de Oriente, Cuba
klaudisa61@gmail.com

Resumen

La comunicación debe aplicarse a los entornos educativos para direccionar la docencia hacia las buenas prácticas. El objetivo del estudio es explicar cómo las iniciativas de Educomunicación contribuyen al proceso docente de la carrera de Periodismo en Cuba. Las herramientas metodológicas se orientan al análisis y síntesis de la producción científica y a la deducción y observación de indicadores del objeto. Se demuestra que con iniciativas educomunicativas, los estudiantes desarrollan una perspectiva crítica-reflexiva ante procesos cotidianos. Se responde a los objetivos de la Agenda 2030 y a las directivas de la UNESCO para la Alfabetización Mediática e Informativa.

Abstract

Communication should be applied to educational environments to direct teaching towards good practices. The objective of the study is to explain how Educommunication initiatives contribute to the teaching improvement of the Journalism degree in Cuba. The methodological tools are oriented to the analysis and synthesis of scientific production and to the deduction and observation of object indicators. It is demonstrated that with educommunicative initiatives, students develop a critical-reflective perspective when faced with daily processes. It responds to the objectives of the 2030 Agenda and UNESCO's guidelines for media and information literacy.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, docencia, periodismo, iniciativas, Alfabetización Mediática.

Educommunication, teaching, journalism, initiatives, Media Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La comunicación como artífice del desarrollo social, desempeña un rol de importancia en los diferentes procesos de la sociedad. Efectuar una comunicación de calidad genera un notable impacto sobre determinado público o audiencia. En otro aspecto, la educación, como sistema compuesto por procesos docentes de enseñanza y aprendizaje, requiere de la comunicación para su desarrollo.

La integración de estas categorías recibe el nombre de Educomunicación popular, proceso educativo para la transformación social a través de la comunicación. El apellido popular describe las prácticas sociales que desempeña el sujeto en el proceso formativo desde determinado entorno o contexto. (Romero-Reyes, 2023).

Desde la óptica de la Educación Superior en Cuba, las carreras pertenecientes a las Ciencias Humanísticas, como es el caso de Periodismo, se estructuran para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiante enfrentar con una posición activa, crítica y reflexiva en las situaciones cotidianas.

Los procesos de Educomunicación integrados a la estructura docente de carreras universitarias como Periodismo pueden fomentar la formación integral del profesional de la prensa, preparándolo con una postura participativa y activa ante el ejercicio diario. Pero ¿cómo potenciar las habilidades y conocimientos de los estudiantes de Periodismo desde el proceso docente-educativo?

En este estudio se declaran iniciativas educomunicativas aplicadas a la carrera de Periodismo en la Universidad de Oriente, para contribuir al trabajo docente, implementando nuevos medios y recursos digitales. El objetivo de esta investigación se orienta a explicar cómo las iniciativas de Educomunicación contribuyen al proceso docente de la carrera de Periodismo en Cuba.

El enfoque de este estudio es cualitativo y sostiene que las iniciativas de Educomunicación sí contribuyen al proceso docente de la carrera de Periodismo en Cuba, en este caso de estudio, desde el Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente. Esta indagación responde a la Línea de investigación 1: Alfabetización Mediática e Informativa del Departamento de Periodismo en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente y a su vez también se contempla y se incluye en los preceptos de la actual Ley de Comunicación Social de Cuba.

2. Antecedentes

Al realizar una revisión en la literatura y producción científica para declarar el estado del objeto, y como parte de las propias herramientas metodológicas a emplear en este estudio, se evidencia que al referirse a Educomunicación desde un aspecto docente-educativo, nos referimos a una urgencia dentro de las directivas de Alfabetización Mediática e Informativa.

El informe de la Fundación Luca de Tena sobre Alfabetización Mediática e Informativa de año 2022 declara como normativa actual que en la región de Latinoamérica se han desarrollado acciones orientadas al trabajo con medios digitales para contrarrestar la desinformación y *Fake news*, aspecto que contribuye a los procesos educomunicativos, pero no los define desde el trabajo educacional (Cucarella & Fuster, 2022).

En el artículo "Presencia de las TIC en los procesos educomunicativos de la carrera de Periodismo de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador", se declara que el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen un elemento de importancia en los procesos educomunicativos integrados a carreras universitarias como Periodismo, ya que potencian el dominio de las herramientas virtuales y facilitan el trabajo con generaciones nativas-digitales (León-Martínez et al., 2023).

A escala nacional, se realiza una indagación en uno de los textos actuales sobre prácticas educomunicativas, "Comunicación para el cambio social y Educomunicación Popular", donde se avala la comunicación para el cambio social como disciplina y se percibe a la Educomunicación popular, aplicada desde distintos entornos, destacando al educativo, donde son los coordinadores y educomunicadores populares los que obtienen relevancia a la hora de estructurar las estrategias e iniciativas (Romero-Reyes, 2023).

Esta sistematización declara que, en Cuba, el trabajo con la Educomunicación se orienta a las propuestas enfocadas en desarrollar la participación activa de los sujetos participantes desde distintas perspectivas sociales. En este estudio trabajamos desde los procesos en la educación superior.

Luego de declarar el estado del objeto a través de la revisión de la literatura científica se declara a la Educomunicación como una necesidad para optar por el desarrollo de los procesos educativos actuales, donde se perciben aspectos metodológicos que se derivan del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Esta investigación genera una fundamentación sobre el impacto teórico ya que el aumento y accesibilidad de los canales de transmisión, al emplear recursos y herramientas de las TIC posibilitan una mayor difusión y alcance

del mensaje a las audiencias, por lo que, a su vez, existe una retroalimentación, cumpliéndose con ello el proceso de la comunicación con calidad.

3. Metodología

Las tareas de la investigación van orientadas al análisis y síntesis de literatura y producción científica referente al objeto. Además, se aplica de manera empírica el método de la observación para la deducción de determinados indicadores en el caso. Se aplican además instrumentos de recolección de datos.

Al analizar que la Educomunicación es un proceso en el que intervienen dos categorías de relevancia que son la educación y la comunicación, es clave percibirlo comprendido en las acciones y directivas de la UNESCO para la Alfabetización Mediática e Informacional.

Al analizar la literatura científica como parte de la metodología, se realiza una indagación en el informe de la Fundación Luca de Tena del año 2022, texto que resume el estado del trabajo para la Alfabetización Mediática, en diferentes regiones del mundo.

En la región de América Latina y el Caribe el trabajo con medios desde los sistemas educativos ha desempeñado un rol esencial, para el perfeccionamiento metodológico estructural de los procesos de enseñanza, casos más relevantes en algunos países, mayormente desarrollados (Cucarella & Fuster, 2022).

Este aspecto denota la necesidad de incursionar con propuestas que eleven el índice de satisfacción para optar por una educación de calidad. En este texto se comprende al Periodismo como carrera universitaria en Cuba, en la cual el trabajo con los medios, en toda su definición, es contenido y habilidad base del plan de estudios.

Se declaran y se analizan dos iniciativas de Educomunicación aplicadas por el Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente en el curso 2024.

3.1. Iniciativa “Pizarra Virtual”: Propuesta audiovisual educomunicativa

Una de las nuevas formas educomunicativas propone el medio Pizarra Virtual para las asignaturas pertenecientes a la disciplina Comunicación Hipermedia Tecnología y Sociedad de la carrera de Periodismo en Cuba.

Esta idea surge para potenciar las habilidades en los estudiantes en los contenidos que generan trabajo online. A manera de producto audiovisual, la Pizarra Virtual expone el trayecto del estudiante desde el interfaz móvil en el uso de aplicaciones para la producción periodística.

Al aplicar el método de análisis para la posterior deducción, a través de un cuestionario como instrumento de recolección de datos, luego de tres meses de implementada la iniciativa en clases, se puede realizar un diagnóstico de la percepción que tienen los estudiantes con esta nueva forma.

El cuestionario con prototipo de formulario online, con el título “Iniciativa Pizarra Virtual. Cuestionario 1. Instrumento para método”, se aplica a una muestra de 12 estudiantes del primer año académico de la carrera de Periodismo, de una población de 37, matrícula de nuevo ingreso.

Al seleccionar uno de los incisos presentes en el cuestionario para el estudio estadístico y cualitativo se toma como ejemplo el siguiente, estructurado en dos partes:

Consideras la iniciativa Pizarra virtual como: Muy Interesante, Interesante, Poco interesante.

Del total, un 41,7% de los estudiantes percibe esta iniciativa como interesante, mientras un 58,3% la percibe como muy interesante, a su vez, ninguno de los seleccionados la percibe como poco interesante. El segundo renglón del inciso se orienta a la explicación de la respuesta seleccionada anteriormente a través del ¿por qué? Se escoge para el análisis una muestra de 5 argumentaciones al azar.

“Porque aparte de que aprovecha el uso de las nuevas tecnologías de impacto, es una vía de introducir otros tipos de medios gráficos y visuales en las clases para una mejor comprensión” (Sardiña-Blanco, 2024).

“Una manera más dinámica de impartir el contenido” (Quintana-Carrión, 2024).

“Es una iniciativa clave para que los estudiantes tengan más interés por las clases” (Salazar-Cedeño, 2024)

“Facilita la interacción y la comprensión de los contenidos al visualizar el material” (Cabrera-Wong, 2024).

“Creo que la alternativa Pizarra Virtual en función de las clases es una actividad dinámica, resulta beneficiosa para hacer llegar el contenido a los estudiantes, facilitando la pedagogía con el apoyo de recursos gráficos” (Ruiz-Tamayo, 2024).

Luego de sintetizar las respuestas que suponen una buena recepción del medio por parte de la muestra de estudiantes, se evidencia que un medio didáctico audiovisual sí constituye una iniciativa de Educomunicación, ya que

a través del mismo la educación y la comunicación hacen sinergia para promover la interacción y el interés de los estudiantes.

Se demuestra además con el análisis que un producto audiovisual como medio didáctico facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad, al emplear recursos sonoros y visuales para generar el diálogo y la reflexión crítica, además de estimular la participación activa y la creatividad en los estudiantes.

3.2. Iniciativa de Talleres Universitarios “Enseña lo que sabes”. Propuesta educomunicativa de participación

En otra arista se propone la iniciativa educomunicativa de los Talleres Universitarios “Enseña lo que sabes”, una iniciativa que genera un mayor alcance e impacto educativo en el estudiantado de la carrera.

Esta propuesta se diseña para nuclear las habilidades esenciales en la formación del profesional. Se estructura a manera de conferencias que imparten los propios estudiantes de Periodismo acerca de distintos contenidos base de la carrera, y van dirigidas a todos los años académicos.

La formulación de una estrategia constituyó un elemento de significación para que se lograra una buena práctica con esta iniciativa. Para dicha estrategia se selecciona una muestra de 4 estudiantes de alto aprovechamiento de los diferentes años académicos continuantes, dos de segundo, uno de tercero y uno de cuarto año.

A través de este ejercicio se midieron las habilidades de empatía, conocimiento y lenguaje, de los estudiantes conferencistas como parte de la estrategia educomunicativa.

Las principales disciplinas de la Carrera de Periodismo, sobre las que se organizaron los Talleres fueron:

- Periodismo Impreso y Agencias.
- Comunicación Audiovisual.
- Comunicación Hipermedia Tecnología y Sociedad.

Los estudiantes que constituyeron la muestra seleccionada debían elaborar una conferencia, sin normas de estructura, referente a la disciplina base del año académico para impartirla en los talleres.

Este elemento fue relevante para medir el impacto en el público de estudiantes a través del análisis de comentarios y opiniones. Luego de realizados los talleres, los estudiantes del primer año académico, como parte de un ejercicio interdisciplinar, realizaron contenidos digitales sobre sus impresiones de los Talleres Universitarios, en sus perfiles desde las redes sociales digitales *Instagram* y *Facebook*.

Este ejercicio potencia el dominio de las Competencias Mediáticas a través del uso de las herramientas comunicativas que ofrecen las tecnologías, y a su vez se promueve el diálogo abierto a través del intercambio de conocimientos entre los estudiantes, elemento de relevancia para fomentar la postura participativa con un pensamiento crítico.

Luego del análisis a través de la observación se deduce que esta iniciativa de Talleres Universitarios constituye una experiencia para la Educomunicación desde la carrera de Periodismo, debido a que fomenta la integración de la teoría con la práctica a través de la comunicación educativa, donde el estudiante muestra los conocimientos adquiridos y desarrolla habilidades de participación, estimulando la postura activa ante los procesos cotidianos. Al sistematizar los indicadores y aspectos clave en las iniciativas declaradas, que surgen a través de estrategias docentes, se demuestra que la integración de la Educomunicación a los procesos de enseñanza de la carrera de Periodismo en Cuba, empleando nuevas metodologías, genera experiencias enriquecedoras que promueven la alfabetización y la Educación Mediática desde la participación activa, la reflexión y la creatividad.

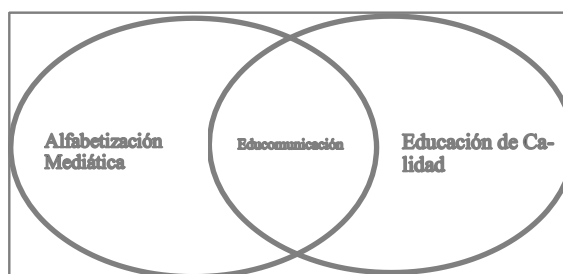
4. Resultados

Al aplicar las herramientas metodológicas y tareas de investigación se obtienen como resultados en este estudio los siguientes:

- Se demuestra la necesidad de incursionar en procesos educomunicativos en la educación superior como punto esencial para la formación de profesionales con activos y participativos en los entornos mediáticos.
- La docencia en la educación superior debe optar por procesos de educación comunicativa y Educación Mediática para lograr competencias generales en los futuros profesionales.
- Se demuestra que en la Carrera de Periodismo de la Universidad de Oriente las iniciativas educomunicativas contribuyen al perfeccionamiento docente y a la formación activa del estudiantado.
- Se demuestra que con iniciativas educomunicativas, los estudiantes de Periodismo desarrollan una perspectiva crítica-reflexiva de los procesos cotidianos a través de habilidades adquiridas en la docencia.

- Se percibe a la Educomunicación como una forma de Educación Mediática en la que intervienen procesos de formación de capacidades, una vez adquiridas las competencias desde la óptica de la alfabetización. Perfeccionamiento que conduce a la docencia universitaria para una educación de calidad. Explicación gráfica (Figura 1).
- Se promueve la Alfabetización Mediática al fomentar el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes para comprender, analizar y producir contenidos mediáticos desde una postura crítica y reflexiva.
- Se perfecciona el plan de estudios al integrar las asignaturas relacionadas con la Alfabetización Mediática, la función social ética del periodismo y la propia comunicación.

Figura 1. Explicación gráfica



5. Discusión y conclusiones

Al elaborar las estrategias de Educomunicación como iniciativa docente de la educación superior en Cuba, se cumplen con los preceptos de la Ley de Comunicación social del país y se proyecta el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Se analizaron aspectos y contenido de estudios científicos que demostraban el alto nivel de importancia para este objeto. La necesidad de implementar nuevas formas educativas en los entornos docentes constituye una urgencia para las sociedades en el contexto actual.

Al emplear las iniciativas de Educomunicación en la estructura de la carrera de Periodismo en Cuba, se promueve el desarrollo de competencias comunicativas y creativas en el estudiantado, con una formación más integral para el trabajo en escenarios actuales con una postura ética y participativa.

Este estudio demuestra la relevancia que poseen los entornos educomunicativos para la Alfabetización Mediática e Informativa en Latinoamérica y el Caribe. Además, relata desde el lenguaje científico las buenas prácticas desde la Carrera Licenciatura en Periodismo de la Universidad de Oriente en Cuba.

Notas

Este estudio se comprende a su vez como ejemplo de experiencias desarrolladas por el Departamento de Periodismo de la Universidad de Oriente. Buenas prácticas con enfoques motivacionales que contribuyen a la comunicación socioafectiva y la psicología emotiva desde la docencia de la carrera de Periodismo en Cuba.

Referencias

- Cucarella, L., & Fuster, P. (2022). *Informe sobre Alfabetización Mediática: contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores*. Laboratorio de Periodismo. Fundación Luca de Tena.
- Cabrera-Wong, C. (17 de marzo de 2024). *Iniciativa Pizarra Virtual*. Cuestionario 1. Instrumento como método. (J. Ramírez, M. Duvergel. Encuestadores).
- León-Martínez, F.E., León-Martínez, F.M., & Torres-Ponjuán, D. (2023). Presencia de las TIC en los procesos educomunicativos de la carrera de Periodismo en la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. *Alcance*, 50-64. <https://bit.ly/3xclyTW>
- Quintana-Carrión, N. (17 de marzo de 2024). *Iniciativa Pizarra Virtual*. Cuestionario 1. Instrumento como método. (J. Ramírez, M. Duvergel. Encuestadores).
- Ruiz-Tamayo, J. (17 de marzo de marzo de 2024). *Iniciativa Pizarra Virtual*. Cuestionario 1. Instrumento para método. (J. Ramírez, M. Duvergel. Encuestadores).
- Romero-Reyes, R. (2023). *Comunicación para el cambio social y Educomunicación popular*. Ocean Sur.
- Salazar-Cedeño, L. (17 de marzo de 2024). *Iniciativa Pizarra Virtual*. Cuestionario 1. Instrumento como método. (J. Ramírez, M. Duvergel. Encuestadores).
- Sardiña-Blanco, L. (17 de marzo de 2024). *Iniciativa Pizarra Virtual*. Cuestionario 1. Instrumento como método. (J. Ramírez, M. Duvergel. Encuestadores).



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Uso, credibilidad y confianza de redes sociales: Percepción de estudiantes universitarios

Use, credibility and trust of social media: Perception of university students

Lilia-Rosa Ávila-Meléndez

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

lavila@uach.mx

Augusto-David Beltrán-Poot

Universidad Autónoma de Yucatán, México

dbeltran@correo.uady.mx

Resumen

Las redes sociales se han convertido en una de las principales fuentes de comunicación entre los jóvenes. Este trabajo pretende conocer la percepción de los estudiantes acerca de la credibilidad, confianza, riesgo y control en redes sociales, elementos fundamentales en el desarrollo de la Competencia Mediática. Los principales resultados, en 593 estudiantes de universidades del norte y sureste de México, muestran una credibilidad asertiva, casi la mitad reconoce con cautela la información que circula en redes sociales; tres cuartas partes se posicionaron en un nivel medio de confianza acertada en redes sociales. Se concluye fortalecer la formación en Competencia Mediática.

Abstract

Social media has become one of the main sources of communication among young people. The objective was to understand the students' perception of credibility, trust, risk, and control regarding social media, fundamental elements in the development of Media Literacy. The main results indicate an assertive perception of credibility, with almost half of the respondents cautiously recognizing the information circulating on social media. Additionally, three-quarters of the participants positioned themselves at a medium level of trust in social media accuracy. Furthermore, greater perceived control was associated with lower perceived risk. It is concluded that there is a need to strengthen training in Media Literacy.

Palabras clave / Keywords

Redes sociales, Educación Superior, Competencia Mediática, riesgo, control.

Social media, Higher Education, Media Literacy, risk, control.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Los medios tradicionales de comunicación han sido rebasados por otras formas de comunicación entre los jóvenes, por ejemplo, *WhatsApp* es el medio de interacción virtual entre grupos de amigos, *Facebook* e *Instagram* son un canal de encuentro y socialización. Según datos de Statista, en México en 2023 hubo una penetración de redes sociales de 98.21 millones de usuarios. Esta nota hace constatar que la conexión en redes sociales está más presente y va aumentando 5 millones por año hasta el 2027. Ante esta situación y con la preocupación en la formación en Competencia Mediática e informacional se pretende realizar una exploración en distintas instituciones educativas sobre la percepción que tienen los jóvenes hacia la credibilidad, la confianza, riesgo y control en las redes sociales, ya que a partir de ello se construyen procesos de enseñanza y aprendizaje, de interacción y comunicación en los cuales se cimienta la formación de ciudadanía. Por ello, surgen los cuestionamientos: ¿Cuál es la percepción de los jóvenes universitarios hacia la credibilidad, confianza, riesgo y control en las redes sociales?, y ¿está presente el pensamiento crítico como parte esencial de la Competencia Mediática para la convivencia con otros? Para dar respuesta a estas preguntas se diseña la investigación de la cual se presentan los principales resultados encontrados.

2. Antecedentes

Las redes sociales ganan terreno en la comunicación social, hoy la televisión, la prensa y la radio compiten con *Twitter* o *YouTube*; *Facebook* e *Instagram* surgen como punto de encuentro y rivalizan con las relaciones sociales en persona (Fernández de Bordóns & Niño-González, 2021) De acuerdo con datos de Statista (2023) las redes sociales más utilizadas son *Facebook* (92.9%), *WhatsApp* (92.2%), *Instagram* (79.4%), *TikTok* (73.6%) y X (antigua *Twitter*) (53.7%). México es el segundo país de Latinoamérica con más usuarios mensuales activos en *Facebook* (97.3 millones). La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares del INEGI (2022) reporta que el 91% de la población accede a internet diariamente, el 93.8% lo usa para comunicarse, el 91% para entretenimiento y redes sociales, el 89.9% busca información, el 83.3% para apoyar la educación y el 39.9% para leer libros, revistas y periódicos. Laurencio, et al. (2019) evidencian un conocimiento limitado en utilizar las redes como entornos educativos alternativos, permitiendo personalizar la educación y fomentar el aprendizaje (Alvarado et al., 2019), promover el intercambio cultural, el empoderamiento ciudadano y la creación de una inteligencia colectiva (Gascón-Vera, 2021), además del trabajo colaborativo en red, el intercambio crítico de conocimientos y el respeto a las opiniones de los demás. En esa dirección apunta la Alfabetización Mediática (Malo-Serrato et al., 2023).

En este ecosistema comunicativo, para los jóvenes coexiste la necesidad de expresarse y ser reconocidos con una validación positiva. Esta afirmación refuerza la autoestima y autoconcepto, indispensable para la construcción de identidad y pertenencia (Moreno, 2021); estar visible, auténtico y actualizado son valores de la tecno-socialidad (Welschinger, 2020). Se hace necesario impulsar la Competencia Mediática, ya que las redes sociales constituyen un recurso educocomunicativo que forja relaciones. Se precisa que, el lenguaje y los valores utilizados en la producción, además del estudio de las audiencias, estén alineados con el intelecto, para que, competencia social y Competencia Mediática se complementen. Ya lo establecen Marta-Lazo y Gabelas-Barroso (2020) con su aportación del Factor Relacional, entendido como la relación de toda experiencia humana en las interacciones mediante tecnologías, transitando de las TIC a las TRIC. Sin embargo, las redes sociales no siempre son usadas para relaciones constructivas, a menudo, se emplean para acosar, hostigar, espiar y difundir información ofensiva, lo que lleva a la exclusión, marginación y discriminación, convirtiéndose en agresión abierta o sutil. El ciberespacio es un entorno público y se debe elegir cuidadosamente qué se comparte positiva o negativamente. La seguridad es vital para la conexión entre los mundos real y cibernético (Arce-Sáenz, 2019); siempre es pertinente educarse en la comprensión de la relación del ser humano con la tecnología para convivir en la sociedad digital (Cortés-Montalvo, 2022). El estudiante consume y produce todo tipo de contenido y detrás de ello se encuentran una serie de cuestiones que no siempre cuentan con un manejo ético de la información (Aguaded et al., 2021). Uno de los riesgos de las redes sociales es el uso inadecuado o excesivo que repercute en la salud. En medio de la abundante información, el pensamiento crítico es esencial para distinguir información falsa que busca engañar. Es importante reconocer que los datos personales son mercancías compradas para el marketing digital (Barrientos et al., 2022), que busca el manejo de habilidades cognitivas para que el consumidor decida más emocional y menos racionalmente. Algo que solo sea aparentemente verdadero no es igual a que sea una falsedad, todo depende del discernimiento humano (Goldin, 2021 en Fernández & Niño-González, 2021). Blanco-Alfonso et al.

(2019) señalan que la presencia de noticias falsas amenaza seriamente la credibilidad en las redes sociales y a menudo se confía más en los contenidos de internet que de las redes sociales (Pont-Sorribes et al., 2020); esto aunado a la presencia de marcas y publicidad (IAB, 2020) con las recomendaciones de muchos *influencers* sobre productos de forma engañosa (Gómez-Nieto, 2018). En los jóvenes pareciera que el conocimiento del entorno mediático es endeble, lo que aumenta las posibilidades de manipulación ideológica o comercial (Farias-Battlé et al., 2024). En un estudio realizado por De-Frutos-Torres, Pastor-Rodríguez y Martín García (2021) se constató que los relatos compartidos por testigos de un suceso reciben más crédito que la información otorgada por profesionales de los medios, quienes son percibidos como respondientes de otros intereses. Coincidimos con Buckingham (2019) en que la educación en medios debe abordarse críticamente, considerando las dimensiones económicas, culturales e ideológicas. Constatar la veracidad y vigencia de la información conlleva procesos reflexivos que permiten cuestionar la construcción mediática de la realidad proporcionada por los medios (Samuel-Arzán & Hayar, 2019). La credibilidad, confianza, control y riesgo son elementos implícitos dentro de las dimensiones de la Competencia Mediática, estudiada por distintos investigadores de la Red Alfamed.

3. Metodología

La investigación tiene un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo. Participaron 593 estudiantes de educación superior del norte y sureste de México. El instrumento es un cuestionario online con 45 preguntas, diseñado y validado por De-Frutos-Torres, Pastor-Rodríguez y Cruz-Díaz (2021). La descripción por dimensión en cada ítem se describe en la Tabla 1.

Descripción	Ítems
Datos sociodemográficos	1-5
Uso de redes sociales	6-9
Credibilidad en redes sociales	10-19
Confianza en redes sociales	20-30
Riesgo en redes sociales	31-33; 35, 38,40,41,42 y 45
Control en el uso de redes sociales	34,36,37,39, 43 y 44

El análisis de datos se realizó con el SPSS versión 25. Se realizaron análisis de frecuencias y conglomerados de *k* medias para establecer el comportamiento de los grupos. Se efectuaron correlaciones mediante Tablas cruzadas.

4. Resultados

De los 593 universitarios, la mayoría fueron mujeres (63%). El rango de edad más representado fue de 17 a 20 años (43%), seguido del rango de 21 a 25 años (36%). La Figura 1 muestra las actividades realizadas en redes sociales por estudiantes.

La dimensión de credibilidad se ilustra mediante la Figura 2, con porcentajes de acuerdo con la percepción de los universitarios. Como dato sobresaliente se resalta la opinión de que se genera polémica fácilmente y que la información no siempre es confiable.

Para la dimensión de confianza, el análisis se realizó mediante conglomerados de *k* medias y en porcentajes en un gráfico. En el grupo uno, 426 encuestados perciben mediana confianza en redes sociales. En el grupo dos, 167 muestran alta confianza de la información que circula en redes sociales. Ello representa falta de discriminación y validación de la información circulante por estos medios. Las Figuras 3 y 4 ilustran la dimensión de confianza y riesgo en porcentajes.

Figura 1. Redes sociales más utilizadas para diferentes actividades

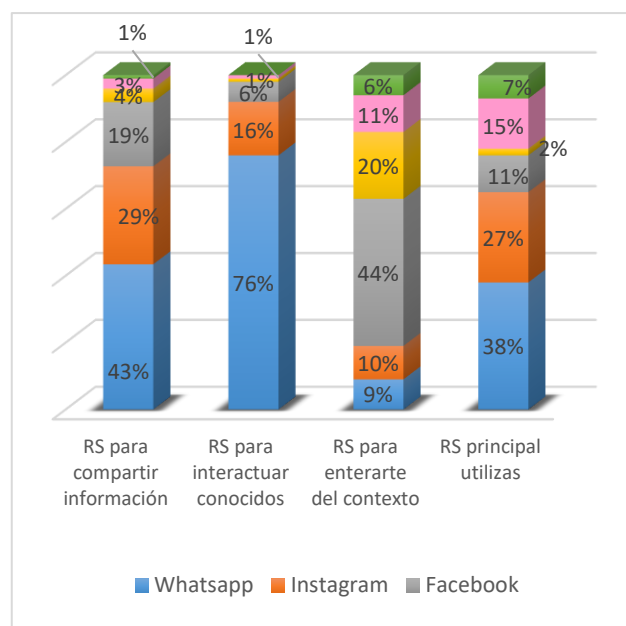


Figura 2. Porcentaje de universitarios que perciben credibilidad en redes sociales

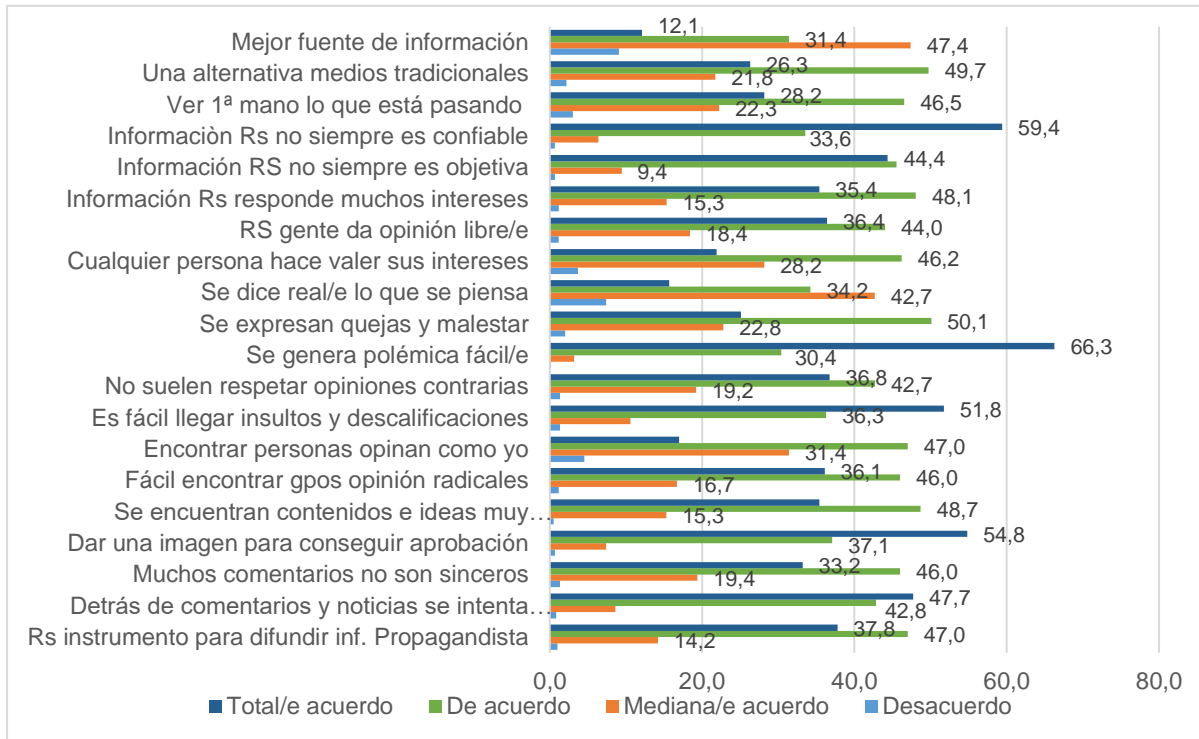


Figura 3. Porcentaje de confianza en redes sociales de estudiantes universitarios

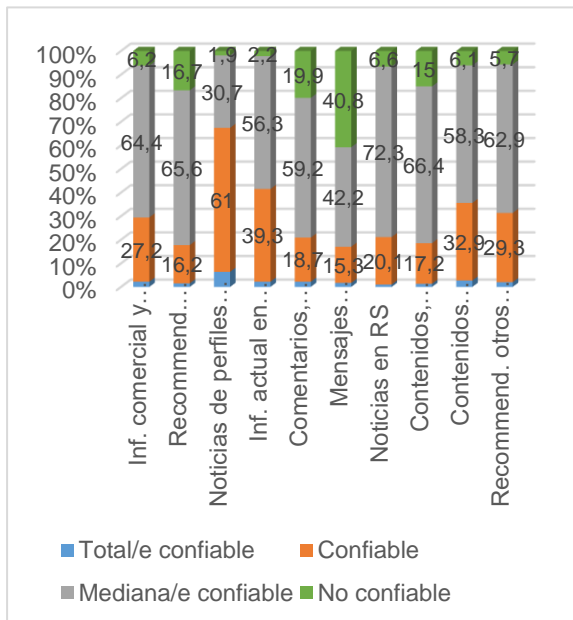
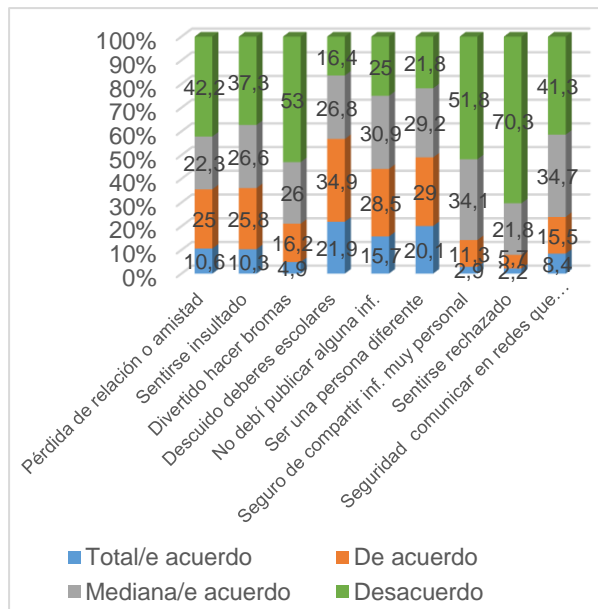


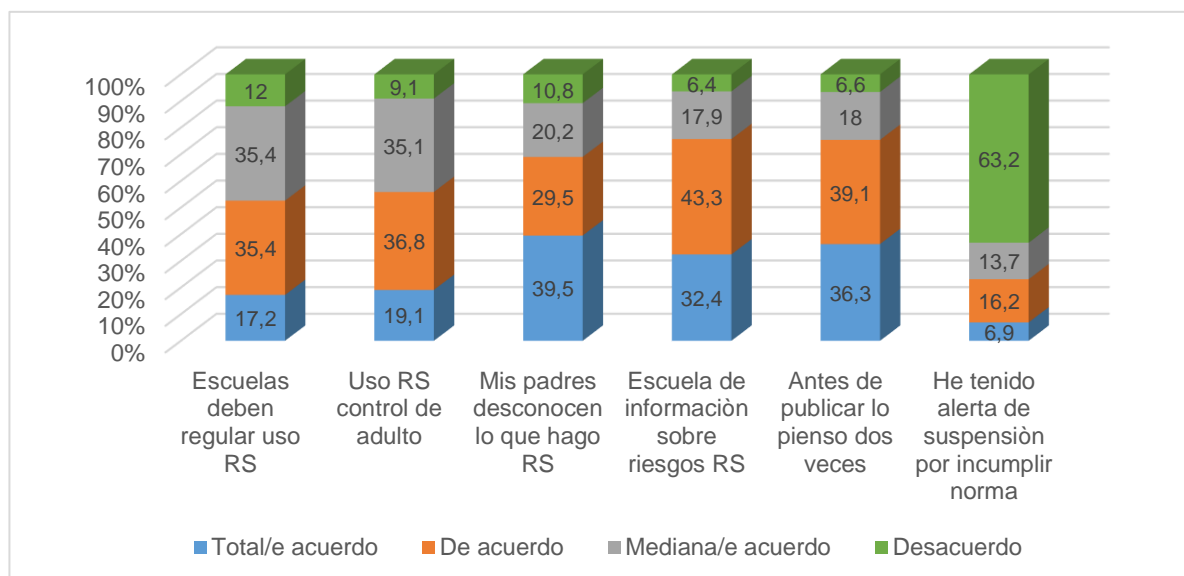
Figura 4. Porcentaje estudiantes universitarios que perciben riesgo en redes sociales



En el conglomerado de k medias para la dimensión de control, el grupo uno, con 286 estudiantes, obtuvo un nivel medio-alto, manifestando estar de acuerdo en que las escuelas deben regular el uso de redes sociales y proporcionar información sobre los riesgos. Expresaron que antes de publicar algo siempre lo piensan dos veces. El

grupo dos, con 307 estudiantes encuestados, se localiza en un nivel medio de control. El porcentaje de percepción de los encuestados se representa en la Figura 5.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes en la dimensión de control en redes sociales



5. Discusión y conclusiones

La red más utilizada por estudiantes es *WhatsApp*. En ella, interactúan con conocidos y comparten información (Stadista, 2023). Los estudiantes perciben una credibilidad media-alta hacia redes sociales, utilizándolas principalmente para relacionarse con sus pares. Sin embargo, expresan cautela y no perciben seguridad para compartir información muy personal; una proporción significativa considera que las redes sociales no siempre son fuente confiable y objetiva, aunque las utilizan para socializar como es el caso de *WhatsApp*. Este hallazgo coincide con Welschinger (2020) quien sostiene que la visibilidad, interacción, reconocimiento en la tecno-sociabilidad son esenciales para no excluirse del ecosistema digital, impactando directamente en la construcción de identidad y pertinencia, según Moreno (2021).

Tres cuartas partes de los participantes mostraron confianza media en redes sociales. La mayor credibilidad se asoció con una confianza mediana, coincidiendo con Barrientos, et al. (2022), quienes destacan la importancia de distinguir información falsa y ser conscientes de que los datos personales son utilizados para el marketing digital. Los estudiantes perciben un riesgo medio a alto en el uso de redes sociales, lo que concuerda con Arce-Sáenz (2019) quien enfatiza la necesidad de la seguridad para conectarse en red. En la dimensión de control los universitarios perciben un nivel medio-alto, lo que refleja un pensamiento razonado. La correlación de las dimensiones de riesgo y control indican que, a menor control, mayor riesgo en redes sociales. Los resultados evidencian la necesidad de formación en Competencia Mediática para promover una ciudadanía crítica e informada en la sociedad digital (Cortés-Montalvo, 2022).

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (Coords.) (2021). *Curriculum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática*. Ediciones Octaedro.
- Alvarado, E.R., Ochoa, M.A., Ronquillo, G.V., & Sánchez, M.A. (2019). Importancia y uso de las redes sociales en la educación. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), 882-893. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.882-893](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.882-893)
- Arce-Sáenz, C.M. (2019). Ciberseguridad y crímenes informáticos: El lado oscuro de la red. *Revista Académica Arjé*, 2(2), 14-19. bit.ly/3Whkbgz
- Barrientos-Baez, A., Caldevilla-Domínguez, D., & Yezerska, L. (2022). *Fake news* y posverdad: Relación con las redes sociales y fiabilidad de contenidos. *Fonseca Journal Communication* (24), 149-162 <https://doi.org/10.14201/fjc.28294>
- Blanco-Alfonso, I., García, C., & Tejedor, S. (2019). El impacto de las *Fake news* en la investigación en ciencias sociales. Revisión Bibliográfica Sistematizada. *Historia y Comunicación Social*, 2(24), 449-469. <https://doi.org/10.5209/hics.66290>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a "post-truth" age: *Fake news*, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

- Cortés-Montalvo, J. (2023). Currículum Alfamed de formación de profesores en Educación Mediática. Reseña. *Revista Estudios de la Información*, 1(2), 121-126. <https://doi.org/10.54167/rei.v1i1.1224>
- De-Frutos-Torres, B., Pastor-Rodríguez, A., & Cruz-Díaz, R. (2021). Credibilidad e implicaciones éticas de las redes sociales para los jóvenes. *Revista Latina de Comunicación Social* (79), 51-68. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1512>
- De-Frutos-Torres, B., Pastor-Rodríguez, A., & Martín-García, N. (2021). Consumo de las plataformas sociales en internet y escepticismo a la publicidad. *Profesional de la información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.04>
- Farias-Battlé, P., Córdoba-Cabús, A., & Gómez-Calderón, B. (2024). Jóvenes y redes sociales: Hábitos de consumo informativo y credibilidad de las noticias. *Comunicar*, 23(78), 155-165. <https://doi.org/10.58262/V32I78.13>
- Fernández-de-Bordóns, B., & Niño-González, J. (2021). Análisis del consumidor en redes sociales y su percepción de las marcas. *Revista de Comunicación de la SEECI* (54), 21-54. <https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e628>
- Gascón-Vera, P. (2021). La década del Factor R-elacional y la nueva era TRIC desde la Educomunicación (reseña). *Revista Mediterránea*, 12(2), 327-329. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.19578>
- Gómez-Nieto, B. (2018). El influencer: Herramienta clave en el contexto digital de la publicidad. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 149-156. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212>
- IAB. (2021). *Estudio de las redes sociales*. bit.ly/3JG32Ww
- INEGI. (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en Hogares*. ENDUTIH. INEGI. bit.ly/3wg30BG
- Laurencio, K., Pardo, M.E., & Mesa-Vázquez, J. (2019). Las redes sociales como entorno educativo en la formación del profesional universitario. *Revista Electrónica de Calidad Educativa*, 7(2), 33-42. bit.ly/3WmMmLm
- Malo-Serrato, S., Martín-Perpiñá, M.D.I.M., & Cornellá-Font, M.G. (2023). Factores psicosociales y comportamiento de bajo riesgo de uso de TIC en adolescentes. *Comunicar*, XXXI (75), 103-113. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-08>
- Marta-Lazo, C., & Barroso, J.A.G. (2020). *La era TRIC: Factor R-elacional y Educomunicación*. Egrejus
- Moreno, B. (2021). *Autoestima en la actualidad: ¿Cómo afectan las redes sociales?* [Trabajo de Fin de Grado] Universidad Pontificia. bit.ly/3whCXtJ
- Pont-Sorribes, C., Besalú, R., & Codina, L. (2020). *WhatsApp as a political information channel in Spain: Credibility, user profile, and content sharing*. *Profesional de la Información*, 29(6), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.19>
- Samuel-Arzán, T., & Hayat, T. (2019). La credibilidad de las noticias digitales: El vínculo es más impactante que la fuente. *Comunicar*, 60, 71-80. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-07>
- Stadista. (2023). El uso de las redes sociales en México. *Stadista*. bit.ly/49W0Vqr
- Welschinger, N. (2020). *Qué hacen los jóvenes con la digitalización. La conexión como plataforma de la tecno-sociabilidad juvenil*. In M. Scarnatto, & F.A D. Marziani, Investigar en cuerpo, arte y comunicación: Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento. Teseopress.com.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Las redes sociales en el proceso didáctico de Educación Superior en comunicación en Arequipa

Social networks in the teaching process of Higher Education in communication in Arequipa

Gregorio-Nicolás Cusihamán-Sisa

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
gcusihaman@unsa.edu.pe

María-Elena Gamarra-Castellanos

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
mgamarra@unsa.edu.pe

Resumen

En el escenario actual de la formación profesional de los comunicadores, las herramientas mediáticas como son las redes pueden convertirse en aliados naturales o instrumentos alienantes en el desarrollo social. El objetivo de este trabajo es analizar las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los comunicadores, mediante una investigación aplicada de análisis descriptivo cuantitativo transversal, con la participación de estudiantes de comunicación. Entre los resultados se destaca el uso indiscriminado de redes virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje, concluyendo en la necesidad de su uso, categorizando su utilidad como fuente en la toma de decisiones de gestión comunicacional.

Abstract

In the current scenario of the professional training of communicators, media tools such as networks can become natural allies or alienating instruments in social development. The objective is to analyze social networks in the teaching-learning process of communicators, methodologically. It is applied research of transversal quantitative descriptive analysis, with the participation of communication students. Among the notable results is the indiscriminate use of virtual networks in the teaching-learning process, concluding in the need for the use of networks, categorizing their usefulness as a source in communication management decision making.

Palabras clave / Keywords

Herramientas mediáticas, educación superior, comunicación, didáctica, redes sociales.

Media tools, higher education, communication, didactics, social networks.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

De un tiempo a esta parte, se observa que la juventud universitaria actual, ocupa largos espacios temporales en las redes sociales, ya sea como entretenimiento, recreación o como fuente de información. Cuánto de ello implica ayuda a la formación, o en su defecto se convierte en una herramienta alienante, pregunta crucial a los universitarios de la Universidad Nacional de San Agustín, además de cómo lo valoran y cuánto influye en las decisiones académicas en el proceso de su formación profesional de Relaciones Públicas y Periodismo. Las implicaciones de las redes pueden ser cruciales en el desarrollo académico, más aún, si se trata de una disciplina que analiza la realidad social que es muy cambiante. El metodólogo Bernal (2022) señala que el entendimiento de la realidad social es cada vez más difícil desde los marcos disciplinares, por la complejidad de los fenómenos y se trata de proponer investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias.

La formación de los comunicadores desde la perspectiva del proceso enseñanza aprendizaje se podría tornar en difícil, si se considera que el perfil del estudiante de comunicación es muy dinámico y cambiante. A su vez, deben responder a tres grandes necesidades de comunicación, a la necesidad de producción-creación, necesidades de diseño-planificación y necesidad de comunicación organizacional (O'Sullivan, 1995). Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es que los docentes no tienen formación didáctica, tal como señala González Rivera (2016, p. 32): "Este proceso didáctico se complejiza en el nivel superior, donde la mayoría de los docentes provienen de variados sectores profesionales y su formación básica en el área pedagógica y didáctica ha sido limitada".

Por otro lado, la formación profesional del comunicador ha ido evolucionando y sus responsabilidades sociales, implican más que solo información, como señala Bardales-Vásquez (2022, p. 60), "hemos pasado de solo ser un mero transmisor o difusor de información a ser valorado como una persona que busca el cambio social y el bien común de su entorno". A su vez, requiere un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a las transformaciones en la tecnología digital, en razón a que es parte de su "materia prima", el quehacer de su profesión.

Un detalle a tener en cuenta es el enfoque al cual se dirige la formación profesional, Plachot González (2021, p. 4), señala que "el enfoque sistémico a la comunicación pone acento en las interacciones circulares entre los sujetos y con los contextos en tanto entornos diversos de mutua afectación", ello implica necesariamente el uso del lenguaje digital que circula en las redes, por cuanto la dinámica se retroalimenta permanentemente.

2. Antecedentes

Considerando que las redes sociales se han convertido en la plataforma cotidiana de comunicación de los jóvenes, es necesario implementar espacios de diálogo, como proponen en la Universidad de Sevilla García-Gordillo et al. (2017, p. 37): "la apertura de un perfil social institucional debe suponer el diálogo y la escucha activa como principios generales", y es que, sin un direccionamiento claro, los riesgos de quedar en la penumbra son latentes.

En un análisis prolijo, Abello y Madariaga (1999) consideran que las redes sociales tienen la función de suplir dos aspectos en la vida juvenil, el apoyo emocional y la ayuda instrumental. En el primer caso, las personas en situaciones de tristeza o pérdida sensible cubren vacíos de quienes son sus amigos, parte de la red; en el otro caso, cuando hay alguna necesidad de información, incluso para negocios. Es decir, que su utilidad es manifiestamente necesaria en la cotidianidad del estudiante universitario, por tanto, es necesario identificar la percepción que el mismo tiene del uso de las redes en su formación profesional.

Entre las características más destacables de las redes está su masificación. Al margen de que hay condicionamientos plenamente demostrados, "los hallazgos de la investigación son los condicionamientos del uso de la red, tanto en la intermitencia del flujo de información, la debilidad de la señal virtual, la deficiencia de los equipos y la propia experticia en el sistema de la institución" (Cusihuamán-Sisa & Pacheco-Rodríguez, 2022, p. 87); por lo que es necesario mostrar las bondades del uso de redes virtuales y los riesgos que ocurren en el dictado de clases de la educación superior en Arequipa.

Otros estudios demuestran que, aunque los estudiantes universitarios hacen uso intensivo de las redes sociales, a su vez, la aplicación y utilización de las redes desde el punto de vista académico es muy escasa (Gómez et al., 2012). Corroborando tal afirmación, Flores-Lagla et al. (2017, p. 9) señalan que "la influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios constituye una gran dificultad a la que se enfrenta la sociedad, de manera que cada día crece más el peligro de los jóvenes al exponer toda su vida privada a conocimiento público". Por el contrario, una publicación de la Universidad nacional San Cristóbal de Huamanga, señala que emplean las redes sociales para sus estudios y para información académica, científica y cultural relacionada con su formación profe-

sional (Huarcaya & Poma-Solier, 2018), es decir, las redes pueden ser aliadas que fortalezcan el proceso formativo del profesional.

Las tendencias didácticas en la formación universitaria apuntan al protagonismo del universitario en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sarría et al. (2021, p. 555) exponen cómo “están centradas en innovaciones en los métodos y los medios fundamentalmente y en ellas se estimula el protagonismo de los estudiantes”. En tal sentido, las redes sociales se convierten en los aliados del proceso. Como afirman Colás-Bravo et al. (2015, p.114), “el alumnado universitario valora positivamente el uso de las redes sociales como recurso didáctico, prefiriéndolas frente a otras plataformas institucionalizadas”. Al respecto, la discusión continua, considerando que podría ser un riesgo y generar procrastinación.

A nivel general, las redes sociales no han logrado cubrir las expectativas favorables, académicamente han generado desconfianza. Fuenzalida (2020) subraya la fuerte presencia de *fake news*, el intercambio reactivo con poco análisis, el uso de un lenguaje incivilizado con eufemismos, así como el abuso del anonimato, razones suficientes que hacen inferir el uso inadecuado en el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, Laurencia et al. (2021, p. 77) afirman que “la aprehensión cultural del aprendizaje en red constituye un proceso indispensable para activar al estudiante y que este le encuentre un significado y un sentido a todo lo que aprende con relación a su profesión”. Es decir, las redes sociales deben constituirse en una herramienta que contribuya a la formación profesional, en tal sentido convendría fortalecer sus contenidos de manera formal en el proceso de enseñanza aprendizaje y no como es actualmente, solo como elemento perturbador y de manera informal.

3. Metodología

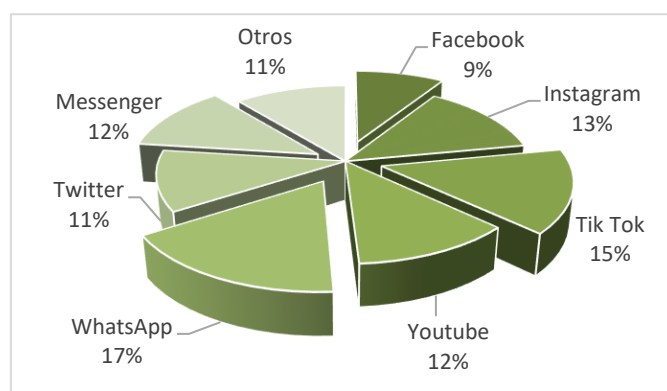
La investigación se desarrolla en tres etapas. En la primera se analiza la literatura publicada respecto a las redes sociales y la didáctica universitaria y las tendencias en la formación profesional de los comunicadores. En la segunda etapa se desarrolla un sondeo a los estudiantes universitarios, de manera que se confirman presupuestos del uso de redes en los procesos de enseñanza aprendizaje. En la tercera se elabora el instrumento a través de un cuestionario en Google Forms, a partir de un diálogo previo con los estudiantes de los objetivos de la investigación. Respecto al tipo de investigación tiene un enfoque cuantitativo, con variables que analizan el uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes universitarios de la Escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Según su profundidad tiene carácter descriptivo, temporalmente es transeccional, y la muestra tomada es de 181 estudiantes matriculados, tanto en los Programas de Relaciones Públicas y Periodismo.

4. Resultados

Los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la UNAS muestran una predilección poco diferenciada respecto a las preferencias de las redes sociales que usualmente acompañan en sus actividades cotidianas; ligeramente lidera el *WhatsApp* con un 17 %, seguido del *TikTok* con un 15 %, *YouTube* y *Messenger*, con 12 y 11 % respectivamente, y *Facebook* es la red menos frecuente. Los resultados coinciden con otras investigaciones, que por regularidad en las experiencias didácticas presentes en la literatura, están basadas en el empleo de una o dos redes sociales, lo cual limita la relación entre educación, creatividad y convergencia cultural y las estrategias de aprendizaje (Fuentes et al., 2021, p. 49). Ninguna red destaca significativamente respecto a otra.

Las redes sociales no son un instrumento formal en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su uso es cotidiano de manera informal, se presenta de manera consecutiva y muchas veces genera llamados de atención

Figura 1. Preferencias de las redes sociales



de parte del docente en la medida que suele desconcentrar en clase; pero, aun así, su uso es frecuente. Un estudio de la universidad de Zaragoza señala que “Facebook es una red social que tiene un carácter más intergeneracional mientras que el uso de Instagram, que sigue creciendo, se relaciona con los millennials ya que han crecido usando Internet” (Anzano-Oto, 2020 p. 366), coincidiendo sustantivamente con la lectura de nuestros resultados, sobre todo en el análisis general.

La conexión frecuente de mayor incidencia es el WhatsApp, con un 18 %, seguido de Messenger con 14% y X (antigua Twitter) con 13%, siendo la característica relevante la interacción entre estudiantes. Debe notarse que los estudiantes de comunicación tienden a enTablar largas conversaciones, en ese sentido esta red social sostiene sin mayor costo estas conversaciones. Cabe destacar nuevos hallazgos, tales como los condicionantes socio-económicos en el uso de la red, sobre todo por acortar las conversaciones debido a que se les reduce sus “megas” como señalan los estudiantes. De las tres redes que mayormente destacan (WhatsApp, Messenger y X (antigua Twitter), ninguna red muestra un liderazgo significativo.

En los momentos de ocio la red de preferencia es TikTok, con un 18% seguida de YouTube, Messenger y WhatsApp, con el 13 %. Esto demuestra que muchas veces en casa el nivel de distracción es mayor, por lo que optan por la red que se caracteriza por generar entretenimiento y menos interacción entre estudiantes.

Respecto al contenido de las redes, los estudiantes perciben que Facebook tiene un promedio de contenido, el 44 % es regular, el 25 % está entre malo y muy malo y el 30 % es de contenido bueno. Respecto a Instagram, el 25 % está entre malo y muy malo y el 36 % entre bueno y muy bueno, solo un 38 % es regular. En cuanto a TikTok, hay una opinión más favorable, el 48 % está entre bueno y muy bueno y un 24 % entre malo y muy malo, regular un 37 %. En YouTube solo el 10 % está entre malo y muy malo, y un significativo 67 % entre bueno y muy bueno, solo el 21 % es regular. En el caso de WhatsApp, el 13 % está entre malo y muy malo, y el 47 % entre bueno y muy bueno, y el 39% regular.

Esto demuestra que los estudiantes, al margen de la percepción que tienen del uso de las redes sociales, no las usan intencionalmente como herramienta didáctica. Se puede notar que las preferencias en el contenido son poco valoradas en términos de su uso, razón que nos permite señalar que sabiendo que determinadas redes no son útiles, las mantienen de manera preferente, debido a que cumplen otras expectativas que los estudiantes buscan.

5. Discusión y conclusiones

En la lectura de los resultados se destaca que los estudiantes de comunicación social, alrededor de un 88 %, utilizan las redes en el proceso enseñanza aprendizaje, y solo un 12 % no precisa. Los resultados muestran que entre las siete redes no hay una significativa diferencia, y que los estudiantes reconocen que hay redes que su aporte al conocimiento es bastante limitado. Sin embargo, aun así las prefieren, debido a que cubren otras necesidades vivenciales de los jóvenes de manera que los rasgos diferenciadores son poco significativos. A nivel de clases los estudiantes de comunicación tienen la característica de ser comunicativos, de ahí sus preferencias por el uso de las redes sociales que facilitan estas interacciones. Sin embargo, cuando se trata de momentos de ocio, prefieren las que facilitan el entretenimiento.

Figura 2. Cuando está en clase en qué red está conectado

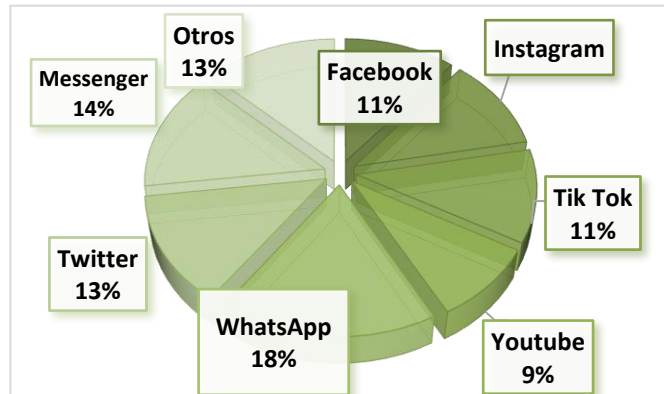
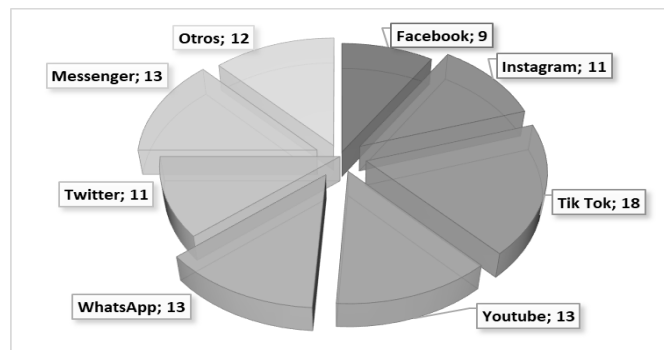


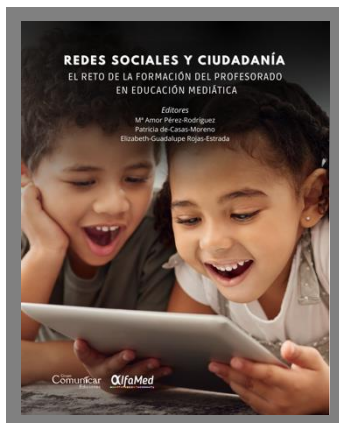
Figura 3. Cuando está en casa que red prefieren



Un aporte significativo en la formación de los comunicadores es el proceso acelerado de la innovación tecnológica, por lo que coincidimos con Manetti et al. (2022, p. 42) quien señala que “el enfoque para comprender cómo funciona el mundo y cómo se produce la transformación a partir de la innovación no debe basarse en una visión determinista y lineal del futuro”, considerando que las siete redes actualmente vigentes probablemente al próximo año no tengan la misma connotación; a su vez, debe considerarse de manera formal su uso como herramienta del proceso didáctico.

Referencias

- Abello, R., & Madariaga, O. (1999). Las redes sociales ¿Para qué? *Psicología desde el Caribe*, 2-3, 119-125. <https://bit.ly/4c9fNF0>
- Anzano-Oto, S. (2020). Relación entre el uso de las redes sociales, la edad y el sexo en universitarios del grado de magisterio. En E. Sánchez-Rivas, E. Colomo-Magaña, & J. Ruiz-Palmero (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*. UMA editorial. <https://bit.ly/4aX6mHQ>
- Bardales-Vásquez, M.I. (2022). Evolución del perfil del comunicador social: análisis de las transformaciones del quehacer profesional. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 13, 53–62. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.667>
- Bernal, C. (2022). *Metodología de la Investigación* (Primera). Pearson.
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Martín-Gutiérrez, Á. (2015). Las redes sociales en la enseñanza universitaria: Aprovechamiento didáctico del capital social e intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 105–116. <https://bit.ly/4bLB1ZW>
- Cusihuamán-Sisa, G.N., & Pacheco-Rodríguez, O. (2022). Los condicionamientos socioeconómicos del aprendizaje colaborativo en una perspectiva compleja en la educación superior virtual en Arequipa. *Publicaciones*, 52(3), 79–109. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22269>
- Flores-Lagla, G., Chancusig, J., Cadena-Moreano, J., Guaypatín-Pico, O., & Montaluisa, R. (2017). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Boletín Virtual*, 56. <https://bit.ly/3VgpzP6>
- Fuentes, D., Estrada, O., & Delgado, N. (2021). Las redes sociales digitales: una valoración socioeducativa. Revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 23(1), 41–52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- Fuenzalida, V. (2020). Redes sociales, TV pública y ciudadanía empoderada. En I. Aguaded & A. Vizcaino-Verdú (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. <https://bit.ly/3KBAJsN>
- García-Gordillo, M., Ramos-Serrano, M., & García, S. F. (2017). *Manual de uso y estilo de redes sociales de la universidad de Sevilla (Primera)*. http://dx.doi.org/10.12795/RRSS_US
- Gómez, M., Roses, S., & Fariás, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, XIX (38), 131–138. <https://doi.org/10.3916/2FC38-2012-03-04>
- González-Rivera, P.L. (2016). Capacitación Profesoral y Didáctica Universitaria. *INNOVA Research Journal*, 1(11), 30–41. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n11.2016.60>
- Huarcaya, A., & Poma-Solier, T. (2018). Influencia de las redes sociales en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNSCH. *Revista Educación*, 16(16), 11–30. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2018.16.37>
- Laurencia, K., Pardo, M., & Izquierdo, J. (2021). Modelo didáctico de la dinámica tecno-formativa universitaria en redes sociales educativas. *Didáctica y Educación*, XII(3), 70–82. <https://bit.ly/3KzJyU4>
- Manetti, A., Lara-Navarra, P., & Sánchez-Navarro, J. (2022). El proceso de diseño para la generación de escenarios futuros educativos. *Revista Comunicar*, XXX(73), 33–44. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-03>
- O’Sullivan, J. (1995). Hacia un perfil ideal de comunicador social. *Revista en línea Saber*, 7, 105–114. <https://bit.ly/3zbDZbR>
- Plachot-González, G.B. (2021). Posiciones pedagógicas comunicacionales del cuerpo del docente para los inicios universitarios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.67>
- Sarría, Á., Gómez, A., & Granda, A. (2021). Estrategias didácticas: en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la programación. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(52), 549–556.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Acercamiento a la pertinencia de los *podcasts* educativos de la UNED (Costa Rica)

Approach to the relevance of educational podcasts from UNED (Costa Rica)

Luis-Fernando Fallas-Fallas
UNED, Costa Rica
lufallas@uned.ac.cr

Katia Grau-Ibarra,
UNED, Costa Rica
kgrau@uned.ac.cr

Patricia Méndez-Guerrero
UNED, Costa Rica
pmendez@uned.ac.cr

Resumen

Se investigó la pertinencia de los *podcasts* educativos desde la perspectiva de los equipos académicos involucrados (especialistas de contenido y productores audiovisuales) que los han elaborado conjuntamente al Programa de Producción de Material Audiovisual de la UNED (PPMA). Es un estudio cualitativo y bibliográfico basado en casi cuarenta años de experiencia del PPMA en la producción de material didáctico. El objetivo fue analizar la percepción de los agentes involucrados en el proceso de producción de *podcasts* educativos. Con base en los resultados, se plantea la importancia de los *podcasts* educativos en los procesos de Alfabetización Mediática e Informativa.

Abstract

This research is on the relevance of educational podcasts from academic specialists' perspective who have developed them in conjunction with the UNED's Audiovisual Material Production Program (PPMA) producers. It is a qualitative and bibliographic study that considers the PPMA's 40-plus years of experience in the production of educational material. The objective was to analyze the perception of the agents involved in the production process of educational podcasts, examining this procedure, its protocol and the approach of an audiovisual pedagogical mediation in the PPMA. Based on results, the importance of educational podcasts in media and information literacy processes is underlined.

Palabras clave / Keywords

Podcasts, educación a distancia, Alfabetización Mediática e Informativa, mediación pedagógica, audio bajo demanda.
Podcasts, distance education, Media and Information Literacy, pedagogical mediation, audio-on-demand.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Los podcasts con fines educativos son una herramienta elemental para el proceso de enseñanza aprendizaje¹. En el caso de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) Costa Rica, estos se han constituido en parte fundamental del proceso de creación de material didáctico. Al respecto, los podcasts han recorrido un largo camino para que hoy el personal académico y el Programa de Producción de Material Audiovisual (PPMA) de la UNED reconozcan sus ventajas y su potencial en los procesos educativos y con ello, su efecto directo sobre la Alfabetización Mediática e Informativa. Si bien, por sí mismo el podcast no tiene un valor inherentemente educativo, sus formas de producción y distribución ofrecen oportunidades para los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta manera, los podcasts permiten continuar con la misión democratizadora de la UNED, mediante la educación a distancia, y acompañan a docentes y estudiantes en su proceso de formación profesional, crítico, creativo y autogestionado. Parte de la pertinencia de los podcasts educativos producidos en el PPMA reside en su proceso de producción y protocolo, el cual incentiva un trabajo interdisciplinario, y a la vez, permite la construcción conjunta para explotar los recursos narrativos del lenguaje sonoro y generar una exposición de contenidos que involucre, narre y permita el aprendizaje autónomo y autorregulado.

2. Antecedentes

Para comprender las características de los podcasts y poder analizar sus ventajas pedagógicas se empieza por recorrer la historia de los podcasts en la UNED. Lo primero es identificar que, cualquier material de audio, una vez entregado, a la carta o bajo demanda, por Internet, se constituye en un podcast².

Con el desarrollo del Internet, surgen nuevos medios o canales de distribución y nuevas formas de consumo. La persona usuaria entonces es quien define, ahora, según sus preferencias y posibilidades, una lista de reproducción a su medida. Escoge cuándo puede ver y oír, lo hace en su tiempo y en su espacio, sin que eso le implique una limitación en los contenidos que vaya a acceder.

En los informes del Plan Operativo Anual del PPMA consta que, desde el año 2016 hasta el presente, las personas funcionarias de esta dependencia han elaborado 27 materiales de investigación entre informes, publicaciones y artículos académicos (Fallas-Fallas, 2024). Esto constata el esfuerzo que, en conjunto con otras instancias de la universidad, se ha puesto en investigar la recepción y eficacia de sus productos didácticos en el entorno digital. Al respecto, cabe destacar el estudio realizado con el Centro de investigación y Evaluación Institucional [CIEI] (Grau-Ibarra et al., 2019), el cual indaga la relación entre las cátedras y el PPMA, para esclarecer las formas de vinculación, expectativas, fortalezas y dificultades entre la Academia y el PPMA. A diferencia de este antecedente, que analizó tanto producciones audiovisuales en video como en audio, el presente estudio se enfoca en la incidencia de los podcasts educativos y su potencial para la Alfabetización Mediática e Informativa.

3. Objetivos

Con el objetivo de continuar indagando la pertinencia de los podcasts educativos y el proceso de producción establecido en el protocolo del PPMA, el presente estudio se propuso analizar la percepción de los agentes involucrados en el proceso de producción de podcasts educativos, acerca de la Alfabetización Mediática e Informativa que generan este tipo de materiales elaborados por el PPMA de la UNED.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Examinar el proceso de producción de podcasts educativos por parte del PPMA de la UNED y su adecuación a una dinámica de trabajo propicia para el equipo interdisciplinario que se convoca en dicha tarea.
- Comprender la pertinencia de los podcasts elaborados por el PPMA en las dinámicas de Alfabetización Mediática e Informativa para proponer estrategias de mejora y adecuación a las necesidades de los procesos educativos en que se utilizan.

4. Metodología

Para este estudio se propuso una exploración de tipo cualitativa y en profundidad, tanto de las personas profesionales en comunicación que elaboran estos materiales, o sea, los productores audiovisuales del PPMA, como

de aquellas que participan en su rol de especialistas en contenido, estos son los dos agentes involucrados para la medición de sus impresiones.

Mediante la técnica del grupo focal, se convocó a especialistas en contenido representantes de las cuatro escuelas que constituyen la UNED: Escuela de Ciencias de la Educación, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Administración, así como Ciencias Sociales y Humanidades³. Las respuestas aportadas se analizan a la luz de la experiencia de personas productoras, especialistas en comunicación. Este análisis, finalmente, se valora contra los antecedentes y las consideraciones teóricas que informan esta investigación.

5. Resultados

Se reconoce que, desde el PPMA, en su trabajo interdisciplinario con las personas especialistas de contenido, lo que se da es un proceso de mediación pedagógica audiovisual. La claridad en la estructura y pasos de este proceso es fundamental para la agilidad en la concreción de los materiales y la satisfacción de las partes involucradas. Adicionalmente, la perspectiva de mediación pedagógica audiovisual conlleva a que factores como perfil de las audiencias, dinámicas de consumo de medio y desarrollo de narrativas se constituyan en elementos fundamentales en la creación de contenidos didácticos. Esto se reconoce que es determinante para la mejor respuesta de estos materiales a las necesidades de quienes estudian a distancia.

En cuanto a la pertinencia del podcast para la mediación mediática e informacional, se identifica que tanto las consideraciones para su producción, por el medio que se usa para su entrega, así como las dinámicas que se dan una vez se les entrega a personas docentes y estudiantes, se favorecen la consciencia y desarrollo de habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas. En este sentido, se rescata la facilidad en la manipulación e interacción con el contenido, tanto como el interés que se genera por seguir explorando el podcast y los entornos digitales para facilitar los procesos educativos.

6. Discusión y conclusión

Los participantes de la investigación, personas productoras audiovisuales del PPMA y especialistas de contenido, encontraron que los podcasts contribuyen en los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación a distancia, facilitando la presentación y discusión de los diferentes contenidos de las asignaturas universitarias. Los podcasts aportan una forma de interacción con los contenidos que permite tratar temas de actualidad con inmediatez, en un formato atractivo, dinámico y acorde con las tendencias de consumo en Internet, usos y formas de desenvolverse en nuevos espacios según las nuevas tecnologías y herramientas mediáticas e informativas, como las plataformas de alojamiento y distribución de contenidos audiovisuales.

Al analizar el proceso de producción que sigue el PPMA, su protocolo, y el proceso de mediación y acompañamiento, se concluye que se ha sistematizado un paso a paso de producción de podcasts educativos que cumple con los objetivos didácticos propuestos del material audiovisual. Esto se traduce en un producto final de calidad y pertinencia que apoya al docente y sobre todo al estudiante en su formación autónoma, autorregulada y autodirigida. Se confirma que los podcasts educativos colaboran en los procesos de Alfabetización Mediática e Informacional, desde el involucramiento y aprendizaje de las personas especialistas de contenido en el tratamiento de contenidos mediante los podcasts, hasta el empleo y uso de herramientas tecnológicas, como las plataformas que alojan estos materiales y sus servicios de interacción, consecuentes con redes sociales y otros, para promover la distribución y escucha de los podcasts educativos.

Al considerar las implicaciones del trabajo interdisciplinario para las personas especialistas en contenido, se observó que este espacio de convergencia con especialistas en comunicación es fundamental para su Alfabetización Mediática e Informacional. En esa misma línea, es importante considerar que la noción sobre las plataformas, sus formas de interacción, su generación de perfiles y recomendaciones de contenido, son elementos incipientes de las aplicaciones de la Inteligencia Artificial. De esta forma, la presente investigación deja ver que se dista mucho de enfrentar un proceso de transferencia directa de la experiencia presencial a un soporte digital. La forma de producción del podcast, sus estrategias de distribución y dinámicas de interacción transforman y adecuan la experiencia educativa. Generar los materiales que lleven al éxito académico requiere del estudio constante de qué es cada medio, de su potencial expresivo y motivacional, así como de las transformaciones en su uso y recepción por parte de las personas usuarias finales del mismo.

Un hallazgo relevante por rescatar es que los resultados del grupo focal de la presente investigación corroboraron aquellos obtenidos en el estudio realizado entre el PPMA y el CIEI (Grau-Ibarra et al., 2019).

Con base en los resultados del grupo focal para valorar las percepciones, tanto como en la revisión bibliográfica y la experiencia de las personas autoras como funcionarias de una dependencia productora de materiales didácticos, se corroboran los supuestos del inicio de esta investigación para analizar las razones de la pertinencia de los podcasts educativos:

- Experiencia: son más de 40 años recibiendo solicitudes y produciendo materiales didácticos.
- El protocolo de atención a estas solicitudes, los pasos que se siguen para atender una solicitud y elaborar un podcast educativo.
- La mediación pedagógica audiovisual de contenido. Ese resultado del trabajo interdisciplinario, donde desde la parte académica solicitante se plantean los objetivos educativos, los contenidos a tratar y la planificación del uso del material en una asignatura, lo cual entra en diálogo con la perspectiva estética y narrativa de profesionales en el área de comunicación, para que, como producto mediático, las posibilidades emotivas y expresivas, para el caso de esta investigación, del sonido y la oralidad, permitan una exposición e interacción con el contenido académico, tendiente al éxito educativo para personas estudiantes en un modelo a distancia.
- El trabajo interdisciplinario y en equipo entre especialistas de contenido como lo pueden ser los solicitantes y los productores audiovisuales.
- La planificación didáctica, establecer de antemano los objetivos didácticos, el público meta, el contenido académico, usos del material y sus formas de distribución.
- Las características propias de los podcasts que ofrecen ventajas en su forma de elaboración, el tratamiento de ciertos contenidos, la cobertura de ciertas necesidades académicas, así como a partir de sus modalidades de distribución y consumo final.

Desde la mirada de los especialistas de contenido y de los productores audiovisuales del PPMA y, como resultado de este acercamiento a la pertinencia de los podcasts educativos, logramos reunir y precisar las ventajas de los podcasts y subrayamos las siguientes:

- Portabilidad, se puede escuchar en cualquier dispositivo de forma sincrónica o asincrónica.
- Permite una distribución y portabilidad más simple.
- Fácil descarga: consume menos datos
- Fácil acceso: acceso en línea, a plataformas y su conexión con otras redes sociales.
- Acceso sin costo ni ninguna restricción a plataformas que utiliza la UNED.
- Lenguaje sonoro, recursos que estimulan la imaginación y las emociones de quien escucha.
- Permite construir ambientes temporales, históricos o ficticios, en menor tiempo y costo que otros lenguajes como el vídeo.
- Rasgos de producción radiofónica, su elaboración es más rápida, corta y ágil.
- Variedad de formatos, variedad de presentación de contenidos.
- Actualidad. Inmediatez.
- Apoya el estilo de aprendizaje auditivo.
- Mediación: el producto tiene un sustento académico, trabajo interdisciplinario.
- Acompañamiento y trabajo conjunto desde la idea inicial, superar la expectativa hasta el producto final.
- Tendencias de consumo moderno de la sociedad cambiante y de nuevas generaciones. Mayor preferencia por producciones audiovisuales que por producciones escritas.

Quedan pendientes líneas de investigación relacionadas con las percepciones de los estudiantes de los productos didácticos del PPMA, razones y preferencias. Además de los usos que le dan a estos materiales y los dispositivos que emplean para revisarlos. Además, falta estudiar los usos de los docentes y las formas de evaluar los podcasts en las asignaturas; se requiere también explorar el cambio en el consumo de medios por parte de la población joven sus gustos y preferencias, y su posibilidad de análisis y reflexión crítica.

Sería pertinente evaluar, además, las implicaciones de las nuevas formas de distribución de los podcasts para sus procesos de producción y la aplicación del lenguaje sonoro y los recursos radiofónicos. Se ha detectado un cambio en el producto final del material didáctico al tomar en cuenta las ventajas y particularidades de los podcasts, por ejemplo, la constante reiteración que ya no es tan necesaria, por mencionar algunos.

A manera de recomendación, la Alfabetización Mediática e Informativa que evidencian las personas especialistas en contenido consultadas en esta investigación se desarrolla en conjunto con el trabajo interdisciplinario para la producción de los podcasts. Se evidencia, entonces, que, dada la centralidad de estas acciones en la educación a distancia, así como el constante cambio tecnológico y la especificidad de mediación pedagógica audiovisual, se requiere de establecer un proceso formal y estable de capacitación para las personas académicas que

ingresan a la UNED. La docencia a distancia pasa, actualmente, por la implementación tanto de interacciones digitales como la producción de contenidos, aptos para dicho ambiente, de ahí que la alfabetización en este espacio no puede ser casual, requiere de su formalización y alcance cabal a todas las personas involucradas en dichas dinámicas.

Notas

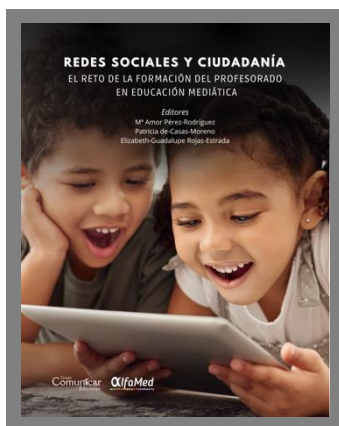
¹ Kusumastuti y Supendra (2020), citan a Evans, indicando que la población estudiantil encuentra el podcast más eficaz y eficiente, incluso que los libros, para sus procesos educativos (pág. 4).

² La denominación “a la carta” o “bajo demanda” se refiere a que el usuario o consumidor de contenidos de audio puede acceder a ellos, según la temática de interés, para reproducir o para descargar, cuando lo desee.

³ En el organigrama de la UNED de Costa Rica se distribuye en Escuelas, en vez de Facultades, la división por áreas del saber y desde donde se imparten las carreras afines.

Referencias

- Fallas-Fallas, L.F. (4 de abril de 2024). *Consulta de producción de audio e investigación en el PPMA*. PPMA-049-2024. San José, Costa Rica.
- Grau-Ibarra, K., Osorio-Torrico, L., & Picado-Rojas, L. (2019). *Producción de Materiales Audiovisuales con las Escuelas de la UNED. Diagnóstico de Áreas Sustantivas*. Universidad Estatal a Distancia, Centro de Investigación y Evaluación Institucional. San José: Documento CIEI 22-2019.
- Kusumastuti, G., & Supendra, D. (2020). The Potential of Podcast as Online Learning Media for Supporting Visual Impairment Students to Introduction to Education Course in Universitas Negeri Padang. *Journal of Physics: Conference Series* 1940 012129, 1-6.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Uso de rúbricas en la evaluación de trabajos en el aula virtual como complemento del proceso educativo presencial desde la perspectiva de los estudiantes universitarios

Use of rubrics in the evaluation of assignments in the virtual classroom as a complement to the in-person educational process from the perspective of college students

Oscar-Oswaldo Pacheco-Rodríguez

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
opachecor@unsa.edu.pe

Leonor-Dolores Pacheco-Rodríguez

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
lpachecor@unsa.edu.pe

Walter-Grabiél Apaza-Aquise

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
wapazaaq@unsa.edu.pe

Resumen

El aula virtual se utiliza actualmente como una herramienta complementaria de la presencialidad, lo que implica mejorar los procesos comunicativos y que las formas de evaluación sean más claras, por lo que el uso de las rúbricas también se ha hecho necesario, siendo importante conocer su impacto en los estudiantes. La investigación utilizó una metodología cuantitativa, no experimental de alcance descriptivo, aplicando un cuestionario a 387 universitarios. En las conclusiones encontramos que las rúbricas se utilizan en el aula virtual y al definir con anticipación los criterios de evaluación les permite a los alumnos involucrarse más en su aprendizaje.

Abstract

The virtual classroom is currently used as a complementary tool to in-person learning, which implies improving communicative processes and making evaluation methods clearer. Therefore, the use of rubrics has also become necessary, and it is important to understand their impact on students. The research employed a quantitative, non-experimental methodology with a descriptive scope, applying a questionnaire to 387 university students. The conclusions found that rubrics are used in the virtual classroom and that defining evaluation criteria in advance allows students to become more involved in their learning.

Palabras clave / Keywords

Rúbricas, aula virtual, evaluación virtual, espacios virtuales, estudiantes universitarios.

Rubrics, virtual classroom, virtual assessment, virtual spaces, university students.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Lo que la pandemia COVID 19 nos dejó en el ámbito educativo fue una creciente tecnologización que al inicio planteó muchos retos para los docentes, pero que paulatinamente se fue incorporando a los procesos pedagógicos y hoy en día, al volver a la normalidad, la mayoría de esas tecnologías de la comunicación e información se han incorporado a un uso habitual y son tan necesarias como el lápiz y el papel. Una de esas tecnologías es el aula virtual que inició su uso obligatorio durante la pandemia, pero que posteriormente se volvió una necesidad para maestros y estudiantes que encuentran en ella una forma más ordenada de llevar adelante el proceso educativo, sin embargo, su uso también requiere del uso de recursos y herramientas complementarias que mejoren la comprensión de este proceso, sobre todo en lo referente a la evaluación, que necesita mayor claridad para que los estudiantes puedan entender los criterios que se utilizan y comprometerse en su propio aprendizaje.

Todo proceso educativo requiere de la evaluación para medir el progreso de los estudiantes, los últimos años se ha venido impulsando en las universidades que han adoptado el modelo por competencias el uso de las rúbricas para la evaluación de los aprendizajes a lo que se ha sumado el uso generalizado de los entornos virtuales de aprendizaje impulsados por la pandemia y que han demostrado tener grandes ventajas por lo que el retorno a la presencialidad no ha descartado el uso de estas nuevas tecnologías sino que se han adecuando a las tradicionales formas de enseñanza- aprendizaje, siguiendo las tendencias mundiales de la educación superior que han impulsado cambios en las concepciones pedagógicas, curriculares y de evaluación (Martínez, 2019). Desde el punto de vista de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, la escuela como espacio físico es indispensable, pero debe dar paso a formas diversas de “dar clase” apoyados por recursos educativos abiertos y herramientas digitales de acceso abierto (Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020). La duda que queda para el futuro es si esta tendencia educativa virtual motivada por la COVID será realmente la solución a los problemas educativos vinculados a la evaluación o se avecinan cambios que equilibren el espacio físico y la presencialidad con las nuevas tecnologías y el uso generalizado de los recursos de Internet.

2. Antecedentes

La evaluación ha sido uno de los aspectos más relevantes a la hora de evidenciar los aprendizajes logrados y la formación por competencias ha impulsado el uso de las rúbricas para la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, entendiendo que: una rúbrica es un medio cuyo fin es demostrar cualitativa y cuantitativamente el nivel o grado de aprendizaje establecido a través de diferentes actividades o propuestas de trabajo (Casco & Calderón, 2020), y aunque no siempre la primera versión es la más adecuada, es una herramienta que nos permite mejorarla como se vaya utilizando, realizando los ajustes necesarios según los criterios o niveles de logro establecidos (Centurión et al., 2021), y que por sus características, la rúbrica facilita la interacción de los actores clave en el proceso de evaluación del aprendizaje de forma dinámica, activa y propositiva (Casco & Calderón, 2020), al mismo tiempo que de manera individual o grupal nos permite determinar los conocimientos, habilidades y destrezas aprendidas en los entornos virtuales de aprendizaje (Andrade & Andrade, 2017).

En un ambiente virtual de aprendizaje el principal objetivo que se atribuye a la evaluación es verificar si los objetivos planteados se alcanzaron, para lo que es necesario verificar los componentes que se integran en un ambiente virtual de aprendizaje (Estrada & Boude, 2015), teniendo en cuenta además el uso de un instrumento de evaluación que permita medir el aprendizaje logrado por los estudiantes durante todo el proceso y no sólo al concluirlo (Álvarez, 2020), sin embargo, una evaluación auténtica permite que el estudiante con anticipación a la realización de las actividades programadas conozca los criterios sobre los que va a ser evaluado, lo que le va a permitir ser consciente de sus fortalezas y debilidades, de lo que debe producir, por lo que se autoexige y logra un avance constante y deja de lado la clásica función de la evaluación de sólo aprobar (Navas & Martínez, 2022), en ese sentido la rúbrica también se constituye en una herramienta de autoevaluación, ya que permite a los estudiantes un mayor control durante su proceso de aprendizaje al poseer criterios o dimensiones a evaluar siguiendo niveles y estándares de desempeño esperados (Schmidt et al., 2021).

Desde el otro lado del sistema de evaluación, el docente es el encargado y responsable de diseñar, tanto las oportunidades de aprendizaje, como así también, un entorno adecuado y adaptado que facilite el uso de las TIC por parte del estudiantado (Ojeda & Fernández, 2022). Para que la evaluación sea razonable, objetiva y fundamentada, es necesario que los docentes cambien el concepto tradicional de calificaciones puramente sumativas y como resultado emitan juicios de valor del proceso sustentados en criterios establecidos desde la planeación educativa (Martínez, 2019). Sin embargo, también se pone en evidencia que a pesar de los cambios que se han

venido dando en la educación, en lo que concierne a la evaluación parece haberse estancado (Amaro & Chacín, 2017). Las bondades tecnológicas no estarían siendo apreciadas en su real dimensión, tenemos todo al alcance, pero no sabemos cómo usarlo (Quispe et al., 2022). En consecuencia, el uso de perspectivas teóricas y metodológicas propias de la modalidad virtual son una exigencia para los docentes e impactan directamente en las decisiones didácticas que toma el docente, especialmente las que corresponden a la evaluación de aprendizajes, que a su vez tienen consecuencias en la vida académica de los estudiantes (Chacín, 2021).

3. Metodología

La investigación realizada es de enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y de diseño no experimental, debido a que no se manipularán variables, limitándose a observar o medir fenómenos o variables como ocurren en su contexto natural (Hernández & Mendoza, 2018).

Se utilizó la encuesta como técnica de investigación, diseñando un cuestionario en Formularios de Google con opciones de respuesta tipo Likert con el que se midió 2 variables del problema investigado: los servicios educativos presentes en el aula virtual y la evaluación a través de rúbricas.

La población investigada estuvo conformada por estudiantes de las asignaturas de formación general, del Área de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, que suman 12268 estudiantes matriculados en el segundo semestre del año 2022. La muestra es probabilística, en total se recopilaron 387 encuestas de la población estudiada.

4. Resultados

Entre los resultados más importantes obtenidos a través de la encuesta encontramos la percepción de los estudiantes respecto a las Herramientas de comunicación presentes en el aula virtual y el uso de rúbricas en la evaluación de los trabajos a través de la evaluación continua:

En la Tabla 1 se puede apreciar que el 76,5% de los estudiantes considera que siempre y la mayoría de las veces la comunicación con el docente a través de las herramientas del aula virtual es efectiva. Los estudiantes pueden enviar sus dudas sobre los trabajos a realizar y recibir una respuesta oportuna antes de la presentación de los mismos. Asimismo, la retroalimentación está presente en los foros de discusión y en las anotaciones posteriores a la presentación de los trabajos. En la Tabla 2 se puede verificar que el 83,5% de los estudiantes afirman que siempre y la mayoría de las veces sí pudieron consultar la rúbrica antes de realizar el trabajo asignado, lo que nos permite ver que mayoritariamente existe el interés del estudiante por conocer los criterios con los que sería evaluado su trabajo. En los resultados de la Tabla 3, encontramos que el 85,5% de los estudiantes afirma que siempre y la mayoría de las veces sí, los criterios utilizados en las rúbricas son claros, comprensibles y transparentes, lo que nos permite ver que existe conformidad con los criterios que el docente propone para la evaluación de los trabajos.

Tabla 1. Los servicios de comunicación que ofrece el aula virtual facilitan la comunicación entre estudiantes y profesores

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	72	18,6	18,6	18,6
La mayoría de las veces sí	224	57,9	57,9	76,5
Algunas veces sí, algunas veces no	83	21,4	21,4	97,9
La mayoría de las veces no	7	1,8	1,8	99,7
Nunca	1	0,3	0,3	100
Total	387	100	100	

Tabla 2. Consultó o vio la rúbrica antes de elaborar el trabajo asignado

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	148	38,2	38,2	38,2
La mayoría de las veces sí	175	45,2	45,2	83,5
Algunas veces sí, algunas veces no	51	13,2	13,2	96,6
La mayoría de las veces no	12	3,1	3,1	99,7
Nunca	1	0,3	0,3	100
Total	387	100	100	

En la Tabla 4, encontramos que el 86,6% de los estudiantes manifiesta que siempre y la mayoría de las veces sí, la rúbrica le ha servido para reflexionar sobre el trabajo presentado, lo que nos revela que el uso de rúbricas en la evaluación sirve para informar clara y específicamente sobre los posibles errores cometidos en la elaboración de los trabajos, lo que le permite además tomar control de su proceso de aprendizaje y ser consciente de su progreso.

5. Discusión y conclusiones

Dentro de las ventajas que se encuentran, en los resultados de la investigación, en el uso del aula virtual, como complemento del proceso educativo presencial es que la comunicación entre docentes y estudiantes es fluida y existe una permanente retroalimentación, lo que nos muestra que producto de la pandemia COVID 19 que inició en 2020 millones de docentes y estudiantes debieron reaprender las formas de interactuar pasando de lo presencial a la virtualidad como una nueva forma de acceder al conocimiento (De-Vincenzi, 2020). En los años anteriores a la pandemia en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, existieron varios intentos para introducir el uso del aula virtual en el proceso educativo, sin embargo, no se pudo lograr por la resistencia, tanto de docentes como estudiantes y solo la pandemia, como señala De-Vincenzi (2020), logró que hasta los más resistentes a la cultura digital se involucraran en el aprendizaje de estas nuevas herramientas. La pandemia ha terminado pero las habilidades y capacidades adquiridas quedan y hoy toda la comunidad educativa está más habituada al uso de estas nuevas tecnologías de comunicación e información. Las herramientas tecnológicas facilitan el proceso de enseñanza al facilitar la comunicación entre docentes y alumnos en cualquier momento y lugar con un solo *click* (Abrigo et al., 2020).

La mayoría de los estudiantes consultan la rúbrica antes de la elaboración del trabajo asignado, lo que les permite tomar el control de su aprendizaje, orientar sus esfuerzos y lograr un mejor desempeño al aclararse lo que se espera de él al estar definidos en los criterios que conforman la rúbrica, aumentando la sensación de justicia y objetividad en la calificación y que además les permite autoevaluarse y reconocer los errores que pudieron haber cometido, de acuerdo con Casco y Calderón (2020) esto facilita que los estudiantes comprendan su propia situación de aprendizaje, encuentren sus propias dificultades y corrijan errores de acuerdo con las sugerencias del docente, para mejorar la calidad de aprendizaje. En las rúbricas, los criterios están claramente establecidos con anticipación y las escalas de calificación utilizadas son consideradas más objetivas por lo que el estudiante puede orientar sus esfuerzos, involucrarse en su propio aprendizaje, autoevaluar su desempeño y en conclusión mejorar hacia un proceso educativo de calidad.

Referencias

- Abrigo, I., Granados, D., Sánchez, N., & Celi, Y. (2020). El aula virtual: una experiencia educativa desde diversos ámbitos universitarios latinoamericanos. *Cienciamatria Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(10), 359-385. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.136>
- Álvarez, J. (2020). El poder de la anticipación en la evaluación: simulacros de examen y rúbricas en la educación superior. *Aloma*, 38(2), 51-58. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.51-58>
- Amaro, R., & Chacín, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces de la Educación*, 1(2), 3-30. <https://bit.ly/4bXJIAi>
- Andrade, L.M., & Andrade, M.A. (2017). Uso de las rúbricas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Educación y Humanismo*, 19(32), 102-110. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2535>

Tabla 3. Los criterios de las rúbricas son claros, comprensibles y transparentes en la medida de lo posible

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	142	36,7	36,7	36,7
La mayoría de las veces sí	189	48,8	48,8	85,5
Algunas veces sí, algunas veces no	51	13,2	13,2	98,7
La mayoría de las veces no	5	1,3	1,3	100
Total	387	100	100	

Tabla 4. La rúbrica le ha servido para reflexionar sobre el trabajo presentado

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	148	38,2	38,2	38,2
La mayoría de las veces sí	187	48,3	48,3	86,6
Algunas veces sí, algunas veces no	42	10,9	10,9	97,4
La mayoría de las veces no	9	2,3	2,3	99,7
Nunca	1	0,3	0,3	100
Total	387	100	100	

- Casco, G., & Calderón, A. (2020). Rúbrica, un camino para evaluar objetivamente el aprendizaje en el aula virtual. *Multi-Ensayos*, 6(11), 8-12. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9282>
- Centurión, I., Lara, M., & Román, C. (2021). El uso de la rúbrica para evaluar tareas en entornos virtuales de aprendizaje: un caso aplicado a estudiantes avanzados de la carrera de economía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*. Universidad de Barcelona, 1(13), 9-17. <https://doi.org/10.1344/RIDU2021.13.2>
- Chacín, R. (2021). Los docentes y la evaluación en la modalidad virtual. *Interacciones*, 1(1), 1-24. <https://bit.ly/3Vh67CR>
- Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. París, Francia: UNESCO <https://bit.ly/3wVaASp>
- De-Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. <https://bit.ly/4aG9qbp>
- Estrada, E., & Boude, O. (2015). Hacia una propuesta para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en Educación Superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 14-23. <https://doi.org/10.18359/ravi.1156>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Martínez, N. (2019). Evaluación del aprendizaje en aulas virtuales y uso de recursos Moodle. *Revista Experiencia Docente*, 6(2), 57-69. <https://bit.ly/4bSFUA6>
- Navas, S., & Martínez, A. (2022). La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios. *Desde el Sur*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.21142/des-1402-2022-0026>
- Ojeda, O., & Fernández, M. (2022). Competencias digitales docentes para el diseño y gestión de aulas virtuales de calidad en asignaturas de la Facultad de Medicina-Universidad Nacional del Nordeste. *XVII Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología*. Universidad Nacional de Entre Ríos. <https://bit.ly/4bFNNZZ>
- Quispe, F., Huamán, J., Solís, B., & Silva, J. (2022). Evaluación formativa en el aula virtual, ¿una solución a la pandemia?: revisión sistemática de la literatura. *Tecno Humanismo*, 2(4), 60-78. <https://bit.ly/4bYr2jx>
- Schmidt, K., Serrano, V., Morgante, A., Mogollón, M., Salvatore, L., & Tanevitch, A. (2021). La formación de competencias en la práctica virtual. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-12.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Percepción del riesgo de los menores ante el uso de las tecnologías: Influencia de diferentes variables

Risk perception of minors regarding the use of technologies:
The influence of different variables

Pilar Gutiérrez-Arenas
Universidad de Córdoba, España
pilar.gutierrez@uco.es

Antonio-Daniel García-Rojas
Universidad de Huelva, España
antonio.garcia@dedu.uhu.es

Cinta Prieto-Medel
Universidad de Huelva, España
cinta.prieto@dpee.uhu.es

Resumen

Las TIC nos acompañan desde una corta edad con las consecuencias que conllevan. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción del riesgo por parte de los menores, la influencia que pueden tener con las variables sociodemográficas de los progenitores y la posesión o frecuencia de uso de móviles. Empleando una metodología cuantitativa, se utilizó un cuestionario sobre n=273 escolares. Los resultados muestran una percepción de riesgos medio-baja y una relación significativa con la formación de los cuidadores. Se concluye con la importancia de formar a escolares, madres y padres sobre los peligros que existen y cómo prevenirlos.

Abstract

ICTs accompany us from a young age, with the consequences that come with them. The aim of this research is to know the perception of risk on the part of minors, the influence they may have on the socio-demographic variables of their parents and the possession or frequency of use of mobiles. Using a quantitative methodology, a questionnaire was used on n=273 schoolchildren. The results show a medium-low risk perception and a significant relationship with the training of caregivers. We conclude with the importance of educating schoolchildren, mothers and fathers about the dangers that exist and how to prevent them.

Palabras clave / Keywords

Menores, TIC, control parental, percepción, riesgos.

Minors, ICT, parental control, perception, risks.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El contacto con la tecnología es una realidad que debemos afrontar desde que nacemos pues actualmente resulta imposible escapar del mundo digitalizado.

Esta investigación se dirige a un escenario preocupante a nivel global con el fin de indagar sobre las variables que potencian los riesgos relacionados con la tenencia e interacción con los dispositivos digitales, con ánimos de difundirlos para actuar a favor y conseguir prevenirlos, centrándonos en la población que debe estar más protegida, los menores de edad. Por ello, en el presente estudio se analiza la relación entre la percepción de los peligros por parte de 273 escolares y sus variables sociodemográficas, por si éstas pueden actuar como factores de protección o de riesgo.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

El uso de las TIC cuenta con múltiples ventajas, sin embargo, estas se complementan con riesgos de todo tipo. Desde problemas relacionados con el rendimiento académico, el sueño, la baja autoestima y la obesidad (Ochoa-Brezmes et al., 2023) hasta el aislamiento social, la reducción del tiempo de ocio (Castillo & Ruiz-Olivares, 2019) y alteraciones alimenticias y problemas en las relaciones interpersonales (Ruiz-Olivares et al., 2024).

Por su parte, Sánchez y Álvarez (2018) aportan también una alarmante lista: *malware*, *spam*, engaños o estafas, robo de datos personales, *ciberbullying*, *grooming*, *sexting*, adicción, exclusión social, racismo y homofobia (p.153), que se acompañan de actitudes perniciosas y problemas de salud mental.

¿Pero son los menores conscientes de estos riesgos? Según García-Rojas et al. (2023), no poseen un gran conocimiento, por lo que son un colectivo vulnerable teniendo en cuenta su etapa madurativa.

Las consecuencias positivas o negativas a las que se exponen los menores dependen notablemente de la mediación que realizan los cuidadores principales y sus propias percepciones (Ruedas-Caletrio et al., 2023), pero esto no es lo único importante ya que existen otros factores que pueden marcar la diferencia, como la preparación académica de ellos, siendo un factor de protección un nivel de estudios alto (Jiménez-Morales et al., 2020).

Ante esta situación, nos proponemos como objetivos:

- Conocer cuál es la percepción de riesgo de los menores ante el uso de las tecnologías.
- Descubrir si variables sociodemográficas como el sexo, curso, edad y nivel de estudios de los padres y madres, influyen en la percepción de riesgo por parte de los menores.
- Determinar las posibles influencias entre la tenencia y frecuencia de uso de los dispositivos móviles y la percepción de riesgo por parte de los menores.

3. Metodología

El diseño metodológico es de corte cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental. No existe manipulación de las variables. El muestreo llevado a cabo fue de tipo no probabilístico casual y por conveniencia. La muestra está formada por 273 estudiantes de último ciclo de Educación Primaria de la provincia de Cádiz, Córdoba y Huelva. Las variables descriptivas de la muestra se muestran en la Tabla 1.

La técnica empleada en la investigación ha sido la encuesta y el instrumento utilizado en la recogida de datos el cuestionario, en el que se incluyeron variables sociodemográficas como el sexo, curso, edad y nivel de estudios del padre y de la madre. Junto a estas características sociodemográficas de la muestra, se han tenido en consideración otra serie de variables vinculadas a la tenencia o no de móvil propio y frecuencia de uso de los dispositivos móviles, que también definen a los participantes. Por último, se ha utilizado una escala elaborada ad hoc en la que se ha preguntado por la percepción ante posibles riesgos por el uso del móvil y relacionada con la adicción, el *grooming*, el *ciberbullying* y el *sexting*.

La fiabilidad de esta escala se sitúa en 0.734, lo que indica que presenta una buena consistencia interna (González-Alonso & Pazmiño-Santacruz, 2015). En ciencias sociales el coeficiente del Alfa de Cronbach por encima de .6 es considerado como aceptable (Thondriker, 2003), debido a la naturaleza propia de este tipo de ciencias.

El cuestionario se envió en formato digital a los centros participantes. Los datos obtenidos fueron procesados con el programa estadístico SPSS v.29 y el nivel de validez estadística se situó en $p < .05$. La no normalidad de las respuestas aconsejó el empleo de pruebas no paramétricas en el análisis de datos.

4. Resultados

A la pregunta si tenían móvil propio, el 77,3% contestó que sí y el 22,7% que no.

Cuando usan el móvil, suelen utilizar el suyo propio el 75,1%, el de sus padres el 23,8%, el de sus amigos 0,4% y el de otras personas el 0,7%. Al preguntarles sobre la edad a la que empezaron a utilizar el móvil, el 30% reconoce que a los 8 años o antes, el 20,2% a los 9 años, el 27,7% a los 10 años y el 22,1% a los 11 años o más. Normalmente suelen utilizar el móvil entre 0 y 30 minutos al día el 24,5%, entre 30 minutos y una hora el 29,3%, entre una y tres horas el 33% y más de tres horas el 13,2%.

Se les preguntó cada cuánto tiempo miran el móvil, el 36,6% alegó que cada 30 minutos o menos, el 19,8% cada hora, 16,4% cada 2 horas y el 27,2% cada tres horas o más. Con respecto a la escala, se realizó un análisis descriptivo de la misma (Tabla 2). El ítem que ha obtenido un mayor valor, por encima de la media de la escala, es el relacionado con el *ciberbullying* (\bar{x} =2.86) y el que ha obtenido el menor valor ha sido el relacionado con la adicción (\bar{x} =2.15). En general, todos los ítems están por debajo de la media de la escala, lo que indica que ellos no perciben un excesivo riesgo en cuanto a los principales problemas ante el uso de los móviles, aun teniendo la mayor parte de ellos móvil propio.

Variables		Frecuencia	Porcentaje	
Sexo	Masculino	144	52.7	
	Femenino	128	46.9	
	Otro	1	0.4	
Curso	5º Primaria	110	40.3	
	6º primaria	163	59.7	
Edad	9 años o menos	1	0.4	
	10 años	66	24.2	
	11 años	154	56.4	
	12 años o más	52	19	
Nivel de estudios	Primarios	Padre	9	3.3
		Madre	3	1.1
	Secundaria	Padre	17	6.2
Obligatoria (ESO)		Madre	19	7
	Bachillerato	Padre	17	6.2
		Madre	17	6.2
	FP Grado Medio	Padre	13	4.8
		Madre	10	3.7
	FP Grado Superior	Padre	21	7.7
		Madre	22	8.1
	Universitarios	Padre	83	30.4
		Madre	98	35.9
	No sé	Padre	113	41.4
		Madre	104	38.1

	Media	Desv. estándar
¿Crees que podrías desarrollar una adicción al teléfono móvil?	2.15	1.200
¿Crees que algún adulto podría engañarte con fotos falsas para intentar verte y hacerte daño?	2.48	1.508
¿Crees que puedes recibir insultos, amenazas o bromas de mal gusto a través del móvil?	2.86	1.508
¿Crees que puedes recibir mensajes, fotos o vídeos provocativos o sexuales a través del móvil?	2.40	1.502

Las pruebas no paramétricas aplicadas fueron U-Mann-Whitney y Kruskal-Wallis (para el contraste de medias) según cada caso. Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas consideradas en este estudio (sexo, curso, edad y nivel de estudios del padre y de la madre), no hemos encontrado diferencias significativas con respecto al sexo, curso y edad, sin embargo, sí se han encontrado diferencias en cuanto al nivel de estudios del padre y de la madre (Tabla 3). Podemos observar que el nivel de estudios de ambos progenitores influye sobre la percepción de riesgo que tienen los menores ante la adicción que puede generar el uso del móvil, no siendo así con el resto de percepciones ($p=.003$ en el caso del padre y $p=.006$ para la madre).

Variables	Estadísticos	Adicción	Grooming	Ciberbullying	Sexting
Nivel estudios padre	H de Kruskal-Wallis	19,780	12,515	6,796	3,648
	gl	6	6	6	6
	Sig.	,003	,051	,340	,724
Nivel estudios madre	H de Kruskal-Wallis	17,946	7,184	4,213	7,069
	gl	6	6	6	6
	Sig.	,006	,304	,648	,314

Al realizar la comparación por pares, se evidencian diferencias entre los padres con estudios primarios y universitarios ($p < .001$) obteniendo una media inferior en estos últimos ($M = 2.13$, $dt = 1.187$) frente a los que tienen estudios primarios ($M = 3.78$, $dt = 1.481$), la g de Hedges se sitúa en 1.226, lo que indica un tamaño del efecto muy grande. También existen diferencias entre los padres con estudios primarios y ESO ($M = 1.94$, $dt = 1.391$; $p = .002$; g de Hedges = 1.468) y los que tienen estudios primarios y los que no saben los estudios que tiene su padre ($M = 1.96$, $dt = 1.043$; $p < .001$; g de Hedges = 1.085). En definitiva, el alumnado cuyos padres tienen estudios primarios tienen más probabilidad de caer en la adicción al móvil que aquellos con estudios superiores a este (Figura 1). Del mismo modo procedemos con el nivel de estudios de la madre (Figura 2). En este caso, el alumnado cuyas madres tienen nivel de estudios de bachillerato ($M = 3.24$, $dt = 1.437$) obtienen mayor media que los que tienen madres con estudios universitarios ($M = 2.02$, $dt = 1.084$), con diferencias significativas ($p < .001$) y tamaño del efecto muy grande (g de Hedges = 1.148). De igual forma se han encontrado diferencias significativas entre el alumnado que no sabe los estudios de su madre ($M = 2.01$, $dt = 1.093$) y las madres con estudios de bachillerato ($p < .001$; g de Hedges = 1.152).

Figura 1. Comparación por parejas entre nivel estudios padre y percepción adicción

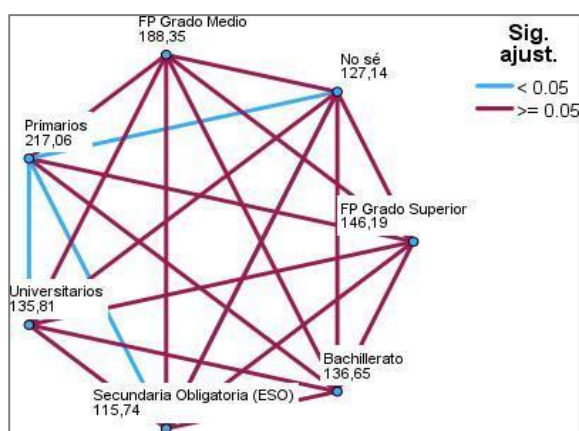
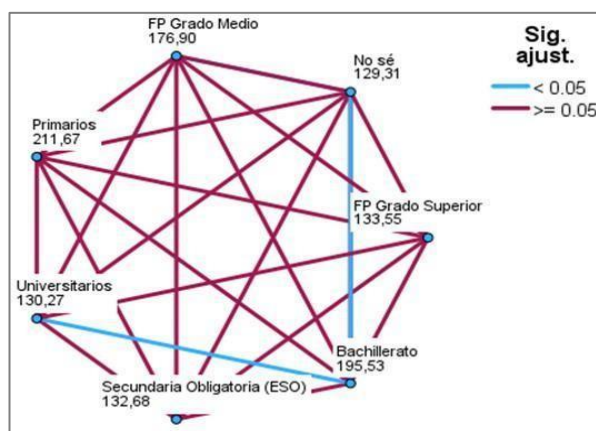


Figura 2. Comparación por parejas entre nivel estudios madre y percepción adicción



Veamos a continuación la influencia de la tenencia de móvil y su frecuencia de uso. No se han encontrado diferencias con respecto a la propiedad del móvil que utilizan, la edad a la que empezaron a utilizar el móvil, ni cada cuánto tiempo miran el móvil. Sin embargo, se han encontrado las diferencias significativas que se muestran en la Tabla 4. Tener móvil propio influye sobre la percepción de riesgo que tiene que ver con el sexting ($p = .034$) y el tiempo de uso al día con la percepción del riesgo de adicción ($p = .038$). En el primero de los casos y al realizar la comparación por pares (Figura 3),

Variables	Estadísticos	Adicción	Grooming	Ciberbullying	Sexting
Móvil propio	U de Mann-Whitney	6162,000	5893,500	5566,500	5439,000
	W de Wilcoxon	8115,000	28259,500	27932,500	27805,000
	Z	-,726	-1,234	-1,828	-2,123
	Sig. asin. (bilateral)	,468	,217	,068	,034
Tiempo uso día	H de Kruskal-Wallis	8,440	1,006	,616	3,058
	gl	3	3	3	3
	Sig.	,038	,800	,893	,383

podemos apreciar que el alumnado que tiene móvil propio ($M = 2.30$, $dt = 1.468$) tiene una media inferior que el alumnado que no lo tiene ($M = 2.74$, $dt = 1.578$) con una $p = .022$ y un tamaño del efecto g de Hedges muy grande que se sitúa en 1.498. Podemos pensar que el alumnado que no tiene móvil propio siente que puede estar más en peligro ante el sexting que aquel alumnado que lo tiene, quizás porque sienten que tienen más conocimiento de a lo que se pueden exponer (o eso piensan). En el caso del tiempo de uso del móvil al día y su percepción sobre la posible adicción que puede generar (Figura 4), se comprueba que el alumnado que lo utiliza más de 3 horas al día ($M = 2.50$, $dt = 1.231$) tiene una media superior que el alumnado que solo lo utiliza entre 0 y 30 minutos ($M = 1.99$, $dt = 1.387$) con una $p = .032$ y un tamaño del efecto g de Hedges muy grande que se sitúa en 1.345. Claramente podemos

deducir que el alumnado que más uso hace del móvil siente que puede estar más en riesgo de caer en la adicción al mismo.

Figura 3. Comparación de tenencia de móvil propio y percepción sexting

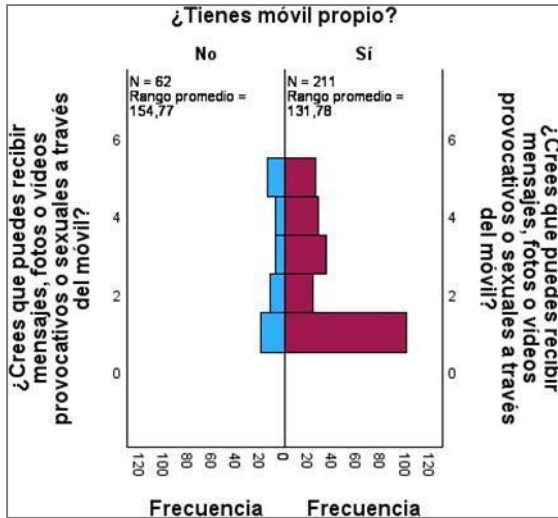
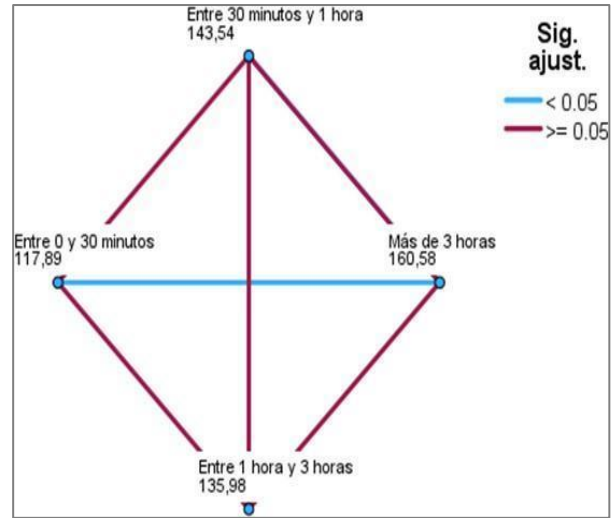


Figura 4. Comparación por parejas entre tiempo de uso al día y percepción adicción



5. Discusión y conclusiones

Ante la pregunta clave de esta investigación, podemos concluir que la percepción de los diferentes riesgos por parte de los menores ante el uso de las tecnologías no es elevada ya que se han obtenido marcas casi intermedias. Es de destacar que el riesgo más percibido es el *ciberbullying*, quizás porque lo asocian con el acoso escolar y su correspondiente impacto emocional, tal y como señalan Rosario-Quiroz et al. (2024).

Por otro lado, el riesgo con menos percepción es la adicción al dispositivo y a internet. Esta negación por parte de los menores puede estar relacionado con el deseo de poseer dispositivos digitales propios y poder pasar más tiempo con ellos, manifestando que no creen que puedan llegar a sentir dependencia para así conseguir una mayor interacción con los mismos.

Por tanto, sobre el primer objetivo planteado se puede asumir que los sujetos en general no son conscientes de los peligros que acompañan a la tecnología que sujetan a diario en sus manos, como ya se señaló en García-Rojas et al. (2023).

No obstante, al igual que Castillo y Ruiz-Olivares (2019), se ha podido determinar que la tenencia y la frecuencia de uso del móvil influye sobre la percepción de los riesgos, acentuando dos relaciones: Por un lado, el *sexting* se ha vinculado con poseer un dispositivo propio, y, por otro lado, la adicción se ha identificado con el tiempo de uso al día, apoyando de esta forma la negación mencionada anteriormente, ya que según García-de-Ribera et al. (2023, p.259) esto es señal de consciencia de este uso problemático.

Las características de los familiares, como agentes claves en la gestión de los dispositivos en el hogar, han demostrado ser también significativas para la percepción de los riesgos por parte de los escolares. Aunque en este estudio, el sexo y la edad no marcan tanto la diferencia, sí que resulta importante el nivel formativo de los padres y de las madres, como anteriormente apuntó Jiménez-Morales et al. (2020).

Ante esto, podemos apuntar hacia la necesidad de formar sobre los peligros que van ligados a las TIC -y cómo detectarlos y prevenirlos-, tanto a menores como a las familias para que estas actúen como un factor de protección determinante.

Referencias

- Castillo, M., & Ruiz-Olivares, R. (2019). La percepción de riesgo y su relación con el uso problemático del teléfono móvil en adolescentes. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 21–33. <https://bit.ly/3QZo8Dp>
- García-de-Ribera, M.C., Alfaro-González, M., Tríguez-García, M., Fierro-Urturi, A., Vázquez-Fernández, M.E., Sorge, F., et al. (2023). ¿Cómo usan el teléfono móvil los niños de Castilla y León? *Rev Pediatr Aten Primaria*, 25, 251-60. <https://doi.org/10.60147/d3636814>

- García-Rojas, A.D., Hernando-Gómez, Á., Gutiérrez-Arenas, M.P., & Prieto-Medel, C. (2023). The use of mobile devices by 5th and 6th graders: parental supervision and risks. *Psychology, Society & Education, 15*(3), 48–56. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i3.16081>
- González-Alonso, J.A., & Pazmiño-Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando, 2*(1), 62-67. <https://bit.ly/36JjLID>
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: Influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar, 64*, 21-28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Ochoa-Brezmes, J., Blanco-Ocampo, D., Ruiz-Hernández, A., García-Lara, G.M., & Garach-Gómez, A. (2023). Uso de móviles, problemas de sueño y obesidad en una zona de exclusión social. *Anales De Pediatría, 98*(5), 344-352. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2022.12.008>
- Rosario-Quiroz, F.J., Calla-Vásquez, K.M., Ochoa-Tataje, F.A., Morí-Holguín, J.Y., & Villanueva-Batallanos, M. (2024). Systemic review of studies of cyberbullying in Hispanic American adolescents. *Salud, Ciencia Y Tecnología, 4*, 800. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024800>
- Ruedas-Caletrio, J., Serrate-González, S., Muñoz-Rodríguez, J.M., & Torrijos-Fincias, P. (2023). Adolescencia y Educación. Control parental y percepción de las familias sobre los riesgos en Internet. *Estudios Sobre Educación, 45*, 123-144. <https://doi.org/10.15581/004.45.006>
- Ruiz-Olivares, R., Casas, J.A., Lucena, V., & Aguilar-Yamuza, B. (2024). Propiedades psicométricas de la "Escala de percepción del riesgo para el uso de la tecnología" en niños y adolescentes. *Behavioral Psychology, 32*(1), 203-219. <https://doi.org/10.51668/bp.8324110s>
- Sánchez, C., & Álvarez, E. (2018). Harmful attitudes and risks for young children through mobile devices. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2*(3), 147-161. https://doi.org/10.21703/rexe.especial3_201814716113
- Thondriker, R.L. (2003). *Medición y evaluación psicológica en Educación*. Trillas.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

El impacto de las redes sociales sobre la autoimagen en los adolescentes

The impact of social networks on self-image in adolescents

Marcia Koffermann

Instituto de las Hijas de Maria Auxiliadora, Brasil
marciak27@yahoo.com.br

Bruna-Caroline Marques-Gonçalves

Faculdade Serra Dourada, Brasil
drabrunacarolinebcmg@gmail.com

Teresa Sibón-Macarro

Universidad de Cádiz, España
teresa.sibon@uca.es

Resumen

El trabajo aborda el impacto de las redes sociales en la autoimagen que los adolescentes construyen de sí mismos de forma consciente o inconsciente. Para ello, se buscaron publicaciones de estudios cuantitativos y cualitativos indexados en Scopus y JCR. El análisis se refiere a las redes sociales *Instagram* y *TikTok*, que son las redes más utilizadas por los adolescentes. Es un estudio exploratorio que busca comprender, por un lado, cómo los adolescentes construyen su autoimagen a partir de filtros, comentarios, aplicaciones y, por otro, qué los motiva a querer cambiar su propio cuerpo a partir de las imágenes construidas o estereotipos.

Abstract

This academic work addresses the impact of social networks on the self-image that adolescents construct of themselves consciously or unconsciously. To do this, publications of quantitative and qualitative studies indexed in Scopus and JCR were searched. The analysis refers to the social networks *Instagram* and *TikTok*, which are the networks most used by teenagers. It is an exploratory study that seeks to understand, on the one hand, how adolescents build their self-image based on filters, comments, applications and, on the other hand, what motivates them to want to change their own body based on constructed images or stereotypes.

Palabras clave / Keywords

Dismorfia, adolescentes, autoimagen, redes sociales, Educomunicación
Dysmorphia, adolescents, self-image, social networks, Educommunication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Desde el nacimiento, los niños construyen su autoimagen, que involucra los diversos aspectos del ser, ya sea en relación con aspectos psicosociales, físicos, habilidades y otras características personales. Con la pubertad, según Colli et al. (1995), se inicia un período que requiere sucesivas reconstrucciones y reformulaciones de la propia imagen corporal, debido a los cambios físicos inherentes a esta edad. Con el creciente uso de las redes sociales por parte de los adolescentes, diversos estudios han señalado un impacto negativo en la autoimagen a causa de la promoción de estándares de belleza poco realistas, que ofrecen los diversos filtros y apps, que a menudo no pueden replicarse en el mundo real, excepto mediante intervenciones quirúrgicas y pueden distorsionar las percepciones de la realidad hasta el punto de recrear una autoimagen distorsionada.

2. Antecedentes

Una encuesta facilitada por la *International Society of Aesthetic Plastic Surgery* (ISAPC, 2022) indica que, aunque la búsqueda de cirugía plástica como el aumento de mamas, la rinoplastia y la reducción de grasa no quirúrgica se concentra en el grupo de edad de 18 a 24 años, los jóvenes de 17 años o menos ya buscan este tipo de procedimientos. Según esto, el 42% de las cirugías de aumento mamario realizadas en 2022 en jóvenes de 17 años o menos tuvieron como objetivo el aumento de mamas tuberosas, el 23,3% la resolución de asimetrías severas, el 11% la resolución de micromastia congénita y el 8,6% de estas cirugías tuvieron como objetivo el aumento mamario bilateral sin problemas de por medio (ISAPC, 2022). La mayoría de las intervenciones quirúrgicas estaban relacionadas con la estética.

Además, se ha producido un fuerte aumento de problemas psicológicos como la ansiedad y la depresión entre los adolescentes, que también pueden estar relacionados con el tema de la dismorfia corporal. Según datos publicados por la OPA (2024), se estima que entre el 10% y el 20% de los adolescentes de todo el mundo sufren problemas de salud mental y en el informe Panorama de la Salud Mental (Instituto Cactus, 2023), la mayoría de los adolescentes (78%) declararon haberse sentido feos o poco atractivos al menos una vez en las dos semanas anteriores a la fecha de recogida de datos.

Estos datos preliminares demuestran la importancia del problema de la dismorfia corporal entre los adolescentes, que se ha visto potenciado por las redes sociales, convirtiéndose en un problema de salud pública.

3. Metodología

Teniendo en cuenta la importancia del tema, la revisión bibliográfica se propuso analizar 17 artículos publicados en revistas Scopus o JCR en los ámbitos de la educación, la comunicación y la salud, especialmente involucrados con aspectos de la psiquiatría, que profundizan en el impacto de las redes sociales en la autoimagen de los adolescentes. Se trata de un enfoque multidisciplinar, que tiene en cuenta la multidimensionalidad del impacto de las redes sociales en la autoimagen de los adolescentes (Barker, 2020; Choukas-Bradley et al., 2022; Marín et al., 2024) y se sitúa entre las propuestas de educación afectiva y sexual en la familia para un uso saludable de las redes sociales, basado en aspectos culturales y tecnológicos. Este enfoque se inspira en las competencias de sostenibilidad relacionadas con el cuarto objetivo de desarrollo sostenible y se apoya en las teorías del desarrollo de Erik Erikson (1974) y la teoría de la comparación social de Leo Festinger (1954).

El estudio realiza un análisis comparativo de diferentes revisiones bibliográficas, y estudios cuantitativos y cualitativos, que intenta identificar los resultados ya alcanzados y las lagunas que aún existen en relación con el tema. Para facilitar la revisión sistemática y la comparación de las publicaciones seleccionadas de Scopus y JCR, se creó un cuadrante de análisis. Con este cuadrante se procura destacar, por un lado, los trastornos relativos a la autoimagen del adolescente, al foco de discusión y las conclusiones que los autores alcanzaron hasta el momento en relación con este tema; por otro, el tamaño de la muestra, las edades y los criterios de selección.

Los criterios de inclusión fueron: a/ los descriptores utilizados por los autores para identificar las claves de su contenido, b/ la focalización en población juvenil, c/ la manera de centrarse en los perfiles en *Facebook*, *TikTok*, *Instagram* o *WhatsApp*, d/ si los resultados no fueron demasiado específicos y poco vinculantes, e/ los trastornos de dismorfia corporal se centran en la percepción desviada de 'el yo' de los usuarios con repercusión en sus emociones, su autoestima, sus mecanismos de internalización hacia cuadros de ansiedad o depresión. Se consideraron artículos publicados en los últimos 8 años.

Todo ello, ha permitido identificar fácilmente patrones y tendencias emergentes en la literatura revisada, lo cual facilita una comunicación clara y concisa de nuestras conclusiones a otros investigadores y profesionales interesados en el tema, sea desde distintos ámbitos.

Entender cómo todo eso funciona, nos permitirá identificar posibilidades de intervención educomunicativa desde un punto de vista práctico, que se puedan implementar con familias, educadores, y los propios adolescentes, ofreciéndoles herramientas para que puedan actuar de forma crítica, reflexiva y saludable ante las redes sociales que forman parte de su vida cotidiana.

4. Resultados

La investigación se encuentra en fase de indagación y los resultados preliminares apuntan a que las redes sociales tienen un gran impacto en la autoimagen de las adolescentes. El análisis muestra cómo las redes sociales fomentan la comparación social, promueven estándares de belleza poco realistas, influyen en la percepción de la popularidad y la aceptación, y los expone al riesgo del ciberacoso. De manera consciente o no, a veces llegan a una versión de sí mismas y de sí mismos distorsionada, lo cual les hace creer que necesitan encajar en los esquemas de belleza impuestos por los filtros que consideran más adecuados. Esta revisión sienta las bases para dar con las claves de una propuesta eminentemente preventiva. A continuación, se enumeran algunos aspectos destacables.

El artículo “Social media usage and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence: a review” de Cataldo et al. (2021) presenta otros nueve artículos que confirman el impacto negativo de las redes sociales en la autoimagen de los adolescentes. “Rising dysmorphia among adolescents: A cause for concern” de Kaur et al. (2020), a través de un estudio cuantitativo de 186 adolescentes y adultos jóvenes de entre 16 y 18 años, confirma que existe un aumento significativo de la dismorfia corporal entre ellos. Este mismo artículo señala la importancia de que médicos, tutores legales, padres y profesores sepan orientar a los adolescentes, interviniendo y ayudándoles a comprender la superficialidad en la imagen corporal en los medios de comunicación.

Verrastro et al. (2020) en “Fear the *Instagram*: beauty stereotypes, body image and *Instagram* use in a sample of male and female adolescents” presentan un análisis cuantitativo (N=621, con edades comprendidas entre los 13 y los 21 años), en el que sugieren que los adolescentes que editan sus fotos para luego subirlas a *Instagram* interiorizan más el estereotipo de belleza propuesto por *Instagram* y se sienten más ansiosos e incómodos con su imagen corporal y más presionados para seguir los estándares de las redes sociales. En la línea de lo expuesto, resulta clave descubrir que se aboga por el desarrollo de programas escolares de información y concienciación sobre todos los riesgos relacionados con las redes sociales que tendrían que implementarse desde la educación secundaria. Tanto los programas nacionales como internacionales deberían apoyar una campaña para promover cuerpos naturales y realistas en la publicidad de las redes sociales, influyendo en las futuras generaciones para que valoren las imágenes corporales saludables y positivas frente a las editadas y poco realistas.

Puertas (2020), en “Influencia del uso de *Instagram* sobre la conducta alimentaria y trastornos emocionales. Revisión sistemática”, ofrece un análisis sobre cómo el uso de *Instagram* está vinculado a la imagen corporal, a determinadas actitudes alimentarias y a algunos trastornos emocionales, señalando que el tiempo de uso se relaciona con trastornos alimenticios y puede afectar la autoestima, generando ansiedad o depresión. Liria et al. (2017), en “Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras”, analizan un grupo de 212 niñas de 14 a 16 años de escuelas públicas y de una organización no gubernamental de la capital y del interior de São Paulo. En el estudio se observa que las niñas que accedían diariamente a las redes sociales *Facebook* e *Instagram*, y accedían de 1 a 5 veces y de 5 a 10 veces al día a Snapchat, tenían más probabilidades de estar insatisfechas con su imagen corporal, en comparación con las que accedían mensualmente. En este mismo análisis, cabe destacar que acceder a *Facebook* e *Instagram* más de 10 veces al día aumentaba la probabilidad de estar insatisfecho con la imagen corporal en 6,57 y 4,47 veces, respectivamente, en comparación con los que accedían mensualmente.

El trabajo “School Based Interventions Improve Body Image and Media Literacy in Youth: A Systematic Review and Meta Analysis”, de Kurz et al. (2022), analiza el efecto de distintos programas de Alfabetización Mediática en la insatisfacción corporal de los adolescentes. Al examinar 17 programas de intervención de Alfabetización Mediática, los resultados revelaron efectos significativos relacionados con mejoras en la Alfabetización Mediática y la imagen corporal, pero el tamaño del efecto de las intervenciones fue bajo. Ningún estudio mostró efectos negativos en el grupo de intervención. Todos los programas tuvieron un efecto positivo en al menos un resultado objetivo relacionado con la Alfabetización Mediática o la insatisfacción corporal. Esto confirma la importancia de proponer y mantener programas de Alfabetización Mediática para niños, adolescentes y jóvenes.

En el caso de “Social media use and body image disorders: Association between Frequency of Comparing One’s Own Physical Appearance to That of People Being Followed on Social Media and Body Dissatisfaction and Drive for Thinness”, Jiotsa et al. (2022) demuestran una asociación significativa entre la frecuencia de comparación del propio aspecto físico con el de las personas seguidas en redes sociales y las puntuaciones de Insatisfacción Corporal e Impulso de Delgadez. Los resultados coinciden con la literatura al identificar un vínculo entre el uso de redes sociales y trastornos de imagen corporal. También se encontró que aquellos que se comparaban frecuentemente con imágenes idealizadas estaban más insatisfechos con su cuerpo y tenían mayor deseo de delgadez que los que lo hacían con menos frecuencia. Curiosamente, el nivel educativo fue un factor de confusión en esta relación, mientras que el índice de masa corporal (IMC) no lo fue. Bozzola et al. (2022) en “The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks”, profundizan en la cuestión del trastorno dismórfico corporal, analizando distintos tipos de trastornos derivados del uso de los medios sociales antes y después de la pandemia y reflexiona sobre cómo una asociación entre el uso de los medios sociales, la autoestima y la imagen corporal puede ser una correlación más que una relación causa-efecto. Las niñas con menor autoestima, y sensibles a las quejas sobre la imagen corporal pueden utilizar los medios sociales con más frecuencia que las niñas con un mayor nivel de autoestima. Por ejemplo, las usuarias pueden hacer una “auto-presentación selectiva”. En general, el artículo confirma, una vez más, el impacto negativo de los medios sociales en los adolescentes.

Implícitamente, con los resultados obtenidos hasta el momento, se está articulando la base para implementar las estrategias que contribuyan a prevenir la dismorfia, sea facial o corporal, entre los adolescentes y promover una cultura de aceptación, autoestima y bienestar emocional. Trabajando el desarrollo del pensamiento crítico ante los contenidos en las redes sociales, se promueve una actitud saludable hacia el propio cuerpo y se aprende a mirar de manera positiva la diversidad de cuerpos para aceptarse cada una, cada uno, tal como es.

5. Discusión y conclusiones

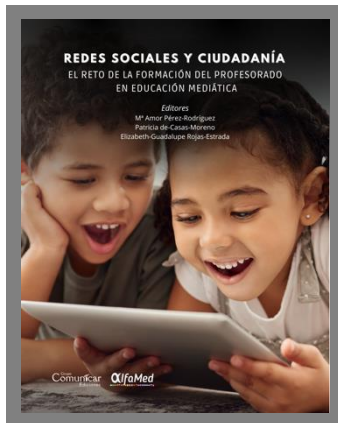
Aunque los resultados preliminares del análisis aún no presentan una sistematización profunda, que deberá realizarse en los próximos meses, es posible identificar en las referencias bibliográficas una serie de análisis consistentes que confirman el impacto negativo de las redes sociales en la autoimagen de los adolescentes. Esto conduce a numerosos problemas y trastornos, entre ellos la dismorfia corporal, caracterizada por la insatisfacción con el propio cuerpo debido a la incompatibilidad real o imaginaria con determinados estándares de belleza. El uso de filtros y de apps de corrección y mejora de la imagen utilizadas frecuentemente por los adolescentes favorece la aparición o amplifica el problema de la dismorfia corporal, por lo que cada vez es más urgente poner en marcha y desarrollar propuestas de Alfabetización Mediática que ayuden a estos adolescentes a convivir mejor con esta realidad y a relativizar los cánones de belleza que ellos mismos se imponen.

Las propuestas de Alfabetización Mediática deben ser acompañadas por las familias y por los educadores, ofreciendo la posibilidad de diálogo y reflexión, a partir de una propuesta de formación integral que permita el desarrollo de la autoestima sin cortapisas, la confianza en sí mismos y el afianzamiento de un constructivo amor propio.

Referencias

- Barker, J. (2020). Making-up on mobile: The pretty filters and ugly implications of Snapchat. *Fashion, Style & Popular Culture*, 7(2-3), 207-221. https://doi.org/10.1386/fspc_00015_1
- Bozzola E., Spina G., Agostiniani R., Barni S., Russo R., Scarpato E., Di-Mauro A., Di-Stefano A.V., Caruso C., Corsello G., & Staiano A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>
- Cataldo, I., Lepri, B., Neoh, M.J.Y., & Esposito, G. (2021). Social media usage and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 508595. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.508595>
- Choukas-Bradley, S., Roberts, S.R., Maheux, A.J., & Nesi, J. (2022). The perfect storm: A developmental–sociocultural framework for the role of social media in adolescent girls’ body image concerns and mental health. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(4), 681-701. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00404-5>
- Colli, C., Palacios, J.E., & Marchezi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Artes Médicas.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Editorial Paidós.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Instituto Cactus, AtlasIntel. (2023). Panorama da Saúde Mental. *Instituto Cactus*. <https://bit.ly/3Ry3ri2>
- International Society of Aesthetic Plastic Surgery. (2022). Procedures performed in 2022. ISAPS Disponível em <https://bit.ly/4b4BQMo>
- Jiotsa, B., Naccache, B., Duval, M., Rocher, B., & Grall-Bronnec, M. (2021). Social media use and body image disorders: Association between frequency of comparing one’s own physical appearance to that of people being followed on social media and body dissatisfaction and drive for thinness. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2880. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062880>

- Kaur, A., Kaur, A., & Singla, G. (2020). Rising dysmorphia among adolescents: A cause for concern. *Journal of family medicine and primary care*, 9(2), 567-570. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_738_19
- Kurz, M., Rosendahl, J., Rodeck, J., Muehleck, J., & Berger, U. (2022). School-based interventions improve body image and Media Literacy in youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Prevention*, 43(1), 5-23. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00660-1>
- Lira, A.G., Ganen, A.D.P., Lodi, A.S., & Alvarenga, M.D.S. (2017). Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 66, 164-171. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000166>
- Marín, B.D.M., Uribe, R.M., & Medina, C.M. (2024). Dismorfia corporal: instrumentos para su diagnóstico. Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 243-250. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99998>
- OPA. (2024). *Saúde mental dos adolescentes*. <https://bit.ly/3x8tsxw>
- Puertas, D.G. (2020). Influencia del uso de *Instagram* sobre la conducta alimentaria y trastornos emocionales. Revisión sistemática. *Revista española de comunicación en salud*, 11(2), 244-254. <https://doi.org/10.20318/recs.2020/5223>
- Verrastro, V., Liga, F., Cuzzocrea, F., & Gugliandolo, M.C. (2020). Fear the *Instagram*: beauty stereotypes, body image and *Instagram* use in a sample of male and female adolescents. *QWERTY - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 15(1), 31-49.



VII. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos

Eduentretenimiento y persuasión narrativa en la conservación cultural a través del cuento

Eduentertainment and narrative persuasion in cultural conservation through a story

Catalina González-Cabrera
Universidad del Azuay, Ecuador
cgonzalez@uazuay.edu.ec

Erika-Alondra Salinas-López
Investigadora independiente, Ecuador
asalinas@es.uazuay.edu.ec

Resumen

“Bajo un cielo color de tus ojos” es un cuento infantil elaborado con la estrategia de EduEntretenimiento para aportar en la identidad cultural de la ciudad de Azogues (Ecuador). A través de un cuasi-experimento con 92 niños y niñas se evaluó su eficacia en las variables que explican la persuasión narrativa. Los resultados demostraron que los participantes del estudio disfrutaron del cuento, se identificaron con la protagonista, se sintieron similares a ella y, además, se obtuvo que mientras más disfrutaban del cuento menos se resistían al mensaje educativo. Estos hallazgos son importantes para las investigaciones en EduEntretenimiento y persuasión narrativa.

Abstract

Under a sky the color of your eyes” is a children's story prepared with the EduEntertainment strategy to contribute to the cultural identity of the city of Azogues (Ecuador). Through a quasi-experiment with 92 boys and girls, its effectiveness in the variables that explain narrative persuasion was evaluated. The results showed that the study participants enjoyed the story, they identified with the protagonist, they felt similar to her, and, in addition, it was found that the more they enjoyed the story, the less they resisted the educational message. These findings are important for research in EduEntertainment and narrative persuasion.

Palabras clave / Keywords

EduEntretenimiento, cuento infantil, identidad cultural, disfrute, persuasión narrativa.

EduEntertainment, children's story, cultural identity, enjoyment, narrative persuasion.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El EduEntretenimiento (desde ahora EE) es una estrategia de comunicación que se incorpora en distintos formatos (series, telenovelas, cuentos, etc.) para transmitir mensajes educativos o preventivos mientras la audiencia se entretiene. Con ello, se influye en el usuario de manera positiva para cambios actitudinales, expansión de conocimientos, comportamientos y creencias (Camelo et al., 2021).

Es necesario recalcar que una de las teorías que explica los efectos de EE en la audiencia es la teoría de la persuasión narrativa, esta afirma que las narraciones de ficción diseñadas principalmente para entretener pueden ejercer un impacto persuasivo incidental tan poderoso como para conformar una imagen o realidad social (Igartua, 2007).

Por otra parte, el cuento ha sido probado como un medio eficaz para educar. Para este estudio se elaboró “Bajo un cielo color de tus ojos”, un cuento infantil con una extensión de 15 páginas cuya historia narra la aventura de *Kushi*, una niña de la ciudad de Azogues cuyo nombre se traduce del Kichwa como “alegría”, quien junto a su abuelo *Illa*, traducido como “luz”, descubren los misterios de su ciudad, su cultura e identidad con divertidas hazañas. Durante el relato se utilizan varios recursos que permiten una mayor difusión de la cultura de la ciudad, abarcando el lenguaje ancestral, gastronomía, turismo y valores (<https://bit.ly/bajounciolo>).

2. Identidad cultural

La identidad cultural puede ser definida como el sentido de pertenencia a un grupo social que comparte costumbres, valores y creencias (Molano, 2007), profundizar en la identidad cultural se está convirtiendo en una gran fuente de aprendizaje significativo para la comprensión de la historia y las ciencias sociales (Norambuena & Mancilla, 2005). La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 21, de la sección cuarta en cultura y ciencia, asegura que las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad, pertenecer a comunidades culturales y tener libre acceso a las expresiones culturales diversas. Además, el sistema nacional de cultura tiene como finalidad fortalecer la identidad nacional. Aun así, y a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Cultura y aliados, la difusión de expresiones culturales y el acceso a estas resulta insuficiente y limitado, sobre todo para los niños y niñas.

Por otro lado, según González-Varas (2015), la identidad cultural se evidencia en aspectos que plasman la cultura como la lengua, instrumentos de comunicación, relaciones sociales, ritos, ceremonias propias, etc. Así pues, un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter altamente inmaterial y anónimo, pues son sus conocimientos de identidad cultural un producto de la colectividad.

Con base en estos conceptos, la identidad cultural azogueña sería uno de los aspectos de la cultura tradicional que aún subsisten y están vigentes en la actualidad creando un espacio vital, trascendente con su propio espacio del relato histórico. La identidad cultural azogueña representa una base antigua y sólida hecha materia a través del recorrido del espíritu de la cultura cañari que es fruto de la incondicional fidelidad de sus principios y del ser, pensar, sentir y soñar de los primeros habitantes de este territorio (Museo Edgar Palomeque Vívar, 2014).

3. EduEntretenimiento

La palabra EduEntretenimiento proviene de la palabra en inglés *EduEntertainment* definida como una estrategia utilizada en productos tales como: libros, programas de televisión, series, películas, juegos, etc., que educan y entretienen a la vez formando una palabra combinada (González-Cabrera, 2019; Oxford, 2023).

El EE es el proceso de diseñar e implementar un mensaje para entretener y educar, con el fin de aumentar el conocimiento sobre un tema educativo, crear actitudes favorables, cambiar las normas sociales y cambiar el comportamiento manifiesto (Singhal & Rogers, 1999, 2002). Cabe recalcar que el EE no es una teoría de la comunicación, es una estrategia de comunicación para lograr un cambio social y de comportamiento (Singhal et al., 2004). Además, varios estudios han demostrado que el EE representa una nueva frontera para la educación, una buena alternativa para definir nuevos escenarios educativos que permitan mejores técnicas de aprendizaje y un sistema que tenga un gran enfoque en la emoción, la diversión y el entretenimiento (Cervellini & Rossi, 2011). La teoría de la persuasión narrativa analiza y expone cómo la exposición a la información que se encuentra implícita dentro de las narraciones produce cambios importantes de acuerdo con el contenido de la historia en las creencias, actitudes, intención de conducta y comportamiento (Igartua, 2018).

Así pues, se ha llegado a la conclusión de que, en comparación con otros mensajes, las narraciones pueden crear creencias y actitudes coherentes con la historia y aumentar las intenciones de comportamiento. Además, varios estudios han demostrado que el EE y la persuasión narrativa tienen de por medio los llamados “mediadores persuasivos”, estos son la identificación con los personajes y el transporte narrativo (Camelo et al., 2021).

“El disfrute ha sido descrito como un motivador esencial para que las audiencias utilicen los medios de comunicación y tal vez incluso el origen de todos los demás motivos” (Bilandzic & Busselle, 2011, p. 29). Este es un proceso central en la experiencia del entretenimiento (Igartua & Muñiz, 2008). En este sentido, a medida que las personas se enredan en un mundo narrativo creativo, es muy probable que desarrollen un fuerte sentido de conexión y familiaridad con este mundo y sus personajes disfrutándolo fuertemente (Green et al., 2005).

4. El cuento como material de EE

El cuento corresponde al género literario de la literatura infantil y es un recurso muy útil y de gran valor educativo en los niños y niñas, quienes por medio de la identificación con los personajes podrán mostrar su agrado o desagrado a la historia narrada (López, 2011). En definitiva, el cuento es eficaz en el proceso de enseñanza porque hace que el aprendizaje se convierta en algo divertido y tiene así un contexto significativo para la audiencia (Iruri & Villafuerte, 2022).

Los niños y niñas lectores de ficción pueden llegar a tener una pérdida temporal de la autoconciencia durante la visualización o lectura inmiscuyéndose fuertemente en la historia (Cohen, 2001). Asimismo, para Igartua y Muñiz (2008) la pérdida de autoconciencia se refiere a la sensación de sentirse como si uno mismo fuera aquel personaje. En este sentido, se encontró que los consumidores de un contenido de ficción sienten mayor identificación con los personajes ficticios cuando estos tienen rasgos que se acercan a la realidad que ellos viven, les agrada más y tienen menos resistencia al mensaje (Korres & Elexpuru, 2022).

5. Metodología

Se utilizó el cuento “Bajo un cielo color de tus ojos” como estímulo para identificar qué funciona mejor para los infantes, si leerles el cuento o que ellos lean por sí mismos, probado en las variables de la persuasión narrativa, así como en los conocimientos sobre la identidad cultural. El texto fue creado con el propósito de aportar estos conocimientos en los niños y niñas de cuarto a sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa La Salle – Azogues. La edad de los participantes oscilaba entre 9 y 11 años, ya que esta es la edad en la cual los niños y niñas elaboran pensamientos concretos y son capaces de utilizar la lógica y así llegar a conclusiones (Pulaski, 1981). El muestreo fue a conveniencia, se indica que en los diseños experimentales es importante contar con muestreos a conveniencia de la investigación para tener un grupo homogéneo.

Así, a través de una investigación cuasi-experimental con 92 niños, se evaluó la eficacia del cuento en el disfrute, similitud con la protagonista y conocimientos culturales. Se contó con dos tratamientos, a 46 estudiantes se les leyó el cuento y 46 lo leyeron por sí mismos, esto con el fin de identificar diferencias del refuerzo cognitivo en las variables del proceso de persuasión narrativa.

Los cuestionarios incluyeron medidas detalladas de:

- Identificación con los personajes: escala de cinco ítems adaptada para niños y niñas con base en la de Igartua y Barrios (2012).
- Conocimientos sobre la identidad cultural azogueña: se aplicaron preguntas *ad hoc* con ítems basados en el aspecto educativo del cuento. Las preguntas tuvieron tres opciones donde una era la correcta.
- Disfrute: esta medida se obtuvo con una sola pregunta *ad hoc*, se les pidió marcar qué tanto disfrutaron del cuento (donde 1=no me ha gustado el cuento a 5=me ha gustado muchísimo el cuento).

Resistencia al mensaje: se aplicó la pregunta *ad hoc*: Mientras escuchabas el cuento ¿Pensabas que vivir en Azogues es aburrido? Con respuestas del 1 al 5.

6. Resultados

En primer lugar, se demostró que los participantes distribuidos en los dos grupos fueron homogéneos en variables sociodemográficas. La prueba t de Student de muestras independientes comprobó que no hay diferencia estadísticamente significativa en la edad [(MG1=9,71, DT=.69) (MG2=9,38, DT=1.15); t (90) =1,645, p=.104].

A través del Chi Cuadrado también se comprobó que no existió diferencia por género en los grupos de tratamiento [$X^2 (N=92,1) = .391, p=.532$]. Además, a través de la pregunta ¿De qué forma se enteraron del cuento?: lo leí yo mismo, me lo leyeron, se comprobó que el estímulo de leerles el cuento versus que lean ellos mismos fue correcto. Con el Chi Cuadrado se demostró diferencia estadísticamente significativa en la respuesta, lo que significa que entendieron bien la diferencia [$X^2 (N=92,1) =80,429, p=.000$]. A través de la prueba t de Student de una muestra se pudo confirmar la hipótesis (H1): El cuento provocará disfrute en las niñas y niños, alta identificación y similitud con la protagonista, así como una menor resistencia al mensaje educativo, al obtener promedios mayores a 3 (punto medio teórico) de la identificación, similitud y disfrute, y menor a 3 de la resistencia al mensaje, las diferencias fueron estadísticamente significativas (Tabla 1).

Variable	M	DT	t	gl	p
Disfrute	4,76	.52	87,581	91	.000
Similitud	3,22	.93	33,0	91	.000
Identificación	3,45	.80	41,4	91	.000
Resistencia al mensaje	1,48	.11	12,7	91	.000

La H2 planteaba que: La identificación con la protagonista, la similitud con ella y el disfrute disminuirán la resistencia al mensaje. Se realizó una correlación de Pearson y se obtuvo que no hay relaciones negativas estadísticamente significativas entre la identificación con Kushi y la resistencia al mensaje ($r=-.11, p=.141$), así como en la similitud ($r=-.05, p=.316$), no obstante, sí se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa con el disfrute ($r=-.19, p=.029$), es decir, mientras más disfrutaron del cuento menos ofrecieron resistencia al mensaje educativo. En suma, se confirma parcialmente la H2.

Variable	M (GE1)	DT (GE1)	DT (GE2)	t	gl	p
Identidad cultural	4,84	.36	.59	1,598	77,136	.114
Identificación con Kushi	3,54	.79	.81	.978	90	.330
Disfrute	4,80	.40	.61	.702	90	.484
Similitud con Kuchi	3,39	.86	.98	1,682	90	.096
Resistencia al mensaje	1,36	1.09	1,13	-1,034	90	.304

Ahora bien, para responder a la pregunta de investigación, eje central de este estudio: ¿Existe una diferencia en la identificación y similitud con la protagonista, así como en el disfrute, la resistencia al mensaje y en los conocimientos sobre identidad cultural al leerles el cuento vs., que lean ellos mismos? se realizó una prueba t de Student de muestras independientes. A pesar de que no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos, se encontró una diferencia marginalmente estadística en la similitud con Kushi, esta fue algo mayor cuando las niñas y niños leyeron el cuento por sí mismos ($M=3.39, DT=1.09$) (Tabla 2).

7. Discusión

En primer lugar, el cuento elaborado exclusivamente para este trabajo “Bajo un cielo color de tus ojos” provocó disfrute, similitud e identificación con *Kushi*, la protagonista, además, poca resistencia al mensaje educativo de valorar la identidad cultural azogueña. Estos hallazgos encuentran soporte en el estudio de Pérez-Molina et al. (2013) quienes demostraron que el cuento colabora como refuerzo educativo al utilizar varios de ellos para Edu-Entretener. Cabe indicar que para la elaboración del cuento-estímulo, se realizó una entrevista a una experta en identidad cultural. Por otra parte, el contenido, ilustraciones, el producto en sí, pasó por la revisión de dos expertas en psicología infantil y literatura para niños y niñas.

Por otro lado, como parte de los resultados, se obtuvo que el disfrute de los niños y niñas disminuyó la resistencia al mensaje. Es decir, mientras más disfrutaban el material literario, más propensos están a recibir correctamente el mensaje. Por ello, se determina la importancia no solo de que el producto de una investigación tenga alto material educativo, sino que, además es sumamente necesario considerar que los usuarios a los que va dirigido lo disfruten.

Ahora bien, en cuanto a la lectura del cuento por parte de los niños y niñas o que lo lean por sí mismos, Webster (2022) sugiere que, con el objetivo del desarrollo cognitivo, es importante y se aconseja leerles los textos. Por lo tanto, se sugiere para próximas investigaciones manipular diferentes tipos de lectura o incrementar la muestra para contrastar resultados. En este, se comprobó que leerles el cuento o que ellos lean fue igual de entretenido y educativo. También se recomienda para futuras investigaciones medir el transporte narrativo, el otro mecanismo principal que explica el proceso de persuasión, lo que podría explicar de mejor manera la eficacia de este tipo de material educativo.

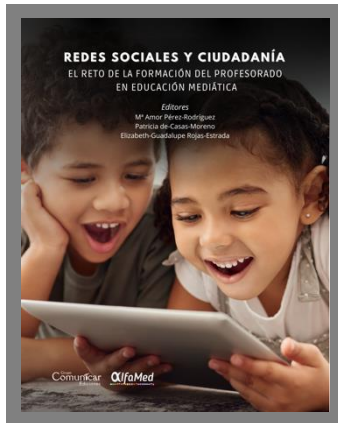
Para finalizar, este estudio deja el gran aporte investigativo de EE en la ciudad de Azogues como el primer cuento infantil de EE narrado en esta ciudad que además aporta al esfuerzo del rescate de la identidad cultural.

Referencias

- Bilandzic, H., & Busselle, R. (2011). Enjoyment of films as a function of narrative experience, perceived realism and transportability. *Communications*, 36(1), 29–50. <https://doi.org/10.1515/comm.2011.002>
- Camelo, A., González-Cabrera, C., & Vargas-Rosero, E. (2021). El rol de la persuasión narrativa en el Edu-Entretenimiento para mejorar la salud en América Latina. *Obra digital: revista de comunicación*, 21, <https://doi.org/10.25029/od.2021.305.21>
- Cervellini, F., & Rossi, D. (2011). Comunicare emozionando. L'edutainment per la comunicazione intorno al patrimonio culturale. *Disegnarecon*, 48-55. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1828-5961/2568>
- Cohen, J. (2001). Defining Identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication and Society*, 4(3), 245-264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Constitución de la República del Ecuador. *Art. 21 de octubre de 2008*
- González-Cabrera, C. (2019). *Efectos de la modalidad narrativa en la prevención del embarazo adolescente. Modelos de moderación y de mediación moderada*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.140418>
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural: Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.
- Green, M.C., & Brock, T.C. (2005). Persuasiveness of Narratives. En *Persuasion: Psychological insights and perspectives, 2nd ed* (pp. 117-142). Sage Publications, Inc.
- Igartua, J. (2007). *Persuasión Narrativa*. Editorial Club Universitario.
- Igartua, J.J., & Muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21, 25-51. <https://doi.org/10.15581/003.21.36288>
- Igartua, J. (2018, abril 27). *Contando historias para provocar cambios sociales Claves teóricas y retos en la investigación sobre persuasión narrativa*. Jornada de Reflexión sobre Investigación en Comunicación. Barranquilla, Colombia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33170.96962>
- Igartua, J., & Barrios, I. (2012). Changing real-world beliefs with controversial movies: Processes and mechanisms of narrative persuasion. *Journal of Communication*, 62(3), 514-531. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01640.x>
- Iruri, S., & Villafuerte, C.A. (2022). Importancia de la narración de cuentos en la educación. *Comuni@cción*, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720>
- Korres, O., & Elexpuru, I. (2022). *YouTubers*: Identificación y motivos de agrado de la audiencia. *Icono14*, 20(1), 3. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1761>
- López, E. (2011). *Educación las emociones en la infancia (0 a 6 años) reflexiones y propuestas prácticas*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural: Un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Museo Edgar Palomeque Vivar. (2014). *Introducción al Museo* [Folleto explicativo] <https://bit.ly/45xrX8Z>
- Norambuena, P., & Mancilla, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219-234. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/21014>
- Oxford, D. (2023). Edutainment Definition. En *Oxford Learner's Dictionaries*. <https://bit.ly/4bRd6sa>
- Pérez Molina, D, Pérez Molina, A.I., & Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa*, 13, 48-76. https://lc.cx/2WV5Z_
- Pulaski, M.A.S. (1981). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. Paidós.
- Singhal, A. & Rogers, E.M. (1999). *Entertainment-education: A communication strategy for social change*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Singhal, A., & Rogers, E.M. (2002). A Theoretical Agenda for Entertainment-Education. *Communication Theory*, 12(2), 117-135. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00262.x>
- Singhal, A., Michael, C., Rogers, M. & Sabido, M. (Eds.). (2004). *Entertainment-education and social change: History, research, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Webster, A.M. (2022). Children reading alone and reading together: Literary representations and lessons from a pandemic. *Journal of Silence Studies in Education*, 2(1), 16-17.

8. DESINFORMACIÓN, FAKE NEWS Y EDUCACIÓN





VIII. Desinformación, fake news y educación

Educomunicación y credibilidad: Campo abierto para el desarrollo epistémico y teórico

Educommunication and credibility: Open field for epistemic and theoretical development

Gustavo Araya-Martínez
Universidad de Huelva, España
gustavo.araya@uhu.alu.es

Ángel Hernando-Gómez
Universidad de Huelva, España
angel.hernando@dpsi.uhu.es

Resumen

El concepto de credibilidad en Educomunicación es esencial, para la identificación y combate de la desinformación y las noticias falsas, la verificación de hechos y el fortalecimiento de la capacidad de discernir la información creíble de la que no lo es, a través de la Alfabetización Mediática e Informativa. La presente propuesta aboga por una revisión, una visión propia que construya este concepto desde la Educomunicación epistémica y teóricamente, que conduzca a una metodología y praxis propia, especialmente en un contexto de cambio político y regresión democrática global.

Abstract

The concept of credibility in Educommunication is essential to identify and combat disinformation and fake news; to verify facts and strengthen the ability to discern credible information from that which is not, through media and information literacy. This proposal advocates for a revision, a vision of its own that builds this concept from Educommunication epistemically and theoretically, leading to a methodology and praxis of its own, especially in a context of political change and global democratic regression.

Palabras clave / Keywords

Educomunicación, credibilidad, ciudadanía, desinformación, *fake news*.
Educommunication, credibility, citizenship, disinformation, fake news.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Educomunicación, democracia y ciudadanía

La educación es uno de los principales bastiones para el fortalecimiento democrático. Su trabajo, desde el proceso de enseñanza, procura el fomento del análisis, la crítica y la conciencia ciudadana (Lagomarsino-Montoya et al., 2019). Y tal como lo señala Carvalho (2022, p. 15): “el valor que persigue la Educomunicación es la plena experiencia democrática”.

Sin embargo, existen diversos fenómenos que apuntan en dirección contraria en el mundo, especialmente aquel al que se ha denominado como recesión, retroceso o regresión democrática, advertido por gobiernos, organismos internacionales especializados y de medios (Corporación Latinobarómetro, 2023; Economist Intelligence Unit, 2024; Internacional IDEA, 2023).

Dicho proceso ha venido de la mano de liderazgos y movimientos políticos que recurren a la desinformación y las *fake news* (Almagro et al., 2023; De-Rosa-Torner, 2021). En el contexto actual, como señalan Fernández-Castrillo y Magallón-Rosa (2023) se asiste a la paradoja en la que más allá de la relevancia de quienes apuntan al: “avance de la desinformación” (p. 24) la “importancia de los medios en la esfera pública cada vez es menor, [mientras que] más importante es su función de autenticación y validación de la realidad que ha podido ser distorsionada o manipulada” (p. 23).

Por ello, uno de los caminos para el fortalecimiento democrático es la Educomunicación. Su papel radica en identificar, esclarecer y robustecer las dinámicas que estén encaminadas a la generación de información apoyada en la veracidad y la constatación. Es decir, que mientras por un lado se encuentran los mecanismos de verificación de los hechos (*fact checking*) - usualmente en manos de medios y organizaciones de la sociedad civil - por el otro deberá estar especialmente el sistema formal de educación.

Desde su fundamentación como modelo, la Educomunicación tiene su vértice basado en la ciudadanía (Aparici & Torrent, 2016). Esto puede observarse en los abordajes que se han realizado desde muy distintos puntos de vista, para la construcción de ciudadanías ante el advenimiento de un “mundo globalizado [y] los cambios acelerados propiciados por la incursión de las TIC” (Daza-Hernández, 2010); la “gestión sostenible del agua a través de los ODS” (Cevallos, 2023); el desarrollo del concepto de “ciudadanía mediática” (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014); o bien en el uso de redes sociales tan recientes como *TikTok* (Castro-Quezada et al., 2021).

Todo ello en un marco amplio de fomento al diálogo, la participación, actitud colaborativa y creativa, así como la búsqueda de la transformación, donde queda claro: “el carácter democrático de la educación-comunicación” (Barbas-Coslado, 2012). En ese mismo sentido, ya la Educomunicación ha venido trabajando en la lucha contra los discursos de odio (Vintimilla-León et al., 2024), las *fake news* (Andrade-Martínez et al., 2021), así como el populismo y sus derivas de polarización (Romero-Rodríguez et al., 2018) entre otros frentes; todo ello con el ánimo de procurar, como indica Barbas Coslado (2012, p. 173): “un mundo más justo y más democrático”.

2. Educomunicación, pensamiento crítico y credibilidad

La Educomunicación no es neutral, tiene un rol fundamental en el fortalecimiento de la democracia a través del desarrollo del pensamiento crítico en la ciudadanía (Aparici & Torrent, 2016). Aunque no únicamente, pero sí como un punto esencial, ello implica procurar la capacidad de distinguir entre información creíble y no creíble.

En la Educomunicación podría decirse que, desde el punto de vista de la credibilidad existe una epistemología y desarrollo teórico-conceptual con dos frentes. Uno tiene su acento en considerar la información objeto de manipulación, imprecisión y falsedad; otro, al estudio y praxis del fortalecimiento de las capacidades para la verificación de la información.

Aunque podría confundírseles, en uno la investigación y aplicación se da con apego a la atención de la desinformación y las *fake news*, en el que participa el ecosistema mediático e informacional (especialmente a través del *fact-checking*); mientras que el otro, atiende la ruta desde la formación, la Alfabetización Mediática, el modelo pedagógico y comunicativo, por parte de los distintos actores y actrices involucradas en el ámbito académico y social.

Nótese que en uno y otro enfoque la credibilidad está en la base de los fenómenos estudiados. Una responde a identificar y combatir los mecanismos que generan credibilidad hacia aquello que no tiene fundamento para ser creíble; la otra apunta a dotar y fortalecer las capacidades para robustecer la credibilidad basada en evidencias. Sin embargo, el concepto de credibilidad ha sido poco abordado desde la Educomunicación. Ello, aunque como indica Pícaro Cerigatto (2020, p. 1): “La alfabetización informacional es un área que siempre se ha preocupado por la credibilidad de la información”. Pareciese, aun así, faltar un desarrollo conceptual de lo que por credi-

bilidad se entiende. Esto implica, además de comprender la naturaleza de la credibilidad y sus determinantes, desarrollar herramientas y estrategias efectivas para fomentarla y protegerla en el ámbito de la comunicación y la educación.

Hasta ahora se ha dado el abordaje amplio y diverso de fenómenos como la desinformación y las *fake news* en sí mismos. Esto a través de una praxis en la que se busca “entender el desarrollo de ecosistemas comunicativos como estrategia para combatir las *fake news*” (Sartori, 2023, p. 5320), que incluso ha llegado a proponer un “diagrama de gravedad de los bulos” (Salaverría et al., 2020, p. 13).

De igual manera, la Educomunicación ha acompañado dinámicas y esfuerzos de verificación de información asumiendo cada vez espacios más diversos, amplios y complejos, como el *fact-checking* audiovisual y la “actualización de perfiles académicos y profesionales en el campo de la Educomunicación” (Rodríguez-Serrano et al., 2021, p. 45), así como el papel que juegan la Educomunicación y el *fact-checking* durante las crisis humanitarias y el rol del periodismo local (Vintimilla-León, 2024), y hasta propuestas de “resiliencia a través de la Alfabetización Mediática e Informativa” (Frau-Meigs & Corbu, 2024).

Son importantes aquí las palabras de Calvo-Gutiérrez y Marín-Lladó (2023) al afirmar que: “la Educación Mediática parece ser una emergencia política, social y emergencia cultural” (p. 9). Precisamente, por sus acercamientos desde la “verificación cruzada” (pp. 4-5), en un contexto en el que la “era digital y el mundo virtual han hecho más difícil creer lo que se oye o se lee” (p. 9) y donde “la credibilidad prevalece sobre la inmediatez y la política” (p. 6).

Aunque trabajos como los de Calvo-Gutiérrez y Marín-Lladó (2023, p. 9), señalan que: “El sistema educativo debe abordar cuanto antes la formación de verificadores de hechos” pareciera requerirse no únicamente herramientas para ello, sino apuntar a propuestas más robustas en lo epistémico y lo teórico que profundicen en la investigación de la credibilidad en sí misma.

Existe evidencia suficiente que demuestra, por ejemplo, según Pícaro Cerigatto (2020), que: “los mensajes, cuando se asocian con emociones, tienen más poder para influir en la opinión pública que los hechos, es decir, la información presentada de forma más objetiva” (p. 5) y que: “las personas aceptan más fácilmente la información que está de acuerdo con sus prejuicios y creencias, aunque sea vehementemente falsa” (p. 6).

Aunque el concepto de credibilidad no está aún desarrollado, existen trabajos que sugieren la inclusión de políticas públicas en Educomunicación, como el de Picazo- Sánchez et al. (2022), el cual recoge importantes hallazgos respecto del discurso de promoción de la salud, en que se demuestra estar “condicionado por las lógicas de credibilidad que se encuentran en las redes sociales (apoyo social y *likes*), más que por las fuentes que las transmiten” (p. 2), así también como por los “grandes influyentes [que] tienen mayor reconocimiento y repercusión que los perfiles de profesionales y expertos sanitarios” (p. 11), entre otras razones porque la “credibilidad en los contenidos de salud publicados por cuentas no especializadas es consecuencia del alto grado de desconfianza que las instituciones políticas, mediáticas y sanitarias” (p. 11).

Todos estos estudios son avances respecto de la investigación en torno a la credibilidad, pero aún falta- como paso lógico, según la presente propuesta- el considerar el concepto en sí mismo y su desarrollo para su aplicación específica en el vasto campo de la Educomunicación .

3. Abordaje teórico-conceptual de la credibilidad desde la Educomunicación

Es necesario contar con herramientas desde la Educomunicación para mantener una actitud permanente de estudio acerca del concepto de credibilidad, como un ejercicio relevante. Pero también, de cómo la Educomunicación puede mostrar la ruta para acercarse a procesos de robustecimiento de los criterios para enfrentar la desinformación y acerca de cómo atender información para que resulte creíble.

Algunas perspectivas ya existentes pueden constituirse en bases adecuadas, además de las ya señaladas anteriormente en la presente propuesta, como lo son las ideas de Paulo Freire, respecto de una educación liberadora y la alfabetización crítica, en la promoción de la ciudadanía activa y con conciencia social (Jaramillo, 2008). Además, de una revisita crítica a la teoría de la esfera pública de Jürgen Habermas (Castrelo, 2018), así como los diversos trabajos de Sonia Livingstone con poblaciones jóvenes (Garmedia & Garitaonandia, 2018).

Sin embargo, todo ello reafirma el que, aunque no esté desarrollado como concepto aún, la Educomunicación se encuentra a un paso de ir tras la credibilidad como perspectiva medular. Esto significaría incorporar un acercamiento epistemológico y teórico adicional. Uno en el que la Educomunicación parta de su propia definición del concepto, en el que se haría acompañar de muy diversas disciplinas como la comunicación política, la neurociencia, la sociología y la economía entre otras.

Así, la presente propuesta postula que desde la Educomunicación se puede estudiar el concepto mismo de credibilidad y comprender cómo ésta se desarrolla, con el fin de fomentar el análisis crítico y la información basada en veracidad y constatación. Es prudente construir las bases de tal tarea como punto de partida para el análisis crítico de la información y el ejercicio de la ciudadanía, en un contexto de reconfiguración de los paradigmas políticos y el retroceso democrático en el planeta.

Urge, por lo tanto, una visión que privilegie la construcción de credibilidad y para ello la estudie epistémica y teóricamente, para conocer su funcionamiento, pero también para intervenir en el devenir histórico desde un ejercicio dialógico, crítico, colaborativo y transformador.

La necesidad de replantearse la ciudadanía – y especialmente la formación de ésta – a través de la Educomunicación va más allá de la transmisión de conocimientos y la comunicación en la sociedad. Implica un ejercicio participativo y cocreador de la realidad social, política y en todos los ámbitos de la cultura. Por ello, definir el concepto de credibilidad procura constituirse en un referente contrario a la decadencia de la democracia.

Se requiere así un abordaje teórico conceptual que, además de dar razón del contexto de reconfiguración de los paradigmas políticos, del retroceso democrático y auge de la desinformación y las noticias falsas, considere, como lo señala Innenarity: “una teoría de la democracia compleja” (2020). Ello mediante una mirada en la que se evite la simplificación y asuma un acercamiento multinivel, para las distintas etapas educativas formales (primaria, secundaria, técnica) y en la formación de la persona docente. Así, la Educomunicación podría adoptar acercamientos acerca de la credibilidad en tres niveles: el teórico-epistémico, el metodológico y el práctico o de las técnicas.

Precisamente, al existir ya algunos acercamientos, resulta necesario que el abordaje de la credibilidad se realice desde la Educomunicación planteando en primer lugar las bases de una propuesta acerca del concepto. Uno que tenga como norte el desarrollo de habilidades críticas y de Alfabetización Mediática e incorpore, por ejemplo, la incertidumbre, la verificación y la constatación como prácticas o ejercicios básicos, así como la metodología y las técnicas para llevarlos a cabo.

Referencias

- Almagro, L., Cansino, C., Trotti, R., & Aguilar, A. (2023). *Fake news ¿amenaza para la democracia?* Ediciones Olejnik.
- Andrade-Martínez, C., Hernando, Á., & Suing, A. (2021). Educomunicación y Alfabetización Mediática para combatir las *Fake news* en redes sociales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, *E45*, 573-584. <https://shorturl.at/acxE9>
- Aparici, R., & Torrent, J. (2016, 22 noviembre). *Educomunicación: citizen participation and creativity*. Media and Information Literacy Clearinghouse. <https://shorturl.at/fkyQY>
- Barbas-Coslado, Á. (2012). Educomunicación : desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, *14*, 157-175. <https://shorturl.at/asJM0>
- Calvo-Gutiérrez, E., & Marín-Lladó, C. (2023). Combatting *Fake news*: a global priority post COVID-19. *Societies*, *13*(7), 160. <https://doi.org/10.3390/soc13070160>
- Carvalho, L. (2022). *Proyectos de intervención en Educomunicación*. www.academia.edu. <https://shorturl.at/boq45>
- Castro, V. (2018). La esfera pública habermasiana. Su obsolescencia en tiempos de nuevas plataformas digitales. *In/Mediaciones de la Comunicación*, *13*(1), 71. <https://doi.org/10.18861/ic.2018.13.1.2826>
- Castro-Quezada, E.D., Astudillo, R., & Cárdenas-Arichabala, B. (2021). *TikTok* y Educomunicación. En *TikTok: más allá de la hipermedialidad* [online]. (pp. 51- 74). <https://doi.org/10.7476/9789978106815.0004>
- Cevallos, J.T. (2023). Educomunicación y Educación para la Ciudadanía. *Comhumanitas*, *14*(2), 3-18. <https://doi.org/10.31207/rch.v14i2.410>
- Corporación Latinobarómetro (2023, 21 julio). *Latinobarómetro 2023*. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
- Daza-Hernández, G. (2010). Desafíos de la Educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC - Revista Científica de Información y Comunicación*, *7*, 333-345. <https://idus.us.es/handle/11441/33397>
- De-Rosa-Torner, F. (2021, 28 octubre). *Desinformación y ataque a la democracia*. Conflegal. <https://shorturl.at/LPWW6>
- De-Vicente-Domínguez, A.M., Beriain-Bañares, A., & Sierra-Sánchez, J. (2021). Young Spanish Adults and Disinformation: Do They Identify and Spread *Fake news* and Are They Literate in It? *Publications*, *9*(2), 2-16. <https://doi.org/10.3390/publications9010002>
- Economist Intelligence Unit. [EIU] (2024, 29 febrero). *Democracy Index 2023*. *Economist Intelligence Unit*. <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/>
- Fernández-Castrillo, C., & Magallón-Rosa, R. (2021). Arqueología de la desinformación en el siglo XXI: evolución, lenguajes y perspectivas de futuro. En M.I. Míguez-González, & A. Dafonte-Gómez (coord.), *Narrativas digitales contra la desinformación. Verificación de datos y alfabetización en la sociedad de la información* (pp. 15-28). <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.19.p105>
- Frau-Meigs, D., & Corbu, N. (2024). *Disinformation debunked*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781003387404>
- Garmedia, M., & Garitaonandia, C. (2018). Sonia Livingstone: Investigadora y experta internacional en Internet y niños y jóvenes. *TELOS (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología)*, *73*, ISSN: 0213-084X. <https://shorturl.at/bmAP2>
- Gozálvez-Pérez, 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>
- Innenarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja: Gobernar en el siglo XXI* (1ª ed.). Galaxia Gutenberg.
- International Institute for Democracy and Electoral Assistance [International IDEA] (2023). *The Global State of Democracy 2023: The New Checks and Balances | International IDEA*. <https://shorturl.at/uLQY8>
- Jaramillo, O. (2008). La formación ciudadana en la obra de Freire. *Uni-Pluri/Versidad*, *8*(3), 1-9. <https://bit.ly/4c4dmmZ>

- Lagomarsino-Montoya, M., Pavié-Nova, A., Véliz-Burgos, A., & Nass-Álvarez, J.L. (2019). Educación y Democracia. Una alianza necesaria para la sociedad abierta y contra la demagogia, conducida por la *Fake news*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 137-146. <https://bit.ly/3SwVSIT>
- Mapes, M., Kraus, L., Parviz, E., & Morgan, J. (2022). The Neutrality Myth: Integrating Critical Media Literacy into the Introductory Communication Course. *Basic Communication Course Annual*, 33, 4. <https://bit.ly/3SuAG6l>
- Morales-Olivares, R., & Silva-Tapia, A. (2006). La subjetividad como potencial democratizador: análisis de la esfera pública desde la teoría de la acción comunicativa. *Ciências Sociais Unisinos*, 41(1), 38-49. <https://bit.ly/4fjb2K3>
- Paisana, M., Pinto-Martinho, A., & Cardoso, G. (2020). Trust and *Fake news*: Exploratory analysis of the impact of news literacy on the relationship with news content in Portugal. *Comunicación y Sociedad*, 33(2), 105-117. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.105-117>
- Pícaro-Cerigatto, M. (2020). Promotion of media and information literacy in the emerging context of disinformation: proposal for Elementary education. *Revista Observatório*, 6(6), 1-22. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n6a4en>
- Picazo-Sánchez, L., Domínguez-Martín, R., & García-Marín, D. (2022). Health Promotion on *Instagram*: Descriptive–Correlational Study and Predictive Factors of Influencers’ Content. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15817. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315817>
- Rodríguez-Serrano, A., Soler-Campillo, M., & Marzal-Felici, J. (2021). Fact checking audiovisual en la era de la posverdad. ¿Qué significa validar una imagen? *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 19-42. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1506>
- Romero-Rodríguez, L.M., Chaves-Montero, A., & Torres-Toukourmidis, Á. (2018). Neopopulismo, poder y control social: las Competencias Mediáticas en ideología y valores como defensa de la ciudadanía. *Lumina*, 12(1), 40-54. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21492>
- Salaverría, R., Buslón, N., Pan, F.L., León, B., López-Goñi, I., & Erviti, M. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la COVID-19. *Profesional de la Información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Sartori, A.S. (2023). Educommunicative ecosystems and digital culture: criteria for a pedagogical practice of Media Literacy. *ICERI Proceedings*, 5320-5325. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1348>
- Vintimilla-León, D.E. (2024, 29 febrero). *Bombardeo mediático en las crisis humanitarias: Fact Checking, Educomunicación y el rol fundamental del Periodismo Local*. <https://bit.ly/4doDxFN>
- Vintimilla-León, D.E., Torres-Toukourmidis, Á., & Hinojosa-Becerra, M. (2024). La Educomunicación como herramienta de mitigación del discurso de odio en la política populista. Casos Venezuela y Brasil. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 154, 259-277.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Uso de *eye tracking* para evaluar la atención de jóvenes salvadoreños al consumir desinformación

Use of eye tracking to assess the attention of young Salvadorans while consuming disinformation

Willian-Heriberto Carballo-Sánchez
Escuela Mónica Herrera, El Salvador
wcarballo@monicaherrera.edu.sv

Resumen

Los jóvenes son de los segmentos poblacionales más susceptibles a sufrir desinformación. Este estudio buscó entender cómo estas personas interactúan visualmente con contenido falso o engañoso, con el fin de descubrir qué elementos atrapan su atención y qué banderas rojas no perciben. Para lograrlo, aplicamos la técnica de seguimiento ocular en línea, a través de un programa que estudia la mirada mediante cámaras web, a 48 jóvenes de 18 a 24 años. Los resultados indican que no siempre fijaron su atención en elementos pequeños, pero importantes, como logos alterados o detalles foto-montados. En cambio, se centraron en titulares coloridos o políticos reconocidos.

Abstract

Young people are among the most vulnerable to disinformation. This study seeks to understand how these individuals visually interact with false or misleading content to determine what elements catch their attention and what red flags they fail to notice. To achieve this, we used online eye-tracking, a program that studies gaze through web cameras, on 48 young people (18-24 years old). The findings show that they did not always focus on small but important elements, such as altered logos or photomontaged details. Instead, they focused on colorful headlines or well-known politicians.

Palabras clave / Keywords

Desinformación, jóvenes, El Salvador, seguimiento ocular, Alfabetización Mediática e Informativa.
Disinformation, youth, El Salvador, eye tracking, Media and Information Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Entre *La Prensa Gráfica* –uno de los periódicos de mayor tradición en El Salvador– y “Las Prensas Gráfica” hay solo dos letras esas de diferencia. Sin embargo, también hay un barranco que separa la veracidad del timo. El primer nombre del medio es real y el segundo, el de los caracteres extras, es falso. Aun así, este último, maquetao dentro de un diseño que se asemeja al original (en tipografía, colores, etc.) y acompañado de una nota que anuncia una supuesta inversión del presidente de El Salvador, Nayib Bukele, ha circulado como publicación que pretende ser auténtica en diferentes momentos durante los últimos años en el país y ha provocado que algunas audiencias la crean.

Esas trampas suelen ser elementos que quienes crean desinformación –entendida como compartir información falsa para causar molestia (Wardle & Derakhshan, 2017)– utilizan para lograr víctimas (Billard & Moran, 2023). Ante ello, la presente investigación partió de preguntarse qué tanto las audiencias jóvenes salvadoreñas, de 18 a 24 años, son capaces de detectar dichas estrategias de engaño. Así, se buscaba entender a qué elementos dentro de una pieza falsa, engañosa o manipuladora le prestan atención y a cuáles no. Para lograrlo, se usó la técnica del *eye tracking* (seguimiento ocular).

Los hallazgos son importantes pues permiten entender cómo operan esas carnadas puestas a circular y qué tanto las audiencias se fijan en ellas. Teniendo en cuenta que investigaciones previas indican que los jóvenes son uno de los segmentos poblacionales más proclives a desinformación en El Salvador (Carballo & Marroquín, 2020), la data obtenida puede ser útil para establecer procesos de Alfabetización Mediática e Informacional para dichas audiencias.

2. Antecedentes

Determinar qué tan expuestas a desinformación están las audiencias es algo que, muchas veces, suele hacerse a través de la recolección de información auto percibida, como encuestas o entrevistas. Sin embargo, acá se propone utilizar el seguimiento ocular que, como aseguran O’Connel et al., (2011), proporciona información más precisa que un autoinforme, pues la visualización afirmada por los sujetos de estudio no siempre es la misma que la visualización real que puede ser medida en el momento.

El seguimiento ocular lo define Bercea (2011) como una técnica que permite estudiar el comportamiento y la cognición sin medir la actividad cerebral; sino a través de monitorear lo que el sujeto está mirando, por cuánto tiempo y la trayectoria de la visión ante ciertos estímulos. Y aunque es usado mucho en estudios de neuromarketing, prosigue el autor, investigadores de las ciencias sociales también lo emplearon en años recientes. Veamos algunos.

Hansen et al. (2020), por ejemplo, lo usaron para un experimento con 55 usuarios a quienes pidieron leer 108 titulares de noticias. Ellos encontraron que los encabezados falsos reciben menos atención visual que los verdaderos. Simko et al. (2019), que estudiaron a 44 participantes a quienes presentaron noticias en redes sociales –algunas falsas–, concluyeron que a diferencia de los participantes que tuvieron éxito en las estimaciones de la veracidad de los artículos, los que fracasaron confiaron más en la información proporcionada por los *feed* (contenido visto al entrar en una red social) que en los artículos completos. Y Billboard y Moran (2023) analizaron sitios web de noticias, convencionales y falsos, para identificar cómo estos últimos emplean elementos de diseño que pretenden legitimarlos como “medios de comunicación”.

En El Salvador, se ha usado para estudiar videos virales en *TikTok*. Aguilar (2023) encontró que la clave de su éxito son la utilización de textos que acompañan los videos, rostros en primer plano y acciones pocos comunes en la vida cotidiana. De tal forma que, en el país, es la primera vez que el *eye tracking* se utiliza para estudiar la desinformación.

3. Metodología

Se utilizó *RealEye*, programa en línea que predice el punto de mirada de una persona utilizando solo cámaras *web* como recopiladores de datos. Este se aplicó a 48 jóvenes salvadoreños entre los 18 y 24 años. 17 eran hombres y 31 eran mujeres.

A ellos se les mostraron tres notas que incluían elementos desinformativos: 1) sitio alterado “Las Prensas Gráfica” (ya descrito), 2) cartel manipulado en playa El Tunco que *La Prensa Gráfica* tomó como real pese a ser un

fotomontaje contra el presidente Bukele y c) miniatura de *YouTube* de un canal que, sin respaldo, titulaba que la celebridad internacional Kim Kardashian apoyaba a dicho funcionario.

Tras recabar y almacenar la información, se dividió cada nota en diferentes segmentos o *Area Of Interest* (AOI). Estos eran, por ejemplo: el titular, los créditos, la fecha, las imágenes u otro detalle relevante, para evaluar a qué le prestaban más atención los sujetos. El programa consolidó los resultados de los 48 jóvenes hasta obtener datos promedios, generales y por sexo, para cada AOI. Los datos obtenidos se dividieron en fijación y mirada, bajo las siguientes variables (Tabla 1). Una vez obtenida la información, se vació en un Excel con datos por cada nota expuesta, para sistematizar y generar los análisis presentados a continuación.

4. Resultados

4.1. Nota “Las Prensas Gráfica”

La noticia se dividió en cuatro áreas de interés: logo alterado, otras fuentes, fotografías y titular, como se muestra en la Figura 1. Respecto a la mirada, llama la atención que el tiempo promedio hasta la primera mirada del logo alterado fue de 5.07 segundos; en cambio, para el resto de los elementos, el tiempo promedio que tardaron los jóvenes en verlos varió entre los 2.35 y los 2.44. De igual forma, el tiempo medio que se dedicó por mirada al logotipo fue de 0.12 segundos, muy por debajo del 1.85 de las fotografías, la porción sobre la cual más tiempo se posaron. También fue el logo el que menos miradas del total recibió (129, contra, por ejemplo, las 4033 captadas por las fotografías). En cuanto a fijación, los resultados también resultaron poco favorables para el logotipo alterado. La mayoría de los indicadores demuestra que la atención se fijó más en los otros elementos, llámese la fotografía, el titular o las demás fuentes que eran ofrecidas en la noticia para intentar validar la supuesta veracidad de la información presentada sobre el presidente salvadoreño. Por ejemplo, el tiempo promedio hasta la primera fijación sobre el logo fue de 6.51 segundos, arriba de los 3.82 que las personas participantes promediaron en fijarse por primera vez en las fotografías. Es decir, se tardaron casi el doble en prestar atención a la marca comercial modificada del periódico. Las fijaciones –entendidas como momentos en el que alguien de la muestra clavó su atención en determinado elemento– son de apenas 6 para el segmento donde dice “Las Prensas Gráfica”; en cambio, las del resto de porciones de la nota se cuentan incluso por centenas.

Mirada	Tiempo promedio hasta la primera mirada	Fijación	Media TTFF (tiempo promedio hasta la primera fijación)
	Tiempo medio por mirada		Tiempo medio usado
	Número de miradas		Fijaciones
	Sujetos que vieron el segmento en cuestión		Proporción porcentual de personas que se fijaron
			Tiempo medio de fijación
			FFD promedio (duración de la primera fijación)
			Índice de atención

Figura 1. Segmentos de nota “Las Prensas Gráfica”



Fuente: captura de pantalla de RealEye

	Logo	Otras fuentes	Fotografías	Titular
Media TTFF (tiempo promedio hasta la primera fijación)	6.51s	4.12s	3.82s	3.53s
Tiempo medio usado	0.27s	1.62s	1.73s	1.27s
Fijaciones	6	223	247	171
Proporción	5/48 (10%)	35/48 (73%)	34/48 (71%)	31/48 (65%)
Tiempo medio de fijación	0.24s	0.21s	0.21s	0.2s
FFD promedio (duración de la primera fijación)	0.23s	0.21s	0.19s	0.19s
Atención	-0.46	0.06	0.22	0.05

4.2. Nota de fotomontaje de rótulo contra presidente en playa El Tunco

El análisis se centró en dividirla en las siguientes áreas de interés: foto completa, el rótulo *fake*, logotipo del periódico y titular. Los resultados fueron claros: el rótulo con fotomontaje, elemento primordial para determinar la desinformación en este caso, fue el que obtuvo los niveles más bajos de mirada y fijación.

El tiempo medio de mirada sobre el rótulo *fake* fue de 0.34 segundos, mucho menos que el de toda la imagen completa, el titular e, incluso, el logo del periódico, cuyo dato fue de más de 1 segundo. Y mientras el titular llegó a tener 7111 miradas y la imagen completa 11818, el montaje del cartel apenas alcanzó 528, y solo fue mirado por el 67 por ciento de la muestra, muy por debajo del alcance de mirada que tuvieron los otros segmentos, casi todos cerca del 100 por ciento. La fijación fue muy parecida. En promedio, la primera vez que los 48 integrantes jóvenes de la muestra se fijaron en el rótulo montado digitalmente fue a los 7.05 segundos, muy por encima del promedio cuando vieron por primera vez la imagen como un todo (1.8 segundos). Por otro lado, el tiempo medio usado para ver toda la imagen fue 4.24 segundos, para el logo del medio de comunicación fue 1.06 segundos y para el titular 2.6; en cambio, para el rótulo en específico fue de solo 0.53.

4.3. Nota Kim Kardashian y Nayib Bukele

La miniatura de *YouTube* fue dividida en las siguientes áreas de interés: rostro de Kardashian, rostro de Bukele, rostro de presentadora del canal y titular. Sobre la mirada, destaca que el titular es lo primero que miran (solo 0.96 segundos como promedio hasta la primera mirada), lo que más miradas provocó (6657) y a lo que más le dedicaron tiempo promedio de vista (2.8 segundos). Luego, la Figura del centro, Nayib Bukele, fue lo segundo que más atrajo vistas, incluso por encima de Kardashian (quien solo recibió 1107 miradas, lejos de las 1914 para el político).

Sobre la fijación, de nuevo, el titular colorido y grande es el que puntea: obtuvo 396 fijaciones, muy superiores a las apenas 105 de Bukele. Aun así, ambas áreas de interés seleccionadas están bastante arriba de la celebridad norteamericana (64) y de la presentadora (82). Como se aprecia, también el citado encabezado es el que más tiempo recibió la atención, con 1.94 segundos, superando nuevamente al mandatario salvadoreño, con 0.91. Kardashian y la presentadora son los únicos dos segmentos de la nota mostrada a los jóvenes estudiados que tienen un saldo negativo de índice de atención.

Figura 2. Segmentos de nota sobre playa El Tunco



Fuente: captura de pantalla de RealEye

	Foto completa	Logo	Rótulo	Titular
Media TFFF (tiempo promedio hasta la primera fijación)	1.8s	2.77s	7.05s	1.9s
Tiempo medio usado	4.24s	1.06s	0.53s	2.6s
Fijaciones	789	185	40	468
Proporción	46/48 (96%)	45/48 (94%)	18/48 (38%)	46/48 (96%)
Tiempo medio de fijación	0.25s	0.24s	0.25s	0.24s
FFD promedio (duración de la primera fijación)	0.25s	0.24s	0.25s	0.26s
Atención	0.22	-0.02	0.23	0.16

Figura 3. Segmentos de nota Kardashian-Bukele



	Kardashian	Bukele	Presentadora	Titular
Tiempo promedio hasta la primera mirada	3.72s	2.81s	4.45s	0.96s
Tiempo medio por mirada	0.66s	1s	0.77s	2.8s
Miradas	1107	1914	1301	6657
Visto por	35/48 (73%)	40/48 (83%)	37/48 (77%)	48/48 (100%)

5. Discusión y conclusiones

En cuanto a los resultados, esta investigación determinó que hay elementos que en un consumo acelerado de información pasan desapercibidos. El problema es que esos elementos son, justamente, los que podrían alertar a las audiencias sobre un posible engaño. Dichos hallazgos se complementan de forma coherente con los obtenidos por Simko et al. (2019), quienes habían encontrado que aquellos que ven solo el *feed* de sus redes sociales (donde las notas se deslizan casi siempre rápido) son más susceptibles a caer en bulos que quienes entran a ver la noticia completa con más tiempo. En efecto, el presente estudio comprobó que, en los primeros segundos de exposición, la mirada de las personas jóvenes participantes se concentraba en elementos

como un titular con colores atractivos y letras grandes o en fotografías de un político reconocido. Es hasta los 10 o 15 segundos, en promedio, cuando la mirada de los sujetos de la muestra empezó a visualizar otros elementos más pequeños, como el logotipo del medio, la fecha o detalles en la fotografía, aunque todavía con menos atención de la que destinaban al resto de áreas, más grandes y llamativas. Y, al menos en los casos acá estudiados, es justo en los primeros donde estaba el timo: en el logo manipulado, en el usuario anónimo sospechoso o en el rotulito falseado. Estos resultados parecen desmarcarse de los de Hansen et al. (2020), quienes encontraron que los encabezados falsos reciben menos atención visual que los verdaderos.

Aunque el experimento es diferente y no se contrastó contra la visualización de material real, los hallazgos con los jóvenes salvadoreños sugieren que estos sí fijan mucho su atención en aquellos titulares grandilocuentes y emotivos, aunque sean falsos.

Detectar dichas carnadas requiere, además de pericia, tiempo. Y por la forma en que consumimos información hoy –en grandes cantidades y a gran velocidad–, lo más probable es que los jóvenes se queden sin encontrar el timo. De ahí que futuras formaciones en Alfabetización Mediática e Informativa deben tomar en cuenta la detección rápida de banderas rojas como las acá señaladas.

Sobre el método, sin desmeritar técnicas tradicionales –entrevista, encuesta– el uso de *eye tracking* permitió confirmar lo que O'Connell et al. (2011) adelantaban: el seguimiento ocular en línea facilita obtener y medir información a través de una visualización directa, en lugar de confiar en que los sujetos de estudio la cuenten en un autoinforme.

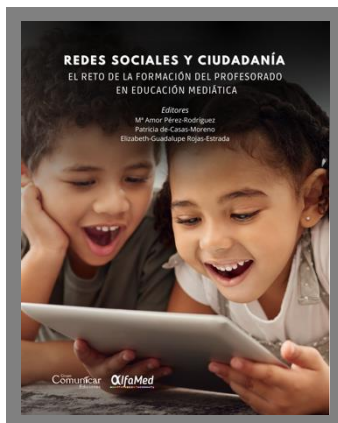
Ahora bien, aplicar la prueba también generó inconvenientes. Primero, no todos pudieron conectarse rápidamente al software, debido a la velocidad de su internet o de su aparato informático; y segundo, una vez adentro, algunos movían la cabeza y desviaban la mirada con brusquedad frente al dispositivo (más si era un celular), lo que no permitía al programa auto calibrarse rápido. Si bien estos escollos fueron superados en minutos y la prueba fue exitosa, contar con conectividad y aparatos más estables (*laptops*) son aspectos que deben tomarse en cuenta en aplicaciones futuras.

Tabla 5. Fijación en nota Kardashian y Bukele

	Kardashian	Bukele	Presentadora	Titular
Media TTFF (tiempo promedio hasta la primera fijación)	4.96s	5.3s	5.41s	2.01s
Tiempo medio usado	0.41s	0.91s	0.83s	1.94s
Fijaciones	64	105	82	396
Proporción	28/48 (58%)	25/48 (52%)	24/48 (50%)	43/48 (90%)
Tiempo medio de fijación	0.17s	0.17s	0.19s	0.17s
FFD promedio (duración de la primera fijación)	0.17s	0.19s	0.18s	0.16s
Atención	-0.53	0.02	-0.54	0.13

Referencias

- Aguilar, B. (2023). Lo que mira el ojo en los videos virales de *TikTok*. En W. Carballo (coord.), *Tiktología* (pp.44-89). Escuela Mónica Herrera.
- Bercea, M. (2011) *Anatomy of methodologies for measuring consumer behavior in neuromarketing research*. University of Iași, Romania. Romanian National Authority.
- Billard, T., & Moran, R. (2023). Designing Trust: Design Style, Political Ideology, and Trust in “Fake” News Websites. *Digital Journalism*, 11(3), 519-546.
- Carballo, W., & Marroquín, A. (2020). Alfabetización Mediática y consumo noticioso entre jóvenes salvadoreños en tiempos digitales. *Alcance*, 9(22), 144-155.
- Hansen, C.H., Hansen, C.A., Simonsen, J., Larsen, B., Alstrup, S., & Lioma, C. (2020). Factuality Checking in News Headlines with Eye Tracking, In *Proceedings of the 43rd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*, July 25–30, 2020. <https://doi.org/10.1145/3397271.3401221>
- O'Connel, B., Walden, S., & Pohlmann, A. (2011). *Marketing and Neuroscience. What Drives Customer Decisions? American Marketing Association, White Paper*. <https://n9.cl/i5ayt>
- Simko, J., Hanáková, M., Racsko, P., Tomlein, M., Moro, R., & Bielikova, M. (2019). *Fake news* Reading on social media: An Eye-tracking Study. In *30th ACM Conference on Hypertext and Social Media (HT '19)*, September 17–20, 2019, Hof, Germany. ACM, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3342220.3343642>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.



VIII. Desinformación, fake news y educación

La desinformación en la era de la sobreinformación

Disinformation in the age of overinformation

Irene Díaz-Carretero

Universidad de Extremadura, España
irdiazc@alumnos.unex.es

Patricia de-Casas-Moreno

Universidad de Extremadura, España
pcasas@unex.es

Heleny Méndiz-Rojas

Universidad de Extremadura, España
hmendiz@ucn.cl

Resumen

La sociedad está inmersa en una gran desinformación debido a la abundancia de información en Internet y a las informaciones erróneas. Para analizar el consumo de noticias falsas en aras de evitarlas, se ha desarrollado un estudio llevado a cabo a través de metodología cualitativa. Para ello, se ha realizado un *focus group* con alumnos de Educación Superior. Según los resultados obtenidos, los jóvenes únicamente se informan a través de las redes sociales, se sienten desinformados de la mayoría de las noticias de actualidad, desconocen el término de Alfabetización Mediática y cada vez están menos interesados en el panorama informativo.

Abstract

Society is immersed in a great deal of misinformation due to the abundance of information on the Internet and misinformation. In order to analyse the consumption of false news in order to avoid it, a study was carried out using qualitative methodology. To this end, a focus group was carried out with higher education students. According to the results obtained, young people are only informed through social networks, they feel uninformed about most current news, they do not know the term Media Literacy and they are less and less interested in the information landscape.

Palabras clave / Keywords

Fake news, focus group, Internet, medios de comunicación, Alfabetización Mediática e Informativa.

Fake news, focus groups, Internet, mass media, Media and Information Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El fenómeno de los bulos no crea un periodismo ético y veraz. La era de la sobreinformación en la que estamos inmersos, a priori parece ser algo positivo, ya que contamos con múltiples medios y plataformas para estar bien informados, pero no lo es, cada vez tiene más aspectos negativos. Por ello, se ha profundizado en el concepto de desinformación, provocado por las *fake news*, para comprender los hábitos de consumo en la información. Esta abundancia de información tiene aspectos negativos ya que provoca desórdenes informativos y duda por parte de los consumidores de información a la hora de elegir una noticia veraz y con credibilidad (Del-Fresno-García, 2019; Sádaba-Chalezquer & Salaverría-Aliaga, 2023).

Las noticias falsas no son algo nuevo, pero sí la repercusión que tienen con las redes sociales. La pérdida constante de verificación de información es un problema y por ello, se han creado nuevas técnicas, como el *fact-checking* o la Alfabetización Mediática. Estas herramientas tienen en común evaluar la calidad de la información y comprobar la veracidad de las noticias. La Alfabetización Mediática es muy necesaria para frenar las noticias falsas y que las nuevas generaciones aprendan a decodificar la información (Fernández-García, 2017).

Con la proliferación de las redes sociales y las nuevas tecnologías se han incrementado nuevas plataformas para mantenernos conectados y para difundir información. La aparición de estas nuevas plataformas y la difusión de información en las mismas ha creado una sociedad inmersa en información, este fenómeno se denomina “sobreinformación” (Caldevilla-Domínguez, 2013). La llamada era de la sobreinformación ha causado un gran problema para los usuarios, consumidores de información, las llamadas *Fake news*. Las noticias falsas, son noticias que no han pasado por un proceso de verificación o, simplemente, se difunden de manera intencionada o no, para engañar al lector (Reina-Pozo, 2020). Las redes sociales han hecho que estas noticias falsas se difundan mucho más rápido y lleguen a muchos más usuarios, por lo tanto, la viralización de la noticia es mucho mayor y masiva.

Para combatir este problema, es necesario un proceso y un seguimiento de pautas para detectar los bulos y combatirlos. Por ello, esta investigación, se centra en asentar las bases de recolección de técnicas para la detección y verificación de información. Para ello, para realizar el presente estudio se atenderá a una metodología cualitativa a través de la técnica de *focus group* con el objetivo principal de analizar el consumo de noticias falsas y cómo éstas influyen en los hábitos informativos de la sociedad española en aras de evitar la desinformación.

2. Antecedentes: Sobreinformación y *Fake news*

La comunicación de forma genérica ha evolucionado con el paso de los años. Desde sus inicios, ésta ya se ponía en práctica, inconscientemente, con el fin de entenderse, como, por ejemplo, a través de los gestos o los dibujos pictóricos, ya que no existía la palabra. Esta necesidad de comunicación ha hecho que el ser humano desarrolle, con el paso de los años, nuevas formas de comunicación, evolucionando así, los diferentes medios y modelos para establecer un canal de difusión de mensajes (Gutiérrez-Ramírez, 2020). El proceso comunicativo se ha transformado y por lo tanto su oralidad también. La primera oralidad, consistía en la transmisión oral, entre dos o más individuos, a esta le sustituyó el paréntesis de Gutenberg, con la llegada de la imprenta en el siglo XV. La hegemonía de la cultura del papel produjo un paréntesis en la oralidad hasta la llegada de las tecnologías, consideradas como segunda oralidad (Area, 2017).

Dentro de esta evolución, todavía presente en el siglo XXI, se han creado herramientas de comunicación inesperadas e impredecibles, que nunca estuvieron en la mente humana. Un claro ejemplo y el más extenso, es Internet. Sin duda, se ha convertido en un medio masivo, que engloba infinita información y permite comunicarnos de forma rápida y eficaz. Con la llegada de Internet, surgieron plataformas, que permitían a las personas conectarse entre sí, desde cualquier lugar y en cualquier momento (Gutiérrez-Ramírez, 2020).

A raíz de este auge, hay que destacar que la era de la sobreinformación ya está presente en nuestra sociedad. Esta se define como sobrecarga informativa, consecuencia de la infinita información, que engloban las tecnologías, es decir una forma de desinformación (Martínez-Cunill, 2008; Sádaba-Chalezquer & Salaverría-Aliaga, 2023). Atendiendo a Caldevilla-Domínguez (2013, p. 35), “la humanidad, en su totalidad, nunca había dispuesto de un acceso tan rápido a un volumen de datos que aumenta cada segundo”.

La sobreabundancia de información imposibilita comprobar su veracidad, debido a que antes, el volumen era mucho menor, pero ahora, con Internet, es imposible, ya que el volumen es infinito. Algunos autores, ven lo positivo, es decir, un mayor uso de los medios digitales va acompañado de una mayor producción y adquisición de habilidades, tanto digitales como analógicas. En cambio, otros, ven que un mayor uso de Internet, en muchos

casos, no va unido con habilidades y genera desventajas para las nuevas generaciones (Soengas-Pérez et al., 2019; Vizcaíno-Laorga et al., 2019; López-de- Ayala et al., 2020).

La proliferación de las redes sociales ha sido un aliado para las *Fake news* o noticias falsas. Actualmente la labor del periodista debe afrontar los nuevos desafíos que no existían hace mucho tiempo y que surgieron con la innovación tecnológica y a la velocidad que evoluciona (Lotero-Echeverri et al., 2018; Velasco-Terry, 2024). La lucha contra las noticias falsas se compensa con términos como Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), materia que debería ser impartida en la universidad por parte de los docentes. Tanta información, obliga al usuario a tener más rigor a la hora de elegir y seleccionar bien las fuentes, distinguir entre información y publicidad, así como entre noticias veraces y noticias falsas. La Alfabetización Mediática e Informativa es una de las claves para acabar con el desorden informativo. Los expertos ya han alertado de la necesidad de este tipo de alfabetizaciones en el ámbito comunicativo, ya que esto ayudará a la audiencia a desarrollar la habilidad de cómo actuar ante una noticia falsa (Mele et al., 2017; Mihailidis & Viotty, 2017).

3. Metodología

Para realizar esta investigación se ha considerado emplear una metodología cualitativa a través del uso de la técnica de *focus group* como herramienta de recolección de datos. El empleo de esta técnica permite a los participantes generar nuevas ideas en base a comentarios, que podrían pasar desapercibidos, como explican Kotler y Armstrong (2001).

La herramienta está conformada por un total de 4 dimensiones de estudio: a) repercusión de las noticias falsas en la ciudadanía; b) desinformación y consumo de calidad; c) hábitos de consumo y actitud crítica ciudadana; y d) buenas prácticas, comprobación y selección de noticias.

Para nuestra investigación hemos seleccionado a estudiantes de Comunicación Audiovisual y Periodismo de la Universidad de Extremadura de segundo/tercer/cuarto curso y con edades comprendidas entre los 20 y los 29 años. En este sentido, la muestra es intencional, atendiendo a unos parámetros específicos. Asimismo, es estratificada porque se ha especificado que haya una representación de ambos géneros, cinco hombres y cinco mujeres para conocer los diferentes puntos de vista.

4. Resultados

Atendiendo a la primera dimensión de estudio, relacionado con la repercusión de las noticias falsas en la ciudadanía, se puede destacar que la repercusión siempre es y será negativa. Sin duda, provoca tal desinformación que la sociedad se siente desinformada sobre temas de actualidad. Esta desinformación genera rechazo de la sociedad hacia los medios de comunicación y a las noticias que publican. Una persona que lea una noticia falsa y no la conteste y, por lo tanto, la difunda, puede crear una especie de ciclo del que es muy difícil salir. Hoy en día, la inmediatez y la fácil accesibilidad son las características principales de las redes sociales. En menos de un minuto, una noticia puede ser difundida y leída por varios usuarios dentro de la red. Por lo tanto, la desinformación es algo que afecta con facilidad a la sociedad. Asimismo, se ha llegado a la conclusión de implantar desde la educación, la Alfabetización Mediática, para que la sociedad aprenda a utilizar los medios de comunicación convencionales y digitales y no sufrir las consecuencias que pueden llegar a tener, el consumo de noticias falsas. En lo que respecta a la segunda dimensión, desinformación y consumo de calidad, tras el auge de Internet y de las redes sociales, la información se comparte y se difunde de forma inmediata y abundante. Dentro de estas nuevas plataformas, la información no es siempre veraz. Debido a la sobreenformación que hay en ellas, es muy complicado distinguir entre una información verdadera y falsa. Como se ha analizado, la sociedad utiliza diariamente su dispositivo móvil, un dispositivo que usan para todo, inclusive para informarse. La prensa escrita en papel, los informativos de televisión y la radio cada vez son menos consumidos por las nuevas generaciones, incluso, hasta estar prácticamente obsoletos. Los medios convencionales se han digitalizado para poder disponer de perfiles dentro de estas plataformas e incluso, en la mayoría de los casos, han innovado y actualizado su forma de comunicar e informar para atraer a las nuevas generaciones. Debido a la inmensa cantidad de plataformas, de perfiles y usuarios en la red, hay información infinita imposible de comprender y profundizar en ella, creando así que las personas estén plenamente desinformadas y cada vez muestran menos interés en estar informados con noticias de actualidad y veraces, ya que ven muy complicado el proceso.

Sobre la tercera dimensión, hábitos de consumo y actitud crítica ciudadana, las nuevas generaciones, sobre todo, se informan completamente a través de las redes sociales. Para ello, suelen seguir los perfiles de medios de

comunicación verificados y oficiales para informarse a través de ellos. Tras el análisis de esta investigación, muchos jóvenes se centran en la información local y regional, dejando de lado la información nacional e internacional. Esto se debe a la sobreinformación existente en Internet en general. Según los jóvenes participantes, rechazan la información nacional e internacional ya que, en la mayoría de los casos, son informaciones negativas que pueden llegar a afectar a su salud mental. Las nuevas generaciones confían en la publicación de un usuario, lo que es llamado como “periodismo ciudadano”. En la red social *Twitter* (ahora X) es usual que los usuarios creen publicaciones dando su opinión o publicando noticias o informaciones. Esos usuarios no son verificados, pero los jóvenes se dejan llevar por este tipo de publicaciones aun sabiendo el peligro que tienen. La sociedad está concienciada del riesgo de consumir información sin contrastar, pero queda un largo camino para que la sociedad sea crítica a la hora de consumir información y detecte lo veraz de lo falso.

Por último, la última dimensión, buenas prácticas, comprobación y selección de noticias, se puede destacar que al analizar las medidas que pueden frenar o disminuir el problema que se plantea, se mencionan métodos como la Alfabetización Mediática o el contraste de noticias. El desconocimiento del concepto de Alfabetización Mediática es real entre la sociedad.

5. Discusión y conclusiones

Atendiendo a Fernández-García (2017), hoy en día, se debe apostar más sobre la Alfabetización Mediática para que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias con el fin de analizar, comprender y evaluar el contenido que consumen y distinguir lo verdadero de lo falso y combatir así el gran desorden informativo de la sociedad. Tras realizar el análisis, se ha llegado a la conclusión de que una de las soluciones a la desinformación y a las noticias falsas, es la Alfabetización Mediática e Informativa. En muchos de los casos, la sociedad desconoce el significado de este término (Sádaba-Chalezquer & Salaverría-Aliaga, 2023).

La educación para la utilización de los medios, así como la aplicación de la AMI, es muy importante para las nuevas generaciones. Se debe implantar para educar y para concienciar también de lo que puede provocar el mal uso de las redes sociales. Tras la realización del *focus group* a los alumnos, se ha concluido, que se sienten desinformados respecto a temas de actualidad y a ámbitos concretos como la política. Según Cornellá (2013), creador del término de “infoxicación”, están expuestos a una cantidad excesiva de información, prácticamente imposible de procesar. Por esta razón, por la sobreinformación que nos rodea dentro de Internet, la sociedad se siente desinformada en la mayoría de las noticias. A raíz de ello, se ha llegado a la conclusión de que esa desinformación se ha creado debido al desconocimiento del uso de las redes sociales y a la rapidez con la que se difunden las noticias en las mismas. La sociedad ya no emplea tiempo en leer y en contrastar las noticias completas, sino que difunden titulares sin leer su contenido (Velasco-Terry, 2024). En palabras del mismo autor (2004, p. 115) “los que confunden cantidad de información con calidad son los más propensos a salir infoxicados”. En la actualidad, los jóvenes, están la mayor parte del tiempo, inmersos en las redes sociales, donde leen abundantes cantidades de información. Suelen informarse a través de las publicaciones de los usuarios, sin calidad y no son publicadas por medios de comunicación verificados.

Referencias

- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 14-28. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Caldevilla-Domínguez, D. (2013). Efectos actuales de la “Sobreinformación” y la “Infoxicación” a través de la experiencia de las bitácoras y del proyecto I+D avanza ‘Radiofriends’. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 30, 34-56. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.30.34-56>
- Cornellá, A. (2013, octubre 2). *Infoxicación...Alfons Cornellá Semper Progredi*. <https://bit.ly/45tjG5m>
- Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: Sobreexpuestos e infra-informados en la era de la posverdad. *Profesional de la Información*, 28(3) 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>
- Fernández-García, N. (2017). “Fake news”: Una oportunidad para la Alfabetización Mediática. *Nueva Sociedad*, 269, 67-77. <http://bitly.ws/FovV>
- Gutiérrez-Ramírez, E.P (2020, febrero 3). *Evolución de la comunicación en el siglo XXI, ¿Herramienta o Amenaza? Mi espacio*. <https://bit.ly/3odyVyw>
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2001). *Marketing*. Prentice Hall.
- López-de-Ayala, M.C., Vizcaino-Laorga, R., & Montes-Vozmediano, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: Influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la Información*, 29(6), 1-13. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04>
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L.M., & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). Fact-checking vs. *Fake news*: Periodismo de confirmación como componente de la Competencia Mediática contra la desinformación. *Index.comunicación*, 8(2), 295-316. <https://bit.ly/42bFPXI>
- Martínez-Cunill, D. (2008, junio 20). Sobreinformación: Una cara más de la desinformación. *La haine.org*. <http://bitly.ws/FoHy>
- Mele, N., Lazer, D., Baum, M., Grinberg, N., Friedland, L., Joseph, K., & Mattsson, C. (2017). *Combating Fake news: An agenda for research and action*. <https://bit.ly/3KExKO7>

- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable spectacle in digital culture: Civic expression, *Fake news*, and the role of media literacies in “post-fact” society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454. <https://doi.org/10.1177/0002764217701217>
- Reina-Pozo, J.A. (2019/2020). *Bulos Fake news y la lucha contra la desinformación*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3BmSFCM>
- Sádaba-Chalezquer, M., & Salaverría-Aliaga, R. (2023). Combatir la desinformación con Alfabetización Mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 2023, 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Soengas-Pérez, X., López-Cepeda, A.M., & Sixto-García, J. (2019). Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1056-1070. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>
- Velasco-Terry, M.R. (2024). *Fake news en Twitter y su impacto en los estudiantes universitarios*. <https://bit.ly/4cW6OIG>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B., & López De Ayala-López, M.C. (2019). Participation and commitment of young people in the digital environment. Uses of social networks and perception of their consequences. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554-572. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Experiencias de Educación Mediática en desiertos informativos

Media education experiences in news deserts

Elaine Javorski

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

elaine.javorski@ufma.br

Camila Gusmão

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

camila.gusmao@discente.ufma.br

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo las dinámicas de la educación para los medios pueden ayudar a los estudiantes de secundaria a comprender los procesos de desinformación en lugares donde la información local es escasa. Para ello, se realizó una investigación-acción en una escuela de Rondon do Pará, en Pará, Amazonía Oriental. Las actividades incluyeron la capacitación de estudiantes, acompañada de cuestionarios, entrevistas y un diario de campo. Los resultados muestran la importancia de una visión crítica de los productos mediáticos que circulan en los desiertos informativos.

Abstract

This article aims to understand how media education dynamics can help high school students understand the processes of disinformation in places where local information is scarce. To this end, action research was carried out at the Dionísio Bentes de Carvalho school, in Rondon do Pará, in the interior of Pará in the Eastern Amazon. The activities involved training students and it was accompanied by questionnaires, interviews and a field diary and the results show the importance of a critical view of media products that circulate in news deserts.

Palabras clave / Keywords

Desiertos informativos, educación para los medios, Amazonia, secundaria, desinformación.

Information deserts, media education, Amazon, secondary, disinformation.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo las dinámicas de la educación para los medios pueden ayudar a los estudiantes a comprender los procesos de desinformación. Este es ya un tema previsto en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), de 2017/2018, que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica. Se está realizando una investigación-acción con 40 alumnos de segundo año de secundaria durante el primer semestre académico de 2024 en la escuela Dionísio Bentes de Carvalho, ubicada en Rondon do Pará, ciudad brasileña del sureste de Pará, en el interior de la Amazonía Oriental. Aquí presentamos los resultados preliminares del trabajo.

Asumimos que esta práctica puede ayudar en la formación del pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, reduciendo las posibilidades de ser dominados por procesos de desinformación, especialmente aquellos que viven en lugares donde la información local es escasa, como es el caso en esta localidad. El lugar encaja en el concepto de desierto informativo, una realidad que se vive en muchas regiones de Brasil. Según datos de 2022 del Atlas da Notícia, una iniciativa del Instituto de Desarrollo del Periodismo (Projor), cinco de cada diez municipios brasileños viven en esta condición. En este contexto, se observa una fuerte incorporación de medios digitales, que sigue la tendencia global de dominio de estas plataformas en los circuitos culturales y de información. También sigue la tendencia de la desinformación, en la que contenidos de dudosa calidad acaban cumpliendo el papel del periodismo, mediando la relación entre los ciudadanos y los sistemas culturales, sociales y políticos locales.

2. Educación para los medios y desinformación

El vacío informativo, provocado por el cierre, compra, quiebra, constitución o simplemente ausencia de un vehículo periodístico local/regional, genera profundos shocks en la democracia de base, en ese espacio de emergencia de la esfera pública, en la periferia del sistema de poder político (Habermas, 2003). En este espacio de razones y argumentos se confrontan realidades, se forman temas políticos, se forman preferencias y se construye vida cívica. Debido a la falta de circulación de información creíble, otros espacios y autoridades epistémicas son elevados al estatus de fuentes informativas. Para Abernathy (2016), en estos contextos, la sociedad es más vulnerable a la información falsa y a las consecuencias de la desinformación (Delmazo & Valente, 2018).

Esto requiere de nuestras sociedades una capacidad de respuesta que pueda afrontar las consecuencias de la desinformación que, como ya hemos visto, son graves y profundamente negativas para la democracia, la salud, la ciudadanía y otros valores cívico-sociales. La competencia crítica en información (Oliveira & Souza, 2022) o, como defendemos, la Educación Mediática, tiene el potencial de, en el fondo, promover una nueva condición de permanencia en este contexto, para las generaciones actuales y, principalmente, futuras, ya sea a través de capacidad de dotar a las personas de habilidades críticas respecto de la información consumida, o la posibilidad de ofrecer elementos para la producción y circulación de nuevos y buenos contenidos, llenando vacíos informativos. Como analiza Aguaded (2015), es necesario saber convivir con los medios y todas las cargas y bonificaciones que estos conllevan. Sin embargo, es fundamental que, desde la educación para la info-ciudadanía, se creen estrategias específicas para aprender a consumir correctamente los contenidos.

3. Metodología

A través de la investigación acción (Thiollent, 2017), basada en una evaluación cualitativa de las manifestaciones sociales, buscamos construir estrategias de Educación Mediática. Las acciones aquí presentadas fueron realizadas con estudiantes de segundo año de la escuela Dionísio Bentes de Carvalho, única escuela secundaria de Rondon do Pará. La estrategia abarcó la capacitación a través de clases semanales con estudiantes de segundo año. Entre los métodos de evaluación de acciones utilizamos cuestionarios y entrevistas, grupos de discusión (Angrosino, 2009; Flick, 2014) y notas en un diario de campo (Fernandes, 2002) como principales estrategias de recolección de datos.

4. Resultados

Los principales resultados preliminares, aquí descritos brevemente, provienen del cuestionario aplicado y del diario de campo elaborado durante las acciones de educación en medios realizadas con 40 estudiantes de la clase A del segundo año de secundaria. Los dos métodos se complementan y, en ocasiones, se contradicen, ya que algunas respuestas del cuestionario son diferentes de lo que los estudiantes informan durante las clases. Por lo tanto, los datos presentados fueron ponderados para mostrar resultados más concretos, divididos aquí en tres temas: Educación Mediática, consumo de información local y procesos de desinformación.

Educación para los medios. La investigación muestra que la mayoría de los estudiantes (59%) tienen acceso a diferentes productos multimedia en el aula, utilizados principalmente como forma de ilustrar contenidos, y el 78,1% también dice que se les animó a producir un periódico/boletín, un programa en vídeo o producto de audio o digital durante la vida escolar reciente.

Durante las clases se observó que, a pesar del contacto inicial de los estudiantes con la producción de contenidos mediáticos, no demostraron mayores habilidades en este aspecto. Es importante tener en cuenta que los profesores de la escuela comenzaron recientemente a seguir las recomendaciones del BNCC, que postulan una serie de actividades relacionadas con los medios de comunicación distintas a la formación académica de los profesores. Considerando este aspecto, podemos analizar que el trabajo realizado por los estudiantes constituye una pequeña porción del contenido mediático requerido en el currículo escolar. Las tareas se resumen en una producción simplificada de un solo producto por semestre, ya sea un podcast, reportaje o video para redes sociales. *Consumo de información local.* Desde un escenario local de escasez de información periodística profesional, resulta interesante saber de qué fuentes los estudiantes conocen la realidad local y las noticias sobre Rondon do Pará. En el cuestionario cuantitativo, la mayoría dice utilizar más las plataformas de medios digitales (62,5%), principalmente *Instagram* y aplicaciones de mensajería instantánea, como *WhatsApp* (37,5%), para buscar información local. Sin embargo, existe una mala percepción de lo que son los contenidos periodísticos, confundiendo muchas veces con información difusa e informal que adquiere apariencia y estatus de noticia, siendo muchas veces sus únicas fuentes de información.

Es importante señalar que, dentro de la plataforma *Instagram*, existen perfiles que se hacen llamar portales de noticias. Estas cuentas son administradas por personas que no tienen formación periodística y el contenido publicado en este medio no es estrictamente de carácter informativo. Las publicaciones mezclan videos grabados por la comunidad, publicidad y reproducción de contenidos realizados por terceros. Los estudiantes declararon, tanto en el cuestionario como durante las conversaciones en el aula, que estos perfiles son los principales para consumir información local.

Procesos de desinformación. Cuando se les pregunta sobre la influencia de los medios digitales en la vida diaria, en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto de influencia, la mayoría dice estar poco influenciada (40% para el nivel 1 y 34,4% para el nivel 2) y el 3,1% supone mucha influencia. En cuanto a los procesos de desinformación, el 93,8% dice no confiar en toda la información que se encuentra en internet y la mayoría dice consultar (56,6%) información de fuentes confiables o preguntar a alguien de su confianza (12,5%), el resto (40,6%) dice que no verifica. Pero, a pesar de decidir que son sospechosos, durante las clases demostraron, a partir de los ejemplos mostrados, que no saben definir exactamente qué son las noticias falsas, especialmente cuando se trata de noticias científicas y circulan en grupos restringidos. El 81,3% dice haber recibido información falsa y el 15,6% dice haber compartido este tipo de información errónea en redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. Todos los encuestados afirmaron que consideraban las noticias falsas un grave problema social.

5. Discusión y conclusiones

Varios estudios muestran que la educación para los medios es una herramienta eficaz para instruir a los ciudadanos a consumir los medios de manera responsable, con información y datos necesarios para las discusiones públicas y la toma de decisiones. Este trabajo concluye que en los desiertos informativos este tipo de iniciativa cobra aún más importancia. La investigación demostró que, sin acceso a los medios locales de periodismo profesional, se crea una dependencia de contenidos informales producidos especialmente en las redes sociales y aplicaciones de mensajería, un ambiente saturado de pseudoinformación, espacio propicio para la desinformación.

Al tratarse de una investigación en curso, podemos ver, a partir de datos preliminares, una importante apertura para este tipo de investigación-acción en el ámbito escolar y el interés de profesores y estudiantes por temas de

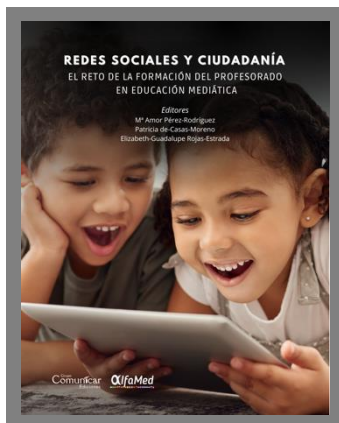
actualidad. El objetivo de las actividades en la escuela es revertir el contexto de desconocimiento sobre periodismo, propio de los desiertos informativos, brindando educación cívica que ayude en la lectura crítica de los medios.

El estudio también permitió constatar la insuficiencia de prácticas de Educación Mediática en la escuela, sumada a una infraestructura restringida para el acceso a equipos y conexión a Internet de calidad en el ambiente escolar, lo que dificulta posibles acciones en este campo.

También encontramos que, si bien existe una gran desconfianza entre los jóvenes respecto a la circulación de noticias falsas y perfiles oportunistas, existe poca calificación en términos de Educación Mediática. No hay lectura de noticias, verificación de fuentes, ni cuestionamiento del origen de la información. En la discusión entre los estudiantes, sin embargo, se pudo observar que, unánimemente, existe una percepción positiva sobre la relevancia del conocimiento sobre los procesos de producción y circulación de información, especialmente en ambientes digitales y periodísticos, y qué prácticas de educación para los medios permitirían ayudarles en su vida diaria y en su toma de decisiones individuales y colectivas.

Referencias

- Abernathy, P.M. (2016). *The Rise of a New Media Baron and the Emerging Threat of News media Deserts*. Center for Innovation and Sustainability in Local Media.
- Angrosino, M.V. (2009). *Etnografía e observação participante*. Artmed.
- 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>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. <https://n9.cl/ir0a0>
- Delmazo, C., & Valente, J.C.L. (2018). Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, 18(32), 155-169. https://doi.org/10.14195/2183-5462_32_11
- Fernandes, L. (2002). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: facetas da escrita etnográfica. In T. H. Caria (Eds.), *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- Habermas, J. (2003). *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tempo Brasileiro.
- Oliveira, M.L.P.D., & Souza, E.D. (2022). Competência crítica e desordem da informação: da atuação dos agentes ao protagonismo social. In A.C Bezerra, & M. Schneider, *Competência crítica em informação: teoria, consciência e práxis* (pp. 77-86). Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
- Projor (Instituto para o Desenvolvimento do Jornalismo) (2023). *Atlas da Notícia*. <https://www.atlas.jor.br/>
- Thiollent, M. (2017). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Fake news y confusión epistemológica: Nuevos retos filosóficos ante la desconfianza en las instituciones científicas y los procesos educativos

Fake news and epistemological confusion: New philosophical challenges for the mistrust in scientific institutions and educational processes

Francisco-José García-Moro
Universidad de Huelva, España
fjose.garcia@dpsi.uhu.es

Miguel Palomo-García
Universidad Complutense de Madrid, España
mipalomo@ucm.es

Walter-Federico Gadea-Aiello
Universidad de Huelva, España
walter.gadea@ddcc.uhu.es

Resumen

Se analiza el auge del fenómeno de la desinformación como retos que deben ser superados para alcanzar una sociedad libre y democrática. Se procede a analizar investigaciones empíricas para así poder dilucidar, mediante el estilo ensayístico, la naturaleza del problema de las *fake news*. La principal incidencia de las *fake news* es la generación de confusión epistemológica en el conjunto de la sociedad. Al final encontramos que las *fake news* representan el mayor reto al que la sociedad se enfrenta ante el fenómeno de la desinformación y de la confusión epistemológica con la creciente desafección democrática.

Abstract

The rise of the phenomenon of disinformation is analysed as challenges that must be overcome in order to achieve a free and democratic society. We proceed to analyse empirical research in order to elucidate, through an essay style, the nature of the problem of fake news. The main incidence of fake news is the generation of epistemological confusion in society as a whole. In the end, we find that fake news represents the greatest challenge facing society in the face of the phenomenon of disinformation and epistemological confusion with growing democratic disaffection.

Palabras clave / Keywords

Fake news, confusión epistemológica, desinformación, comunicación de masas, práctica educativa.

Fake news, epistemological confusion, disinformation, mass communication, educational practice.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Dos de los retos más importantes que deben ser tratados actualmente son el fenómeno de la desinformación, principalmente a través de la difusión de las popularmente denominadas *Fake news*; y la confusión epistemológica, un término acuñado recientemente que hace referencia al acto de tomar como verdadero aquello que se desea que lo sea, a pesar de que se manifieste su falsedad a través de toda la información proveniente de fuentes de calidad científica o periodística que cumple todos los criterios básicos de objetividad (Palomo, 2021).

Los objetivos primordiales de este ensayo son (1) esclarecer de qué modo la incidencia del fenómeno de la desinformación, principalmente a través de la difusión masiva de *Fake news*, es susceptible de modificar el pensamiento e ideología de las personas; y (2) dilucidar por qué y de qué modo el fenómeno de la confusión epistemológica determina la influencia de las *Fake news* en el conjunto de la sociedad, lo cual es utilizado por los agentes que generan elementos informativos de diversa naturaleza para dirigir o moldear el pensamiento de los sujetos receptores. Ello se refleja de un modo directo en la creciente desconfianza hacia las instituciones científicas y hacia los procesos educativos, especialmente aquellos que provienen de la enseñanza pública.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Como señalan Palomo y Sedano (2018) en su estudio sobre la utilización de herramientas como *WhatsApp* para verificar o desmentir bulos, la tecnología no es neutral, sino que determina un proceder comunicativo con el que se puede recuperar su confianza [del público], colaborar eficazmente y crear compromiso y lealtad. Esta afirmación resulta muy relevante para este estudio, pues, como podemos comprobar, dicha confianza, colaboración, compromiso y lealtad se han asumido no de modo positivo, como podría ser para verificar o desmentir bulos o *Fake news*; sino de un modo negativo, como por ejemplo, para crear sensaciones negativas en la población que a la vez puede resultar en efectos deseados por aquellos agentes generadores y difusores de dichos bulos o *Fake news*. Esto se refleja en el trabajo realizado por Losada-Díaz et al. (2020), del que se desprende que durante la primera fase del confinamiento en el contexto de la COVID-19, la tristeza y el miedo fueron las emociones mayormente presentes en la población española. A su vez, los investigadores señalan que un 93% de los encuestados recibieron *Fake news* o bulos durante dicho periodo temporal. Todos los datos empíricos invitan a defender que dicha conexión es causal.

¿Cómo contrarrestar, por tanto, el efecto de las *Fake news* en contextos sensibles como el referente a la COVID-19? Si bien es habitual la propuesta de la alfabetización digital como solución a los efectos de las *Fake news*, investigadores como Buckingham (2019) han señalado que más bien habría que pasar del término “alfabetización digital”, de corte y significado tecnológico, a “alfabetización mediática”, término que posee connotaciones más amplias que incluye dimensiones referidas al pensamiento crítico, la ideología y la cultura de los medios de comunicación. Creemos que este enfoque permite comprender que este fenómeno posee connotaciones de corte filosófico y reflexivo que hasta ahora no han sido lo suficientemente tenidas en cuenta en la literatura académica.

Si bien es conocida la existencia de laboratorios independientes que se dedican a verificar o destapar bulos y *Fake news* (como es el caso de *Maldito Bulo* en España), Van Long et al. (2019) insisten en la dificultad de verificar la enorme cantidad de *Fake news* existentes.

Como señala Sánchez Berrocal (2021), “Las redes sociales y, en general, los nuevos medios coinciden, si es que no fomentan, las condiciones psicológicas y culturales aptas para alimentar un “momento populista”” (p. 295). Ello muestra la necesidad de afrontar los retos de las *Fake news* y de la confusión epistemológica para evitar una desestabilización del *status quo*. Por último, si bien la investigación realizada por Rodríguez-Fernández (2019) muestra que es habitual que haya un porcentaje elevado de *Fake news* que están dirigidas a dañar la imagen y concepción pública de instituciones u organizaciones públicas (concretamente un 63,6% según dicho estudio), es necesario señalar que las *Fake news* pueden ser de diverso tipo y estar enfocada en distintos actores o entidades. Los procesos educativos, por ejemplo, también se ven dañados por las noticias falsas. Gutiérrez-Martín et al. (2019) han señalado de qué modo plataformas de éxito entre la población juvenil, como *YouTube* son un caldo de cultivo de *Fake news* y desinformación, algo que también han señalado McDougall et al. (2019) y que ha sido tratado por Palomo (2020) en el contexto del uso de dicha red social, entre otras, como herramienta didáctica durante la primera fase de confinamiento derivado de la incidencia de la COVID-19 en España, debido a la incertidumbre y la falta de preparación del profesorado de diversos niveles educativos ante una situación de tal gravedad. Todo ello parece indicar que la incidencia de las *Fake news* debe ser contrarrestada con la finalidad de mejorar la confianza en las instituciones científicas y en los procesos educativos.

3. Metodología / planteamiento

Se procede a analizar investigaciones empíricas para así poder dilucidar, mediante el estilo ensayístico y la reflexión filosófica y epistemológica, la naturaleza del problema de las *Fake news*. La metodología aplicada realiza un análisis hermenéutico de las investigaciones empíricas, pero aplica categorías de reflexión filosóficas, éticas y epistemológicas respecto de la posición del sujeto de conocimiento y las implicancias para los sistemas democráticos. También aplica categorías inferenciales y deductivas, de carácter sistémico, para analizar y sintetizar los principales problemas y sus posibles soluciones de carácter filosófico. La metodología de análisis es evidentemente filosófica y sus conclusiones son probabilísticas y cercanas a las reflexiones de carácter ensayístico.

4. Resultados

El análisis hermenéutico y epistemológico aplicado nos permite comprobar que la investigación sobre las *Fake news* indica que su principal objetivo, al ser creadas y difundidas, es influir en el pensamiento de los receptores, lo que a menudo resulta en la radicalización de sus posiciones ideológicas hacia los extremos del espectro político. Esta radicalización implica que la simple exposición a las *Fake news* puede llevar a los receptores a la realización de acciones concretas que pueden o pueden no ser el objetivo principal de los agentes difusores de información falsa. Estas acciones pueden ser de naturaleza activa, como difundir la información recibida o votar por partidos políticos alineados con la información falsa difundida (Rodríguez-Fernández, 2019), o incluso pueden manifestarse en actos violentos espontáneos en los casos más extremos. Por otro lado, también pueden ser de naturaleza pasiva, donde la recepción de *Fake news* contribuye a la propagación de discursos perjudiciales para la sociedad en general, tales como la xenofobia, el racismo o la misoginia.

5. Discusión y conclusiones

Para poder situarnos correctamente en una posición que permita proponer soluciones factibles, o al menos, ilumine una parte del camino que la sociedad debe seguir para superar la incidencia de las *Fake news* y de la confusión epistemológica, es necesario que ahondemos primeramente en la naturaleza que poseen y en la forma en que se presentan ante los individuos. Las *Fake news*, o noticias falsas, pueden ser descritas como información creada con el propósito explícito de influir en la perspectiva política, ideológica o ambas del receptor. Estos elementos tienen una tendencia claramente viral (Daejin et al., 2020), lo que significa que ganan credibilidad y alcance a medida que se difunden a través de las redes y llegan a una audiencia significativa. La naturaleza de los medios digitales facilita la rápida difusión de su contenido (Iosifidis & Nicoli, 2020), lo que permite a quienes las crean y difunden alcanzar sus objetivos con mayor eficacia. El entorno digital se convierte así en un terreno fértil para la propagación de estas noticias, ya que su velocidad para difundirse a nivel local, nacional e internacional supera ampliamente las posibilidades históricas de otros medios de comunicación. La literatura científica afirma el impacto significativo que ejerce la sociedad en los estudiantes y, en consecuencia, en los procesos educativos en general (Larroulet, 2015). Por lo tanto, es crucial considerar la influencia de la tecnología digital para entender cómo las *Fake news* afectan tanto a los estudiantes como al profesorado en el ámbito educativo. En la actualidad, la tecnología digital, especialmente Internet, se ha convertido en un elemento omnipresente en prácticamente todos los procesos educativos, eclipsando gradualmente el uso de medios físicos y tradicionales, particularmente entre las nuevas generaciones (Barbery-Montoya et al., 2019).

Tradicionalmente, se ha reconocido y aceptado la utilidad práctica de las tecnologías de la comunicación y la información en la mejora del proceso educativo en diversos niveles (Sacristán, 2018). El uso de ese nuevo conocimiento y la nueva realidad artificial generan nuevos problemas para la comunicación relacionados con temas cruciales, como privacidad, seguridad, fiabilidad en la información, el derecho al olvido, o el derecho a la propia imagen (Arrojo, 2019, p. 189). Además, es importante considerar que la naturaleza volátil de la información disponible a través de la tecnología digital facilita la alteración de la comprensión de los acontecimientos históricos una vez que pasan por el filtro de las redes sociales.

Las *Fake news* representan un desafío significativo para las democracias contemporáneas, ya que funcionan como un caballo de Troya destinado a introducir ideas que buscan socavar dichas democracias al modificar el pensamiento de los receptores. Este proceso tiene implicaciones tanto en la interpretación histórica como en la comprensión de nuestra existencia en el mundo. En cuanto a la primera, se refiere a cómo este fenómeno fomenta y facilita el revisionismo de los hechos, como la negación de eventos históricos ampliamente aceptados,

como el Holocausto judío, como lo demuestra la investigación de D'Ancona (2018), así como la reinterpretación de ideas pasadas defendidas por otras personas o sociedades para respaldar una ideología específica en el presente. En cuanto a la segunda, conlleva tres implicaciones distintas: en primer lugar, respecto a las condiciones de veracidad de un hecho, ya que estas condiciones se ven alteradas por la información recibida a través de medios digitales.

Además, la irrupción de la COVID-19 ha marcado un notable aumento en la prevalencia de las *Fake news* en la sociedad, exacerbando la confusión epistemológica. Durante el año 2020, especialmente después de los confinamientos implementados en diversos países, la proliferación de *Fake news* se multiplicó considerablemente, como indica un estudio empírico llevado a cabo por Losada Díaz et al. (2020), lo que sugiere un aumento igualmente significativo en su impacto y alcance en la sociedad. En una línea similar, investigadores como Roldán (2020) o Aramayo (2020) han subrayado desde la perspectiva filosófica la importancia de comprender la conmoción que la pandemia ha generado en diversos aspectos existenciales.

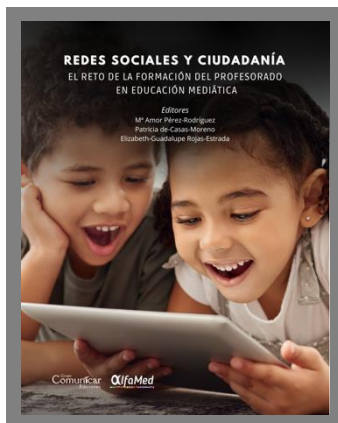
Hemos centrado, asimismo, la discusión en el modo en que las *Fake news* generan confusión epistemológica en los sujetos receptores, hasta tal punto que fomentan la radicalización ideológica, lo cual es aumentado gracias al efecto campana presente en lugares digitales. Del mismo modo, hemos mostrado que los procesos educativos actuales pasan continuamente por el filtro de la tecnología digital, lo que aumenta exponencialmente la incidencia del fenómeno de la desinformación en docentes y discentes, y que solamente la formación en pensamiento crítico puede facilitar la superación de los efectos causados por las *Fake news* y la confusión epistemológica en la práctica educativa.

Por todo ello, cabría preguntarse, ¿de qué modo las instituciones científicas podrían recuperar de nuevo su papel de autoridad en la sociedad? ¿Ha determinado el fenómeno de la desinformación la ideología de multitud de sujetos receptores de elementos informativos solamente durante un periodo de tiempo, o ha determinado la ideología de dichos sujetos para el resto de la generación? ¿Es la formación en pensamiento crítico la única manera de superar este problema en los procesos educativos? ¿Deben las universidades y otras entidades científicas utilizar la propaganda para intentar contrarrestar la difusión de *Fake news* sobre cuestiones urgentes, como ha sido la salud pública en el contexto de una pandemia global? ¿Deben los ministerios de salud de los países democráticos dedicar un presupuesto concreto para educar a los ciudadanos en pensamiento crítico para no caer presa de los objetivos de los actores que crean y difunden *Fake news*?

Referencias

- Aramayo, R.R. (2020). ¿Un relevante cambio social acicateado por un sínfin de microrrevoluciones personales? En D. Tomás (comp.), *Covid-sofía. Reflexiones filosóficas para el mundo pospandemia* (pp. 80-102). Paidós.
- Arrojo, M.J. (2019). Valores éticos y cambio tecnológico en la comunicación audiovisual: de la ciencia a la tecnología. *Palabra Clave*, 22(1), 171-203. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.1.8>
- Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: *Fake news*, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*, 31(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>
- Daejin, C., Selin, C., Hyunchul, O., Han, J., & Kwon Ted "Taekyoung" (2020). Rumor propagation is amplified by echo chambers in social media. *Sci Rep*, 10, 310. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-57272-3>
- D'Ancona, M. (2018). *Post-Truth: The New War on Truth and How to Fight Back*. Ebury Press.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Ediciones Destino.
- 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>
- Iosifidis, P., & Nicolli, N. (2020). The battle to end *Fake news*: A qualitative content analysis of Facebook announcements on how it combats disinformation. *International Communication Gazette*, 82(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/1748048519880729>
- Larroulet, C. (2015). *La educación en la encrucijada: ¿Estado docente o sociedad docente?* Ril Editores.
- Losada Díaz, J.C., Rodríguez Fernández, L., & Paniagua Rojano, F.J. (2020). Comunicación gubernamental y emociones en la crisis del COVID-19 en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 23-40. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1467>
- Jiménez González, M., & Latorre Izquierdo, J. (2020). La crisis constructiva del sueño europeo en Metrópolis, de Fritz Lang. Un estudio contextual comparado de los mitos de Prometeo y Atlas. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 21, 83-110. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2020.vi21.10000>
- 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. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632>
- Barbery-Montoya, D.C., Godoy Zúñiga, M.E., Andrade Vargas, J.F., Ibáñez Ortega, V.A., & Ponce Jouvin, S.F. (2019). La comunicación desde la perspectiva de los millennials: Usos, arquetipos y emociones en el consumo de medios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E20, 05/2019, 253-266.
- Palomo, B., & Sedano, J. (2018). *WhatsApp* como herramienta de verificación de *Fake news*. El caso de B de Buló. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1384-1397. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1312>
- Palomo, M. (2021). How Disinformation Kills: Philosophical Challenges in the Post- COVID Society. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 43(51) <https://doi.org/10.1007/s40656-021-00408-4>
- Palomo, M. (2020). Comunidades virtuales de interés: problemas epistemológicos de la educación en la era de la posverdad y la sociedad digital post-Covid19. *Dilemata*, 33, 209- 219.

- Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación y comunicación organizacional: Estudio sobre el impacto de las *Fake news*. *Revista Latina De Comunicación Social*, 74, 1714-1728. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1406>
- Roldán, C. (2020). Cuando ruge la marabunta. En D. Tomás-Cámara (comp.), *Covidsofía. Reflexiones filosóficas para el mundo pospandemia* (pp. 65-79). Paidós.
- Sacristán, A. (2018). *Sociedad digital, tecnología y educación*. UNED.
- Sánchez-Berrocal, A. (2021). Populismos. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 20, 292-309. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.607>
- Van-Long, N., Richardson, M., & Stähler, F. (2019). Media, *Fake news*, and debunking. *Economic Record*, 95(310), 312–324. <https://doi.org/10.1111/1475-4932.12487>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Docentes de la ciudad de Ipirá-Ba (Brasil) definen noticias falsas y llaman a capacitación

Teachers from the city of Ipirá-Ba (Brazil) define fake news and call for training

Welber Lima-Santos

Universidade do Estado da Bahia, Brasi
welberpedagogo@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta datos empíricos que fundamentan el debate sobre las *Fake news* y sus enfoques en los procesos de formación del profesorado. Activa la metodología Grounded Theory, para la cual la teoría debe surgir de los datos o pedir permiso a los mismos, tratando de acercar la investigación lo más posible a la realidad. Los resultados muestran que existe una falta de debate sobre las *Fake news* y la formación del profesorado, mientras que existe un clamor entre los docentes por una formación específica, dado el reconocimiento de los peligros que las *Fake news* pueden causar en las sociedades.

Abstract

This paper presents empirical data that support the debate on fake news and its approaches to teacher training processes. It activates the Grounded Theory methodology, for which the theory must emerge from the data or ask permission from them, trying to bring the research as close as possible to reality. The results show that there is a lack of debate on fake news and teacher training, while there is a clamor among teachers for specific training given the recognition of the dangers that Fake news can cause in societies.

Palabras clave / Keywords

Fake news, formación del profesorado, Educomunicación, docentes, Alfabetización Mediática.
Fake news, teacher training, Educommunication, teachers, Media Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Justificación del tema

El texto forma parte de una investigación doctoral titulada provisionalmente “*Fake news* en los procesos de formación y Alfabetización Mediática e Informativa (MIL)” de la Universidad Estatal de Bahía.

Los objetivos son: identificar qué concepciones y definiciones de *Fake news* tienen los profesores e identificar las necesidades de los profesores para participar en la formación sobre *Fake news*.

Asumo el título como provisorio a partir de mi contacto con discusiones sobre Educomunicación, que entendemos más abarcadoras en investigaciones relacionadas con la intersección entre comunicación y educación. La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), por ejemplo, no se limita a saber utilizar determinados dispositivos, ya sea para acceder a los medios de comunicación o para crear mensajes en ellos, también debe implicar una profunda comprensión crítica de cómo funcionan los medios de comunicación, cómo se comunican, cómo representan el mundo y cómo se producen y utilizan. Comprender los medios de comunicación hoy exige reconocer la complejidad de las formas modernas de “capitalismo digital” (Buckingham, 2022, p. 18).

La AMI recupera el concepto de Paulo Freire de alfabetización como acto político y emancipador, forjador de sujetos críticos y activos que producen interpretaciones autorales. La Alfabetización Mediática e Informativa supone actuar activamente ante los nuevos ecosistemas de la información.

En educación, la alfabetización suele estar condicionada a espacios formales, la escuela. Para evitar este tipo de reduccionismo, estudiamos la posibilidad de ajustar el título haciendo referencia a la interrelación entre comunicación y educación a través del concepto de Educomunicación .

El profesor Soares (1999) presenta los resultados de un estudio que revela que una de las hipótesis planteadas y confirmadas es que “la Educomunicación puede definirse como cualquier acción comunicativa en el espacio educativo, realizada con el objetivo de producir y desarrollar ecosistemas comunicativos” (p. 5).

La Educomunicación no se limita a los espacios formales, ni se deja seducir por el “mesianismo tecnológico” (Sartori et al., 2023, p. 20), es decir, el desafío es construir prácticas, conceptos y teorías para la emancipación de sujetos capaces de no sucumbir a una devoción mesiánica por las tecnologías de comunicación e información. Es a partir de esta comprensión que Educomunicación presenta el concepto de ecosistemas comunicativos como espacios abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social (Soares, 2009).

Es bajo este marco conceptual que se fundamenta la investigación, con el horizonte de la práctica ciudadana de intervención social basada en acciones educacionales desde una perspectiva de comprensión crítica de los medios, las tecnologías de la comunicación y la información y los procesos informativos. Para ello, es necesario prestar especial atención a los nuevos ecosistemas comunicativos de la contemporaneidad, que revelan hasta qué punto estamos expuestos a los medios y sus procesos informativos.

A continuación se presenta la metodología de la investigación, mostrando los dispositivos utilizados y los caminos recorridos hasta llegar a este punto. Posteriormente, se presentan los resultados cuantitativos / cualitativos y, finalmente, la última sección consiste en el análisis de los datos y la conclusión.

2. Revisión de literatura

Activamos cuatro bases de datos: Periódicos Capes; Scielo; Repositório da USP (Universidade de São Paulo) y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones. En primer lugar, definimos las palabras clave de búsqueda, *Fake news* y formación de profesores, a partir de la pregunta: ¿Cómo ha aparecido el tema de las *Fake news* en la formación de profesores?

A continuación, filtramos las búsquedas de artículos, tesis y disertaciones y obtuvimos 34 títulos. El criterio fue que en el título o en las palabras clave aparecieran los siguientes términos: *Fake news* y formación del profesorado, formación continua, formación del profesorado o desinformación. Se identificaron una tesis y cuatro artículos, cuyos títulos y resúmenes se analizaron y sistematizaron como se recoge seguidamente.

La tesis de Oliveira Gomes (2022) “Aportaciones de un curso de formación permanente sobre vacunas para profesores de educación básica dirigido a combatir las *Fake news*” conceptualiza las *Fake news* como sinónimo de información falsa o simplemente mentiras, cayendo en la zanja del sentido común sobre el término. No especifica qué profesores ni sus áreas de especialización. Después del curso mencionado en la disertación, los profesores empezaron a incorporar el tema de las *Fake news* en sus clases, pero específicamente en relación con las vacunas.

En el artículo de Edilaine y Ariadne (2022) “Salud, *Fake news* y enseñanza en la formación profesional y tecnológica”, hace un recorrido por las *Fake news* y la formación del profesorado, haciendo hincapié en las reflexiones para públicos específicos: estudiantes y profesores de formación profesional y tecnológica, y cuestiona el hecho de que los temas de salud (asumiendo que el negacionismo y las *Fake news* son más pertinentes de discutir) no formen parte del currículo. Así, hablar de *Fake news* en estos espacios representa una novedad, un acontecimiento y no necesariamente una necesidad.

El segundo artículo de Moreno Mota y Cesar Mota (2022) “Ser profesor en tiempos de *Fake news*: La representación de los profesores de inglés en un post de *Instagram* de Escola Sem Partido y la dinámica de los movimientos” aborda las *Fake news* también como simples noticias falsas y, aunque menciona la Base Curricular Nacional Común (BNCC)¹, habla de formación de forma genérica, sin hacer hincapié en los profesores; habla de combatir las *Fake news* en las escuelas, utilizando conceptos como la alfabetización crítica y el multiaprendizaje de los alumnos.

El artículo de Carrico y Santos (2020), “*Reglus*: una propuesta para la práctica pedagógica en cibercultura”, tiene como objetivo comprender la emergencia del fenómeno de las *Fake news* en la sociedad y la educación. Se centra en el enfoque metodológico utilizando el dispositivo *Reglus* como propuesta teórico-metodológica para la investigación en cibercultura. El contexto es la asignatura “Informática en la Educación” en un curso de pedagogía a distancia e investiga cómo el entorno de las narrativas, incluidas las *Fake news*, ha provocado cambios en los procesos de formación docente y propone alternativas dialógicas entre la formación y la comprensión de esta atmósfera informacional en la interrelación entre educación y comunicación.

Por último, el artículo Ferreira et al. (2022), “Competencia crítica en información y Educomunicación: una propuesta interdominial para combatir la desinformación” utiliza el término Educomunicación para centrarse en el papel social de los docentes, que por tanto tienen un gran potencial y responsabilidad para debatir e incorporar el tema de los procesos de desinformación en sus prácticas. Para ello, es fundamental contar con procesos específicos de formación docente en los que no sólo se aborden las *Fake news* de forma limítrofe a la formación o como tema transversal, sino que se les preste especial atención profundizándolas y debatiéndolas con fines educativos, pedagógicos e informativos.

3. Metodología

La Teoría Fundamentada (TF) es una metodología cualitativa en la que la teoría “debe derivarse de los datos, recogidos y analizados sistemáticamente a lo largo del proceso de investigación” (Strauss & Corbin, 2008, p. 25). Así, Strauss y Corbin (2008) sostienen que no se empieza un proyecto de investigación con una teoría predefinida (salvo los estudios eminentemente teóricos). Se tiene un área de estudio y la teoría debe ser producto o pedir permiso a los datos para surgir, porque es más probable que una teoría derivada de los datos se parezca más a la realidad investigada.

Es importante tener especial cuidado al analizar los datos, incluso tomando muy en serio las palabras y posturas de los colaboradores de la investigación, porque el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es a la vez ciencia y arte. Es ciencia en el sentido de mantener un cierto grado de rigor y basar el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores para nombrar categorías de forma competente, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista a partir de masas de datos brutos desorganizados (Strauss & Corbin, 2008).

El locus es la ciudad de Ipirá-Ba, Brasil, mi ciudad natal. Utilizamos dos métodos de recogida de datos. El cuestionario en línea se envió a todos los profesores del municipio. Contamos con el apoyo del departamento municipal de educación y del sindicato de profesores, que utilizaron sus redes para sensibilizar a los profesores para que participaran en la encuesta.

De los 514 profesores de la red municipal, 62 respondieron al cuestionario.

De las 62 respuestas, 31 profesores se mostraron dispuestos a participar en la entrevista (segundo dispositivo) y facilitaron su correo electrónico y/o número de teléfono. Se envió un correo electrónico solicitando una entrevista. No hubo respuestas. Se utilizó *WhatsApp* y 10 respuestas indicaron una respuesta positiva. Al final, se realizaron 5 entrevistas.

4. Resultados

De las 15 preguntas, presentamos (de nuestro archivo personal) 3 relacionadas con el propósito de este artículo. Las preguntas 10 (con 47 respuestas) y 11 (con 55 respuestas) son preguntas de ensayo y, por tanto, muy subjetivas.

Figura 1. Já participou de alguma formação no campo de educação, em Ipirá-Ba, onde teve como uma das temáticas as fakes news?

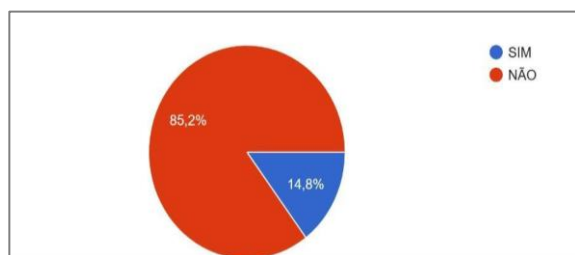
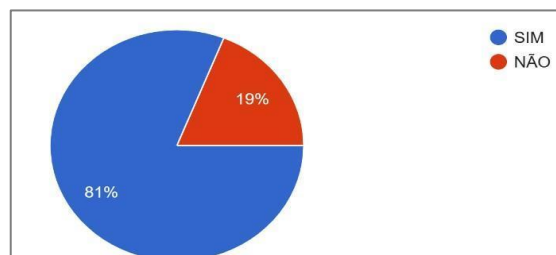


Figura 2. Caso sua resposta seja NAO, gostaria de participar de alguma formação com esta temática?



5. Discusión y conclusiones

La pregunta 7 trata de identificar si ha habido o no formación sobre *Fake news*, entendiendo el estadio de la red educativa respecto a la formación en este debate. Las preguntas 9 y 10 revelan el clamor de los profesores por una formación sobre las *Fake news*. Contextualizando los datos, tenemos en cuenta que durante el periodo en el que se dispuso del cuestionario, existía tensión entre los poderes públicos y el profesorado, que reclamaba actualizaciones y recomposiciones salariales, y que los poderes públicos se mantuvieron firmes en que no cederían. A partir de ahí, se interpreta que el sentimiento de revuelta hacia el gobierno sería una señal de falta de interés en participar en la formación como forma de protesta, expresada por el 19% que dijo no tener interés en participar en la formación. La pregunta 11, a través del rigor de la Teoría Fundamentada, nos llevó a elaborar un cuadro resumen formulando etiquetas, revelando una imagen más clara de las declaraciones de los profesores. El etiquetado es una representación abstracta de un hecho, un objeto o una acción/interacción que un investigador identifica como importante en los datos (Strauss & Corbin, 2008, p. 105). Categorizamos 16 declaraciones y sus etiquetas. Así, deducimos que la falsedad informativa se refiere a la lectura de sentido común de las *Fake news*, que significa simplemente la circulación de noticias falsas; mentira también en una interpretación de sentido común que, por la objetividad de las respuestas, representan sinónimos de ideas equivocadas, ofreciendo márgenes interpretativos subjetivos donde mentira puede ser cualquier cosa que no se asemeje a las creencias personales; el fraude informativo muestra una característica diferenciadora entre las *fake news* y una simple mentira: la malicia². En este sentido, coincidimos con la definición de Bucci (2019) de que las *Fake news* son mentiras sofisticadas, por lo que deben ser analizadas individualmente. Difiere, por tanto, de la interpretación de que solo representan informaciones falsas o mentiras porque son más dañinas, al ser un fraude informativo de la realidad.

La geografía de las *Fake news* merece atención, aunque no hay que perder de vista la perspectiva histórica del fenómeno de las *Fake news*, que siempre ha existido -véanse, por ejemplo, los movimientos antivacunas del

Tabla 1. ¿Qué crees que son las FAKE NEWS?		
Profesores	Respuesta	Etiquetas
3	NOTÍCIAS FALSAS!	Falsedad informativa
9	São informações não verdadeiras.	
10	Levando em consideração que a tradução ao pé da letra seria "Notícias falsas". Acredito que essas notícias ocorram o tempo todo com diversos tipos de segmentos, profissionais. A sociedade em geral.	Falsedad informativa
11	Notícias sem procedência que são espalhadas	
5	Mentiras	Mentiras
6	São mentiras.	
20	Notícias falsas e mentirosas	
39	Inverdades, que açoitam maldades e mentiras.	Fraude informativo
24	Todas as formas de deturpar um fato, mentir sobre este para convencer a opinião pública	
48	Distorção da realidade	
52	Informações falsas ou distorcidas acerca de um evento, acontecimento, ou pessoa.	Geografía de las Fake news
62	Informações falsas que são publicadas como verdades	
14	Distorções de informações e mentiras espalhadas nas redes sociais	
57	São informações compartilhadas em redes sociais que não são verdadeiras, em que seus propagadores têm a intenção perversa de desconstruir a verdade, Fake news é crime.	
59	Espalhar na mídia algo que seja mentira	Geografía de las Fake news
60	Notícias em redes sociais e meios de comunicações sem fontes ou seja notícias falsas	

siglo XVIII-. Es importante destacar que con el crecimiento y acceso exponencial de internet y sus vástagos como las redes sociales, la capacidad de propagación y los efectos causados por las *Fake news* han alcanzado un estadio nunca visto por la humanidad.

La interpretación de los datos representa conclusiones provisionales y temporales. Así, entendemos que la definición de *fake news* de los profesores es muy relevante, proveniente de su lectura del mundo, mostrando la polisemia del término, lo que enriquece la discusión y exige mayor rigor en las investigaciones, ahora correlacionadas con la producción teórica y bibliográfica.

La revisión bibliográfica señala la incipiente existencia de producciones que aborden la relación entre *fake news* y formación docente, señalando la necesidad de este estudio en profundidad ante la responsabilidad social de los educadores frente a un fenómeno que ha provocado desajustes sociales, llegando a comprometer el funcionamiento de las democracias en todo el mundo, lo que invita a los docentes a participar en este debate de forma crítica, autónoma y autoral.

Pensamos también que, ante la falta y la demanda de cursos de formación que aborden las *fake news* como tema, existe una dimensión pragmática en la que, a partir de los resultados de esta investigación, podría haber una señal para la creación de proyectos o programas de formación docente desde la perspectiva de la Educomunicación, que no se contente con dimensiones conceptuales y se oriente hacia una dimensión práctica en la expectativa de aprender de la praxis pedagógica en la interfaz de la comunicación y la educación.

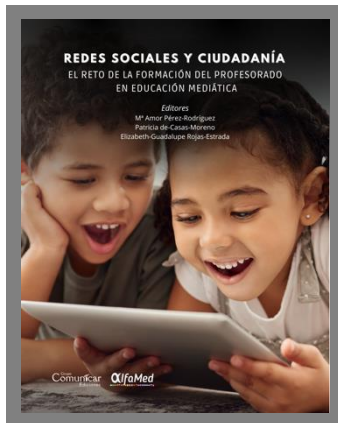
Notas

¹ La Base establece los conocimientos, competencias y habilidades que se espera que todos los alumnos desarrollen a lo largo de la escolaridad básica. Orientada por los principios éticos, políticos y estéticos establecidos en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica, la Base se suma a los propósitos que orientan la educación brasileña hacia la formación humana integral y la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva. Disponible en <https://n9.cl/p71v7> Consultado el 20 abr. 2024.

² Según la definición del Diccionario Oxford, el dolo es “en derecho penal, la deliberación de violar la ley, por acción u omisión, con pleno conocimiento de la criminalidad de lo que se hace”. Disponible en <https://www.projuris.com.br/blog/dolo/>. Consultado el 13 abr. 2024.

Referencias

- BNCC, M. (2024). *Início*. Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bucci, E. (2019). News não são fake – e *Fake news* não são news. In M. Mariana (comp.), *Pós-verdade e Fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas*. Editora Cobogó.
- Buckingham, D. (2023). *Manifesto pela educação midiática* (J. Ignácio Mendes, Trans.; 1st ed.). Edições Sesc SP.
- Carriço, W., & Santos, E. (2020). *Reglus: uma proposta de prática pedagógica na cibercultura*. Portal. Periódicos. Capess. <https://n9.cl/7lqanv>
- Edilaine, K., & Ariadne, E. (2022). *Saúde, Fake news e a docência na formação profissional e tecnológico*. Portal. Periodicos. CAPES. <https://n9.cl/7lqanv>
- Fachini, T. (2023, March 17). Dolo: O que é, conceito e tipos. *Projuris a Única Plataforma de Inteligência Legal Do Brasil*. <https://www.projuris.com.br/blog/dolo/>
- Moreno-Mota, V., & Cesar-Nunes, B. (2022). *Ser docente em tempos de Fake news A representação de professores de inglês em uma postagem no Instagram da Escola Sem Partido e as dinâmicas dos movimentos*. Portal. Periodicos. CAPES. <https://bit.ly/46nWvdD>
- Oliveira-Gomes, T. (2022). *Contribuições de um curso de formação continuada sobre vacinas para professores da educação básica visando o combate a Fake news*. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://bdt.ibict.br/vufind/>
- Paula A., Ferreira, J., Schneider, M., & Carvalho, E. (2022). *Competência crítica em informação e educomunicação: proposta interdominial no combate à desinformação*. Portal. Periodicos. CAPES. <https://n9.cl/7lqanv>
- Sartori, A., Garcez, A., & Vieira, W. (2023). Educomunicação e Ecossistema Comunicativo: uma Revisão Sistemática. *Revista Do Centro de Educação*, 1–23. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacaoSciELO>
- Soares, I. (1999). Comunicação/ Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, 2, 19-74.
- Soares, I. (2009). Caminos de la Educomunicacion: utopías, Confrontaciones, Reconocimientos. *Revista Nómadas*, 194–207. <https://nomadas.ucentral.edu.co/>
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Repositório Da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Semiótica de los bulos sobre inmigrantes en redes sociales: Caso de España, Grecia e Italia

Semiotics of hoaxes about immigrants in social networks: The case of Spain, Greece and Italy

Dory Merino

Universidad Internacional de La Rioja, España
dory.merino@unir.net

Inmaculada Berlanga

Universidad Internacional de La Rioja, España
inmaculada.berlanga@unir.net

Resumen

El artículo analiza los bulos sobre inmigrantes difundidos en redes sociales durante los tres primeros meses del año 2024, recogidos en los portales de *fact checking* que son miembros de la International *Fact-Checking Network* (IFCN): España (Newtral.es/Maldita.es), Grecia (Engaños de *Ellinika*) e Italia (*Facta news / Lavoce. info*). La muestra validada recoge 150 informaciones. Se emplea una metodología cualitativa aplicada al estudio de caso, complementada con el análisis crítico del discurso. Los resultados muestran el rechazo hacia los inmigrantes en retuits de redes sociales o vía WhatsApp. Las conclusiones confirman los tópicos que subyacen en las *Fake news* sobre el fenómeno migratorio.

Abstract

The article analyzes the hoaxes about immigrants spread on social networks during the first three months of the year 2024, collected on the fact checking portals that are members of the International Fact-Checking Network (IFCN): Spain (Newtral.es/Maldita.es), Greece (Ellinika's Deceptions) and Italy (Facta news / Lavoce. info). The validated sample collects 150 pieces of information. A qualitative methodology applied to the case study is used, complemented with the critical analysis of the discourse. The results show the rejection of immigrants in social media retweets or via WhatsApp. The conclusions confirm the topics underlying the fake news about the migration phenomenon.

Palabras clave / Keywords

Bulos, inmigrantes, *fact checking*, *Twitter*, medios digitales.

Hoaxes, immigrants, fact checking, *Twitter*, digital media.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En un contexto mundial marcado por movimientos migratorios globales y por múltiples canales informativos en la red se hace necesario un estudio sobre los bulos estigmatizantes hacia los inmigrantes en Europa, más en concreto, en tres países del mediterráneo que son receptores de población (España, Grecia e Italia), durante el año 2024. En el presente estudio nos alineamos con Berger et al. (1968), para determinar que el rechazo es una categoría construida socialmente.

Precisamente, los bulos se encuadran en el ámbito de la desinformación, que, según un informe de la Comisión Europea (HLEG, 2018), se refiere a la información inexacta, engañosa o falsa, siempre con la intención de causar daño. Para comprender mejor el caso de estudio nos alineamos con Cañabate y Magallón (2019), quienes engloban en lo que se ha dado en llamar *unfaking news* no solo desinformación, sino también *Fake news*, *misinformation*, *false stories*, *news verification* y *false news*, con el fin de aclarar el proceso de circulación de información que no es verdadera y que afecta a escenarios comunicativos actuales que se difunden por la red.

Además, la Unión Europea también contempla la desinformación como información verificablemente engañosa, es decir, aquella que al pasar por plataformas de verificación se detecta como bulo (Cocha et al., 2024; Salaverría et al., 2020).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La desinformación saltó masivamente a la opinión pública en 2016, con dos acontecimientos: el Brexit y la elección de Trump (Camargo-Fernández, 2021). Estos dos sucesos de carácter político se han interpretado como estrategias de desinformación, con el objetivo de obtener rédito político. Desde entonces, el término *Fake news* se ha utilizado por la audiencia para hacer referencia a las noticias falsas de toda índole.

Nuevas investigaciones académicas sobre *Fake news* (Chenzi, 2021) precisan que esa información falsa o distorsionada (desinformación) imita el contenido de los medios de comunicación fidedignos, siempre con la voluntad de engañar al receptor final, sobre todo, a través de las redes sociales, donde encuentran el canal idóneo como parte del “nuevo orden discursivo” (Camargo-Fernández, 2021).

Estudios académicos como Wardle y Derakshan (2017); Kapantai et al. (2021) o Ireton y Posseti (2018) analizan cómo las plataformas de *fact checking* detectan la información errónea, tipificada como *misinformation*, *disinformation* y *malinformation* y certifican que se trata de información que no es veraz (Carr et al., 2020), porque actúan como el único cortafuego real ante la situación de desinformación. Otras investigaciones avanzan hasta 11 formas de desinformación (Kapantai et al., 2021): *clickbait*, conexión engañosa, desinformación fabricada, desinformación impostora, *hoaxes*, información sesgada o unilateral, pseudociencia, teorías conspiratorias, *trolling*, reseñas falsas y rumores.

Precisamente, este es el contexto de reproducción de noticias a través de las redes sociales, donde se debe poner el foco para discernir si esas informaciones son información veraz o, por el contrario, como se trata de reproducción de noticias, se debe observar una mayor vigilancia para luchar contra las pseudonoticias rápidas a través de *Facebook* o *Twitter*, que son las redes sociales hegemónicas (Waisbord, 2018), pero sabiendo que esas redes no son medios periodísticos, sometidos a rendición de cuentas, sino simples medios de transmisión, aunque, *Twitter* cuenta con 400 millones de usuarios en el mundo (We are social/Hootsuite, 2021) y pone de manifiesto el sentir de la opinión pública, a través de los 500 millones de mensajes breves al día que se emiten en esa red social, por lo que se consigue un fuerte impacto en la población (Sayce, 2020). En este sentido, para Masip et al. (2020), las redes sociales ya son el entorno principal de difusión de bulos.

En realidad, nos movemos en una “cultura de la desinformación” (Estrada-Cuzcano et al., 2020), en la que *Twitter* es protagonista en la difusión de mensajes, que pueden acarrear contenidos desinformativos (Mazzoleni & Bracciale, 2018) y los escenarios digitales se convierten en una dificultad para acceder a una información veraz (López-Rico et al., 2020).

3. Metodología / planteamiento

Este trabajo plantea como objetivo general mapear (representar de forma gráfica y visual un conjunto de elementos del mismo tipo) los principales bulos estigmatizantes lanzados en torno a los inmigrantes que llegan a España, Grecia e Italia, durante los tres primeros meses del año 2024 y que han sido detectados como desinfor-

mación con intención de hacer daño por las plataformas de *fact checking*. La muestra validada se concreta en un total de 150 informaciones (España=50; Grecia=50; Italia=50).

Esta investigación de estudio de caso toma como referencia metodológica la de Notario y Cárdenas (2020), que tipifica y cuantifica los contenidos de desinformación sobre migración a partir de una muestra de Maldita Migración. Para esto, se han elegido los portales de verificación que son miembros de la *International Fact Checking Network* (IFCN) y, por lo tanto, se han comprometido con el código de conducta que les obliga a tener una política de verificación abierta y honesta, junto con el compromiso de ser imparciales, no partidistas y transparentes en cuanto a sus fuentes, financiación, organización y metodología de trabajo (IFCN, 2021). En concreto: España (Newtral.es/Maldita.es), Grecia (*Ellinika Hoaxes*) e Italia (*Facta news/Lavoce.info/Pagella Politica*). Además, estos portales online escogidos pertenecen a *FactCheckEU*, un proyecto europeo lanzado por la red internacional de verificación de noticias falsas.

Se utiliza una metodología cualitativa, a semejanza de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) o Gamir-Ríos et al. (2021), que se complementa con un análisis crítico del discurso, en línea con Baker (2011), recurriendo a enfoques específicos o conceptos de antropología, retórica, análisis de conversación, semántica, pragmática y sociolingüística, aptos para aproximarse a fenómenos sociales complejos.

Para conseguir este objetivo se definen tres objetivos específicos:

- Detectar los bulos a través de sitios de *fact checking* de los tres países mediterráneos (España, Grecia e Italia), cuyas plataformas de verificación pertenecen a IFCN.
- Comparar el discurso empleado en bulos contra los inmigrantes en cada uno de esos países.
- Elaborar una escala de niveles de odio en las expresiones empleadas en los bulos de los diferentes países.

Por último, para detectar los tópicos asociados a los inmigrantes, nos alineamos con Carr (2020) quien expone la escala “que mide la intención de engañar”: parodia (“no tiene la intención de causar daño, pero tiene el potencial de engañar”); conexión falsa (“cuando los titulares, imágenes o los subtítulos no respaldan el contenido”); contenido engañoso (“uso engañoso de información para incriminar a alguien o algo”); contexto falso (“contenido genuino que se comparte fuera de su contexto original”); contenido impostor (“cuando se suplantan fuentes genuinas”); contenido manipulado (“cuando se manipula información o imágenes genuinas para añadir”, formato que se puede ampliar al vídeo o a los contenidos de audio); y, contenido fabricado (“contenido que es 100% falso, diseñado para engañar y dañar”).

4. Resultados

Los resultados del presente estudio responden afirmativamente a los objetivos propuestos: mapear los bulos sobre el colectivo migrante que ha llegado a España, Grecia e Italia, durante los tres primeros meses de 2024. Estos mensajes han sido detectados como noticias falsas por las plataformas de fact checking seleccionadas. En los resultados que se extraen de la ficha de análisis se contempla la presencia de expresiones de rechazo hacia los inmigrantes y que han sido certificados como bulos o *Fake news* por las plataformas de verificación.

También se cumplen los objetivos secundarios. Para elaborar la escala de niveles de odio en las expresiones empleadas en los bulos de los diferentes países se diferencia entre expresiones que son mentiras, verdades a medias, hipérboles, exageraciones, vulgarismos, palabras malsonantes, eufemismos, asociación de ideas, términos agresivos o peyorativos, descontextualización, falsificación de datos, imágenes descontextualizadas, exage-

	España	Grecia	Italia
01. Los inmigrantes amenazan la seguridad	X	X	X
02. Uso abusivo de los programas de ayuda social y amenaza para la salud y el bienestar	X	X	X
03. Los refugiados provocan más crisis económica	X	X	X
04. Tratamiento de las llegadas de refugiados o de inmigrantes como “invasión”	X	X	X
05. Asociación entre inmigrantes-crimen-delinuencia	X	X	X
06. Los MENAS son un problema	X	X	
07. Estancia ilegal en el país	X	X	X
08. Problemas de la inmigración en momentos de campaña electoral	X		X
09. El voto de los inmigrantes de segunda generación puede influir en los resultados			X
10. Aparece la nacionalidad del inmigrante	X		X
11. Asociación explícita entre inmigrantes-crimen-delinuencia	X	X	X
12. Parodias sobre inmigración			
13. Contenido descontextualizado	X	X	X
14. Contenido engañoso	X	X	X
15. Términos peyorativos y de desprecio	X		
16. Expresiones de rechazo	X	X	
17. Audiovisual (foto, vídeo, audio) sin fuente			X
19. Suplantación de un medio de comunicación o cuenta de red social		X	

raciones, etc. Todos ellos con el fin de crear una opinión pública contraria hacia el inmigrante, algo que ha sido puesto de relieve por la comprobación de los hechos (*fact checking*). Se detecta también que la fecha de verificación como bulo se realiza entre 24 y 48 horas tras la difusión del contenido malicioso, aunque es casi inmediata cuando se trata de casos ligados a asuntos de actualidad como las procesiones de Semana Santa, las agresiones físicas o supuestas declaraciones de políticos.

Un caso especial lo conforma la imagen (fotografía y vídeo), que está presente en un 90% de la muestra, en casi todos los casos como apoyo del texto o como herramienta de supuesta verificación o de testimonio del contenido textual. La Tabla 1 presenta un mapa del contenido del discurso del odio presente en los bulos localizados en cada uno de los países analizados.

5. Discusión y conclusiones

Este análisis se apoya en la credibilidad de las plataformas de *fact checking* seleccionadas, que se presentan como solventes por auditores reconocidos y contrastan los contenidos engañosos. Los resultados de esta investigación ofrecen una imagen cuantitativa y cualitativa precisa en los casos de estudio (España, Grecia e Italia), que coincide con las reflexiones y datos de la literatura científica consultada, donde queda de manifiesto que se tergiversa la información real para difundir mensajes engañosos, con la intención de causar malestar o daño.

Los resultados del trabajo confirman la presencia de tópicos en las *Fake news* cuyos protagonistas son personas migrantes, inclinando a la audiencia hacia un discurso de odio al extranjero. La intención de dañar el imaginario del colectivo migrante se pone de manifiesto en las falsas informaciones sobre las ayudas públicas o subvenciones. Se puede afirmar que existe una ola de desinformación en las redes sociales. En todos los casos analizados se detectan patrones lingüísticos y el uso de metadatos para que la audiencia asuma un mensaje erróneo, en la línea que señalan los autores de referencia de este trabajo.

En cuanto a la categorización de los tipos de desinformación aplicados en los casos analizados se constata que los contenidos son fabricados o manipulados, lo que lleva a pensar que existe voluntad de engaño. La percepción de amenaza económica es la que tiene más fuerza para determinar el rechazo hacia los inmigrantes. Coincide que va unida a enfoques erróneos, falta de argumentación e indeterminación de los datos. Los menores extranjeros no acompañados centran también las informaciones falsas, que ponen el foco en cuestiones emocionales, muy fáciles de compartir en redes sociales.

Se da una metaforización en estas informaciones, con un constante recurso a las cifras ya a las comparaciones, con el fin de poder contabilizar a los “otros”, en comparación con la sociedad nativa. Las supuestas fuentes de las que parten los bulos tienen un esquema narrativo similar: sacan alguna noticia de contexto, aparecen supuestos testigos de los hechos, se mezclan sucesos o situaciones de diferentes contextos y se difunden por *WhatsApp*, *Twitter* u otras redes, donde los usuarios solo copian o reenvían. Es el modo de disfrazar los bulos, donde se mezclan hechos o situaciones para dar una interpretación descontextualizada. Si además coinciden con campañas electorales, esta cuestión es un escenario idóneo para culpar a los inmigrantes.

Como conclusión final sostenemos que la desinformación asociada a las personas migrantes desarrolla un discurso xenófobo relacionado con las necesidades básicas y de supervivencia de la ciudadanía y que puede ser capaz de provocar reacciones de alerta e inquietud en quienes están dispuestos a creerlo.

El estudio cuenta con la limitación del tiempo consultado (tres meses) y como línea de investigación futura se sugiere ampliar la línea del tiempo, por ejemplo a un año, para poder verificar si los resultados coinciden con los del presente estudio.

Referencias

- Berger, P.L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*, 975. Amorrortu.
- Camargo-Fernández, L. (2021). El nuevo orden discursivo de la extrema derecha española: de la deshumanización a los bulos en un corpus de tuits de Vox sobre la inmigración. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 26, 63-82. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.5866>
- Cañabate, J.P.M. (2019). Magallón Rosa, Raúl (2019). “Unfaking News. Cómo combatir la desinformación”. Madrid, Pirámide, 208 páginas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 1267-1268.
- Carr, P.R., Cuervo-Sanchez, S.L., & Daros, M.A. (2020). Citizen Engagement in the Contemporary Era of *Fake news*: Hegemonic Distraction or Control of the Social Media Context? *Postdigit Sci Educ*, 2, 39-60. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00052-z>
- Chenzi, V. (2021) *Fake news*, social media and xenophobia in South Africa. *African Identities*, 19(4), 502-521. <http://dx.doi.org/10.1080/14725843.2020.1804321>
- Cocha, D.P.V., Chicaiza, F.P.V., Guevara, A.M.G., Palacios, I.A.M., & Arce, M.E.M. (2024). Desinformación en la era digital: el papel de las redes sociales en la propagación de noticias falsas durante conflictos globales: Disinformation in the digital age: the role of social media in the spread of *Fake news* during global conflicts. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 138-149. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1865>

- Gamir-Ríos, J., Tarullo, R., & Ibáñez-Cuquerella, M. (2021). La desinformación multimodal sobre la otredad en Internet. Difusión de bulos racistas, xenófobos e islamófobos en 2020. *Anàlisi*, 64, 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3398>
- HLEG (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent high-level group (HLEG) on Fake news and online disinformation*. European Commission. Publications Office of the European Union. <https://n9.c/4z7l0>
- IFCN (2021). *The commitments of the code of principles*. <https://bit.ly/3dyo5uw>
- Maldita.es (2019). Por qué este proyecto. *Malditamigración.es*. <https://bit.ly/3UasWp7>
- Maldita.es. (2022). <https://maldita.es/migracion/>
- Molina, J.P. (2019). Unfaking News. Cómo combatir la desinformación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25 (2), 1267-1269.
- Newtral.es (2022). <https://www.newtral.es/tag/inmigracion/>
- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., & Erviti, M.C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la COVID-19. *Profesional de la información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- UNESCO (2015). *Countering online Hate Speech*. UNESCO
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. 27, 1-107. Publications Office of the European Union.
- Vorobyeva T., Mouratidis K., Diamantopoulos F.N., Giannopoulos P., Tavlaridou K., Timamopoulos C., Peristeras V., Magnisalis I., & Shah S.I.H. (2020). A Fake news Classification Framework: Application on Immigration Cases. *Communication Today*, (11), 118-131. <https://tinyurl.com/y6zasn49>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Humor periodístico en *Facebook*: Análisis de “Ahí les Va” (Rusia) y en “BN Periodismo” (Ecuador)

Journalistic humor on Facebook: Analysis of ‘Ahí les Va’ (Russia) and on ‘BN Periodismo’ (Ecuador)

Kevin Córdova-Díaz

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
kevin.cordova@unl.edu.ec

Eduardo Henríquez-Mendoza

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
eduardo.henriquez@unl.edu.ec

Carlos-Antonio Granda-Cruz

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
carlos.a.granda@unl.edu.ec

Resumen

El humor, como discurso, posee características propias y mecanismos narrativos que lo convierten en una alternativa para abordar temas que podrían resultar menos preferentes dentro de los géneros tradicionales. La metodología utilizada es cualitativa, a través del análisis de discurso multimodal, que permite evidenciar los recursos semióticos empleados por ambos medios, así como, la intención comunicativa. Tanto “Ahí les Va” y “BN Periodismo” demuestran un empleo adecuado del humor dentro de su ejercicio periodístico, evitando la distorsión o malinterpretación de la información propuesta.

Abstract

Humor, as a discourse, has its own characteristics and narrative mechanisms that make it an alternative to address issues that could be less preferred within traditional genres. The methodology used is qualitative, through multimodal discourse analysis, which allows evidencing the semiotic resources used by both media, as well as the communicative intention. ‘Ahí les Va’ and ‘BN Periodismo’ demonstrate an adequate use of humor in their journalistic exercise, avoiding the distortion or misinterpretation of the proposed information.

Palabras clave / Keywords

Humor, periodismo digital, *Facebook*, análisis del discurso, multimodalidad.

Humor, digital journalism, Facebook, discourse analysis, multimodality.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El humor como discurso posee características propias y mecanismos narrativos que lo hacen una alternativa para tratar temas que desde los géneros tradicionales no se lo puede hacer (Bordería et al., 2010). Dentro de las representaciones gráficas y textos satíricos; la presencia de lo irónico, satírico, sarcástico, cómico, provocador e ingenioso da apertura a que las audiencias consuman otros formatos informativos. Según Sánchez Peña (2020), la sátira ha evolucionado y la intención actual de muchos medios es abordar con humor los temas que están en agenda, mediante la estrategia de espectacularización que, por ejemplo, el medio televisivo lo ha aprovechado. Actualmente, existen diversas maneras de comunicar e informar a la sociedad. Un ejemplo claro de ello es *Facebook*, donde a través de videos, los cuales han alcanzado mayor popularidad en los últimos años, se pueden contar distintas historias, de formas diferentes. Una de ellas es el humor, pues como creación discursiva, permite generar alternativas de comicidad en torno a asuntos de la realidad.

Para Bordería et al. (2010), el humor desde el periodismo utiliza un lenguaje con elementos propios para emitir una opinión o información sobre un tema. Pero la carga humorística no solo está relacionada con la risibilidad, sino que puede ingresar en el aspecto social. El trabajo de Roncero López (2006), se refiere al humor como un arma en contra de aquellos que quieren atacar el orden social, muchos de ellos, siendo los mismos que ostentan el poder. Además, estudios como el de Sierra Infante (2012), analizan al humor como un arma crítica y de reivindicación a partir de mensajes ingeniosos. También el humor, puede servir como una herramienta de discusión utilizada por el discurso político (Acosta, 2019).

Considerando estas posturas, durante años, hemos sido testigos de la aparición de distintas páginas de *Facebook* con temática de medios informativos: ya sea creados por medios de comunicación tradicionales, como el caso de CNN, DW Español, Teleamazonas y Ecuavisa (muchos de estos, solamente cargando contenido que ya se transmitió en televisión) que llevan adelante un discurso convencional serio; o tenemos el caso de Ahí les Va y BN Periodismo, cuyo eje central, es realizar sus propios productos informativos como medios alternativos, teniendo como elemento principal, una dosis de humor y sátira.

Dando a conocer a breves rasgos lo que caracteriza a estos medios de *Facebook*, Ahí les Va, medio ruso que pertenece a la cadena RT (Russia Today), el cual publica sus videos en la *fanpage* RT Play en español, se describe como: Información, pero con algo de humor; y, en el caso de BN Periodismo, medio independiente de Ecuador, el cual publica sus videos en su *fanpage* propia denominada BN, se describe de la siguiente manera: Noticias de Ecuador con HUMOR. BN Periodismo – Periodismo profundo.

2. Antecedentes

Ahí les Va. Pertenece a la cadena RT (Russia Today) en español, un canal de noticias ruso en idioma español, que aborda los acontecimientos más importantes del mundo, a través de distintas plataformas, siendo una de ellas, *Facebook*. El equipo de Ahí les Va, describe que su trabajo consiste en ser un programa que aborda cuestiones de impacto internacional y las analiza sin eludir el debate, pero de forma didáctica e irreverente. Este medio, como se observa en la presente Tabla, muestra los siguientes datos generales:

Tabla 1. Información sobre Ahí les Va				
Descripción	Medios de contacto	Seguidores	Visualizaciones	Ubicación
Información, pero con algo de humor. Humor, pero con mucha información. Publicamos poco pero sabroso. ¡Ahí les Va!	Web Oficial: (https://www.ahilesva.info/) YouTube: Ahí les Va Instagram: (@ahilesva_) Twitter: (@inafinogenova) Correo electrónico: (Ahilesva.info@protonmail.com) Telegram: (https://t.me/inafinogenova)	6.5 millones (<i>Facebook</i>) Más de 1 millón. (<i>YouTube</i>)	Más de 99 millones de visualizaciones desde su creación. (<i>YouTube</i>)	México

Periodismo en Facebook. Basándonos en el artículo “Impacto de las redes sociales en el periodismo” de 2016, aunque *Facebook* no ha sido muy utilizado en la industria de los medios y el periodismo, en los últimos años se han realizado distintos estudios sobre esta red social, enfocándose en las características de sus usuarios, por qué lo está usando o el efecto de red global, así como las oportunidades que ofrece y su poder. Campos-Freire et al., (2016) mencionan que la mayoría de esas investigaciones coinciden no sólo en el masivo empleo de las

redes sociales para la difusión de las noticias, sino que, gracias a las estrategias de gestión, se aprecia una interacción o efecto polinización (cross-pollination) en la difusión de contenidos a través de las diferentes redes.

Humor. Remontándonos a la antigua Grecia, nos basamos en lo expuesto con Hipócrates¹ (470- 377 a. C.), quien fue uno de los pensadores que impulsó una doctrina sobre el humor, cuya visión implica que el hombre afronta equilibradamente su realidad vital a través de este elemento (Carbelo & Jáuregui, 2006). De lo expuesto anteriormente, podemos entender que, si alguien está de buen humor, tiene salud; todo funciona bien en su organismo. Lo contrario sucede si no existe dicha armonía.

BN Periodismo. También conocido como “Beso Negro Periodismo”, es un medio de comunicación independiente de la ciudad de Quito con más de 6 años de vigencia desde su creación, el 23 de octubre del 2017. Según testimonios de Fernando Contreras, quien forma parte del equipo en este canal como presentador, para Radio Pichincha 95.3, el contenido que manejan en BN Periodismo es netamente periodístico, pero añadiendo el humor como ingrediente especial. Este medio, como se observa en la presente Tabla, muestra los siguientes datos generales:

Tabla 2. Información sobre BN Periodismo				
Descripción	Medios de contacto	Seguidores	Visualizaciones	Ubicación
Noticias de Ecuador con HUMOR. BN Periodismo. Periodismo profundo. Espacio de noticias y opinión. El mejor noticiero de la web. Somos mejores que las noticias de Alfonso. Si eres de Ecuador, debes darle like.	Facebook e Instagram: (@bnperiodismo) Twitter: (@Bnperiodismo) YouTube: BN Periodismo Correo electrónico: (besonegroperiodismo@gmail.com)	Más de 113 mil (Facebook) Cerca de 76 mil. (YouTube)	Más de 13 millones de visitas desde su creación. (YouTube)	Quito - Ecuador

3. Metodología / planteamiento

En función a nuestro objetivo de investigación, para realizar el análisis de los videos de cada medio, se lo ha planteado hacerlo a través de parámetros que comprenden el denominado discurso multimodal.

En este sentido, cada material audiovisual se someterá a un análisis que incluirá 5 puntos clave como son: discursividad visual (planos y elementos visuales), discursividad sonora (recursos y efectos sonoros), discursividad no verbal (corporal y escenográfica), discursividad periodística (recursos y contexto periodístico) y discursividad verbal, que comprende la llamada intención comunicativa.

La intención siempre tiene un propósito (una función pragmática). La intención se refiere, únicamente, a la ejecución de un hacer; mientras que un propósito, se refiere a la función que este hacer o esta acción puedan tener (Chiquito, 2021, p. 18). Ahora, teniendo en cuenta estos aspectos para nuestro análisis, debemos seleccionar los videos que serán estudiados, los cuales, pueden ser apreciados en la presente Tabla.

Tabla 3. Ficha de selección de videos				
	Nombre del video	Visualizaciones	Temática	Fecha de publicación
Ahí les Va	¿Honduras tiene su Guaidó? Un Congreso con dos presidentes.	164.000	Actores políticos	25 de enero de 2022
	Ecuador vuelve a las calles: ¿en qué se parecen las protestas de 2021 a las de 2019?	52.000	Paro Nacional en Ecuador 2021	29 de octubre de 2021
BN Periodismo	Lasso se salvó de los Pandora Papers	9.100	Actor político	16 de diciembre de 2021
	¿Fracasó el Paro Nacional?	6.900	Paro Nacional en Ecuador 2021	02 de noviembre de 2021
	¿Quiénes son los culpables de la Crisis Carcelaria?	14.000	Crisis Carcelaria en Ecuador 2021	14 de noviembre de 2021

Fuente: RT Play (2022), BN (2022)

Estos videos fueron extraídos de las respectivas páginas de Facebook de ambos medios, los cuales fueron seleccionados de acuerdo con el número de visualizaciones, temática y que su tiempo de publicación no excediera un año.

4. Resultados

Estos serán expresados por cada parámetro del discurso multimodal, donde se dará a conocer lo obtenido en cada medio durante la observación de sus videos.

4.1. Discurso visual

Ahí les Va: se caracteriza por emplear pocos planos: entero, medio y medio corto, los cuales se alternan constantemente durante todo el tiempo que dura el reportaje, repitiendo esto en todos sus videos, lo cual hace que visualmente sea más llamativo, ya que se juega mucho con esto. BN Periodismo: aquí son menos los planos usados, pues solo recurren a los que son medios y medios cortos, pero similar a lo que sucede en el otro medio a estudiar en esta investigación, ellos también los alternan durante sus videos, aplicando mayor dinamismo y llamando la atención del espectador.

4.2. Discurso Sonoro

Ahí les Va: En este medio no se utiliza mayormente este factor, pues lo único referente a esto, es que en cada video se tiene una melodía suave de fondo, que solo sirve de acompañamiento. BN Periodismo: Este medio ecuatoriano es más recursivo en cuanto a efectos y sonidos, ya que, durante los discursos emitidos, se emplean varios elementos sonoros, que sirven para acompañar y dar contexto a la idea o argumento que plantean los periodistas.

4.3. Discurso periodístico

En el medio Ahí les Va se manejan diversas fuentes y recursos informativos, de fuentes cercanas a la información brindada, además que se realiza un contraste entre medios locales e internacionales, para determinar distintos puntos de vista alrededor de la temática presentada.

De su lado, BN Periodismo, recurre a diversas fuentes para darle mayor peso e importancia a la información brindada en cada noticia. Extractos de noticias y reportajes de medios nacionales e internacionales, videos tomados de canales, así como datos y estadísticas de informes oficiales, son algunos de los recursos que utilizan como material noticioso.

Tabla 4. Planos usados en los videos de Ahí les Va




	Tipo de plano
	Plano entero
	Plano medio
	Plano medio corto

Tabla 5. Recursos visuales empleados por Ahí les Va en sus videos

	Recursos visuales
	Con respecto a los recursos visuales empleados, vemos que son variados, pues hacen uso de ilustraciones, diagramas estadísticos, capturas de tweets y titulares de otros medios de comunicación, entrevistas y extractos tomados de medios tradicionales y digitales que aportan a la narrativa en discusión.
	
	

4.4. Discurso verbal

En el medio, Ahí les Va, la crítica, la explicación y la burla, son muy notorias en los productos periodísticos. Refiriéndonos al tipo de lenguaje, podemos notar que llevan un estilo formal, con un humor muy sutil, donde se recurre a palabras con doble sentido o metáforas para explicar sus ideas, que son divertidas, pero que también contienen un mensaje importante.

Por su parte, BN Periodismo, tiene las características de explicar, criticar, denunciar y burlarse que se encuentran presentes en los discursos emitidos por parte de los periodistas de este medio. El tipo de lenguaje usado en este medio es en su mayoría de tipo informal, donde en varias ocasiones, se presentan palabras explícitas y algunas jergas ecuatorianas, que vuelven a su discurso original, pero con una carga poco profesional.

5. Discusión y conclusiones

Ahí les Va y BN Periodismo, se constituyen en medios que realizan su labor periodística en redes sociales, como es el caso de Facebook, lo que les ha permitido explorar nuevas formas de llegar al público, utilizando elementos característicos del entorno digital como los memes, imágenes, sonidos y videos de otras plataformas digitales; realizando así, realizando así un nuevo periodismo (Ángulo, 2016). Y, como un punto agregado, debemos tener en cuenta sus escenografías y movimientos corporales, que, a pesar de ser simples, difiere de lo visto regularmente en los noticieros, denotando libertad, conocimiento de los temas y creatividad.

La discursividad periodística de estos dos medios cumple con lo dictado por Campbell (2016), pues el trabajo realizado por sus equipos demuestra que se encargan de varios aspectos necesarios para fundamentar la información que van a presentar, pues a través de entrevistas, coberturas, uso de otras fuentes periodísticas, además de investigaciones, Ahí les Va y BN Periodismo se encargan en cada noticia o reportaje de abordar los hechos de la mejor forma posible. En el caso del discurso verbal emitido en ambos medios, podemos notar una gran diferencia en el tono y estilo con el que lo explican, ya que mientras Ahí les Va se maneja formal y sutilmente, BN Periodismo es más directo y explícito en su discurso. De todas maneras, los dos emplean el humor en su contenido, uno de tal manera que no se distorsiona la información que están brindando.

Ahí les Va y BN Periodismo son medios que han sabido aprovechar su posición de estar en una red social como Facebook, pues a través de su forma de hacer periodismo, han logrado trascender y contar historias de forma alternativa y diferente a lo visto en medios tradicionales, empleando recursos modernos y cómicos que convierten a los hechos noticiosos en algo de mayor interés.

	Tipo de plano Plano medio
	Plano medio corto



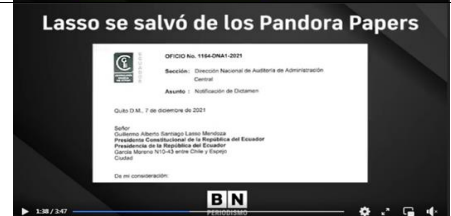
	Recursos visuales Al hablar de los recursos visuales, este medio también emplea varios elementos, donde destacan principalmente los denominados "memes", los cuales son muy comunes de ver en las redes sociales y son empleados casi en su totalidad como elementos humorísticos y de crítica.
	
	




Tabla 8. Escenografía de Ahí les Va	
	Descripción
	Su escenografía es simple, pues solo consiste en una pantalla verde y un sillón plomo, pero en aquel croma, se puede visualizar elementos sencillos como dos paredes, estantes con libros y un cuadro de la Plaza Roja, que simboliza a Rusia, país de donde es originario este canal, denotando un sentido lógico.
	Referente al manejo escénico y corporal, la presentadora no se desplaza por la escenografía en ningún momento, pero sí que realiza diversas gestulaciones con sus manos o su rostro, los cuales denotan conocimiento pleno del tema.

Tabla 9. Escenografía de BN Periodismo	
	Descripción
	Su escenografía también es simple, pues lo único que se logra apreciar es un escritorio, y una pared con varios recortes de periódico.
	En cuanto al manejo escénico de los presentadores, no existen mayores cosas que comentar, pues en todo momento permanecen sentados.

Notas

¹ Médico griego nacido en la isla de Cos, Grecia, en el año de 460 a.c.

Referencias

- Acosta-Marín, A. (2019). El humor político como discurso para fomentar control democrático. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 10(1), 26-48. <https://doi.org/10.31207/rch.v10i1.159>
- Ángulo-Serrano, H.A. (2016). Periodismo multimedia: el diseño multimedial en el periodismo digital boliviano. *Punto cero*, 21(32), 51-75. <https://bit.ly/3zEFwTN>
- BN Periodismo [@bnperiodismo] (2021, Diciembre 16). *Lasso se salvó de los Pandora Papers*. [Video]. Facebook. <https://www.Facebook.com/watch/?v=464306178457519>
- BN Periodismo [@bnperiodismo] (2021, Noviembre 02) *¿Fracasó el Paro Nacional?* [Video]. Facebook. <https://www.Facebook.com/watch/?v=571411900808913>
- BN Periodismo [@bnperiodismo] (2021, Noviembre 14) *Culpables de la crisis carcelaria* [Video]. Facebook. <https://www.Facebook.com/watch/?v=1462149824156658>
- Bordería, E., Martínez, F., & Gómez, J. (2010). *La risa periodística: Teoría, metodología e investigación en comunicación satírica (Primera)*. Tirant lo Blanch.
- Campbell, F. (2016). *Periodismo escrito*. Secretaría de Cultura, Dirección General de Publicaciones, 13-43. <https://bit.ly/330XRyG>
- Campos-Freire, F., Rúas-Araújo, J., López-García, X., & Martínez-Fernández, V.A. (2016). Impacto de las redes sociales en el periodismo. *Profesional de la información*, 25(3), 449-457. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.may.15>
- Carbelo, B., & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30. <https://www.re-dalyc.org/pdf/778/77827104.pdf>
- Chiquito, S. (2021). Info-entretenimiento en el programa la foca: informar a través del humor con el rigor de la investigación periodística. [Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19894>
- Roncero-López, V. (2006). El humor, la risa y la humillación social: el caso del "Buscón". *La Perinola: Revista de Investigación Quevediana*, 10, 271-286. <https://hdl.handle.net/10171/12499>
- RT Play en Español [@esRTmedia] (2021, Octubre 29). *Ecuador vuelve a las calles: ¿en qué se parecen las protestas de 2021 a las de 2019?* [Video]. Facebook. <https://www.Facebook.com/watch/?v=4272374269497891>
- RT Play en Español [@esRTmedia] (2022, Enero 22). *¿Honduras tiene su Guaidó? Un Congreso con dos presidentes*. [Video]. Facebook. <https://www.Facebook.com/watch/?v=3146997455581749>
- Sánchez-Peña, M. (2020). El humor y la sátira: Periodismo satírico en Internet, una visión hacia Ecuador. *Revista Publicando*, 7(24), 59-70. <https://n9.cl/5br2k>
- Sierra, S. (2012). Humor y crítica social en la red en el entorno del 15M. *Discurso & Sociedad*, 6(3), 611-635. <https://n9.cl/030lgx>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Desinformación viral: Evaluación experimental de intervención educativa

Viral disinformation: Experimental evaluation of an educational intervention

Milena Rosenzvit

Chequeado, Argentina
mrosenzvit@chequeado.com

Cecilia Vazquez

Chequeado, Argentina
cvazquez@chequeado.com

Nira Dinerstein

Chequeado, Argentina
ndinerstein@chequeado.com

Resumen

Algunas intervenciones educativas que aumentan la capacidad de identificar desinformaciones tienen como contraparte un aumento de la identificación incorrecta de contenidos verdaderos. Enseñamos a estudiantes de una escuela secundaria de un contexto de alta vulnerabilidad social a identificar desinformaciones sobre vacunas de COVID-19, a partir del discernimiento entre elementos factuales y no factuales y el reconocimiento de falacias lógicas. Los participantes fueron divididos aleatoriamente en grupos control y tratamiento, y realizaron evaluaciones *pretest-postest*. La intervención aumentó los contenidos falsos identificados sin afectar la identificación de contenidos verdaderos. Este caso resulta promisorio para explorar intervenciones a mayor escala.

Abstract

Some educational interventions enhance the capacity of identifying disinformation but, on the downside, increase the incorrect identification of true content. We taught high school students from an underserved population to identify COVID-19 vaccine disinformations, by discerning factual from non-factual elements and recognizing logical fallacies. Participants were randomly assigned to control or treatment groups and took pre-post tests. The intervention increased false content they were able to identify without affecting the identification of true contents. This case is promising for exploring the development of larger-scale interventions.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática e Informativa, desinformación, pensamiento crítico, vacunas, habilidades.

Media and Information Literacy, disinformation, critical thinking, vaccines, skills.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

En el contexto actual de infodemia, las desinformaciones sobre vacunas pueden ocasionar graves consecuencias en la salud pública. Esto puede ser especialmente preocupante en poblaciones de contextos económicamente vulnerables, que tienen un menor acceso a la salud en general y a la vacunación en particular (FBB, 2023). Mitigar la desinformación es un objetivo que requiere del accionar de múltiples actores, incluido el ámbito del periodismo, las plataformas tecnológicas y la comunidad educativa, entre otros.

Los resultados de lectura de PISA 2022 muestran que en América Latina sólo el 0,9% de los estudiantes logran “llegar a conclusiones sobre la confiabilidad de las afirmaciones” (OCDE, 2022). Las diferencias se acentúan entre los distintos niveles socioeconómicos. En Argentina, el análisis “AMI: ¿Qué habilidades para identificar desinformaciones aparecen en los diseños curriculares nacionales?” (Majlin et al., 2022) reveló una falta de sistematicidad en el abordaje del fenómeno de la desinformación en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, así como de habilidades claves para identificar contenidos que incluyan información falsa y/o engañosa (Tabla 1). Esto ocurre incluso en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica, que fueron desarrollados en 2018 cuando este concepto ya estaba instalado en la agenda pública.

Existe por parte de la comunidad docente en Argentina una fuerte demanda de formación y recursos para trabajar este tema en las aulas, de modo que los estudiantes puedan mejorar su Educación Mediática e informacional, en articulación con los contenidos de diferentes disciplinas. Este trabajo busca desarrollar y evaluar una secuencia didáctica corta que tiene como objetivo final que los estudiantes aprendan a identificar por sí mismos desinformaciones virales sobre las vacunas de COVID-19.

En los años 1 a 6 no hay presencia de estas habilidades en los documentos mencionados. Cuando la habilidad está presente, se indica el nombre de la asignatura que la incluye.

Tabla 1. Presencia de habilidades seleccionadas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios por año escolar

Habilidad seleccionada	Año escolar 7	Año escolar 8	Año escolar 9	Año escolar 10	Año escolar 11	Año escolar 12
Distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales	Lengua	Lengua	Lengua			
Escucha activa: utilizar estrategias para dialogar y frenar la circulación de una desinformación						
Evaluar fuentes de información				Lengua y literatura	Lengua y literatura	Lengua y literatura
Reconocer falacias lógicas		Formación ética y ciudadana				Filosofía
Reconocer o identificar la ignorancia propia o general sobre un tema						
Reconocer sesgos cognitivos						

Nota. Datos adaptados de Majlin et al. (2022).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

La evidencia de la última década ha demostrado que es posible mitigar los problemas vinculados a la desinformación a través de, entre otras cosas, intervenciones dirigidas a la formación de estudiantes en habilidades de pensamiento crítico (Al Zou’bi, 2022; Amazeen & Bucy, 2019; Edelsztein & Vázquez, 2021; Jeong et al., 2012; Rozenbeek et al., 2020), particularmente al combinar enfoques pedagógicos competenciales, conceptuales y educación ciudadana (Valverde- Berrocoso et al., 2022).

Con relación a una de las habilidades de pensamiento crítico incluidas en este trabajo, “Distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales”, para poder identificar que un contenido viral es falso, es necesario primero admitir la posibilidad de que pueda serlo, que pueda ser analizado en categorías de “verdadero”, “falso”, “parcialmente falso”, etc., y que no refiera, al menos no en su totalidad, a valoraciones subjetivas, propuestas u opiniones para las cuales este tipo de categorización podría no tener sentido. Distinguir elementos factuales de elementos no factuales en un enunciado implica poder diferenciar, a la hora de analizar un contenido, qué elementos de esos discursos refieren a hechos, evidencias y/o datos. “Diferenciar

qué es un dato y qué no lo es constituye un punto de partida fundamental para tener una participación crítica en el debate público y es un aspecto fundamental de la llamada alfabetización científica” (Fourez, 1997).

Otra habilidad de pensamiento crítico incluida en la secuencia de actividades implementada es la identificación del uso de la falacia *post hoc ergo propter hoc* (que B pase luego de A, no implica que A sea la causa). Una falacia es un argumento que parece válido, pero no lo es (Hamblin, 1970). Esta falacia es importante en el contexto de las desinformaciones sobre COVID-19 dado que las supuestas muertes por la vacunación contra el coronavirus fueron una de las desinformaciones más comunes en la región (Martinetti, 2021). Otra falacia típica de las desinformaciones que es preciso alertar y conocer es la falacia de autoridad: es aquella en la que se valida un argumento solamente por la supuesta especialidad o experticia de quien lo postula (Nogués, 2018).

3. Metodología / planteamiento

El objetivo de este trabajo es evaluar el impacto de una intervención pedagógica de Alfabetización Mediática e Informativa sobre vacunación para el COVID-19 en estudiantes de los últimos años del nivel secundario en una escuela de contexto vulnerable de la ciudad de Buenos Aires. Antes y después de la intervención, se aplicó un mismo instrumento de evaluación de respuesta múltiple, en el que los estudiantes debían leer diferentes piezas de comunicación, reconocer si existían falacias o no, identificar si se trataba de un contenido chequeable o no chequeable e indicar, en el caso de ser chequeable, si este contenido era verdadero o falso. Además, para dos de las preguntas chequeables se pedía al estudiante escribir una pequeña justificación para apoyar su respuesta. Se trabajó con estudiantes de 4° y 5° año de los turnos mañana, tarde y vespertino de la Escuela de Educación Media N° 2 D.E.19° - Arturo Jauretche, Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se dividió cada uno de los cursos al azar y reagrupó para que recibiesen dos intervenciones diferentes: el grupo tratamiento (n =64) recibió la intervención que se buscaba evaluar, mientras que el grupo control (n=53) recibió una charla placebo. Dado el bajo número total de estudiantes, se analizó la escuela como conjunto y no por turno y/o curso.

En total, cada grupo participó de la investigación durante dos jornadas: en la Jornada 1, se aplicó el instrumento de evaluación para la construcción de la línea de base y se dictó el Taller 1; en la Jornada 2, se dictó el Taller 2 y se tomó la evaluación *post*, junto con un cuestionario de factores asociados. La Tabla 2 muestra la cronología de implementación para cada jornada llevada adelante.

El experimento se llevó a cabo en tres instancias. En la Etapa *pretest*, se aplicó a ambos grupos un instrumento de base que consistió en la resolución de 10 ejercicios escritos, orientados al reconocimiento de falacias, diferenciación de piezas de comunicación chequeables de no chequeables y, en el caso de que fueran chequeables, en la identificación de contenidos que fueran verdaderos o falsos. En la etapa 2, con el grupo tratamiento se aplicó la intervención que se buscaba medir, consistente en una secuencia didáctica de dos encuentros presenciales que tenía como objetivo contribuir a desarrollar en los estudiantes de los últimos años del nivel secundario dos habilidades de pensamiento crítico para la identificación de desinformaciones en el marco de las vacunas del COVID-

19, junto al desarrollo de algunos conceptos vinculados a la vacunación. En el grupo control se compartió un espacio de conversación general. En un tercer momento se aplicó el instrumento de evaluación *post* exactamente igual al instrumento aplicado en la instancia previa a la intervención. Además, se aplicó un cuestionario de factores asociados y se realizaron preguntas orientadas a que los estudiantes evalúen los talleres ofrecidos. Todos los datos fueron cargados en una planilla Excel. El procesamiento y análisis de datos cuantitativos se realizó utilizando Excel y el *software* estadístico R. El análisis cualitativo se realizó a partir de una categorización simple en Excel, dado el bajo nivel de respuesta y la necesidad de identificar frases ilustrativas.¹

Tabla 2. Cronología de implementación de las jornadas, según turno y año

Turno	Año	Fecha de implementación (2023)			
		27/6	8/9	19/9	26/9
Mañana	4to		Jornada 1	Jornada 2	
	5to	Jornada 1	Jornada 2		
Tarde	4to		Jornada 1	Jornada 2	
	5to	Jornada 1	Jornada 2		
Vespertino	4to			Jornada 1	Jornada 2
	5to			Jornada 1	Jornada 2

4. Resultados

Como se muestra en la Tabla 3, en el *pre-test*, en el promedio de los tres ítems, los estudiantes del grupo control mostraron un 30% de efectividad en identificar respuestas no chequeables, mientras que el grupo de tratamiento demostró un 24% de efectividad. En el *pos-test*, en el promedio de los tres ítems evaluados sobre la identificación de contenidos no chequeables, los estudiantes del grupo control mostraron un 29% de efectividad, mientras que la efectividad del grupo tratamiento aumentó 2 puntos (a 26%).

Respecto de los contenidos falsos, en promedio, el desempeño del grupo control empeoró entre el *pre-test* y el *post-test*, mientras que el grupo tratamiento mejoró 9 puntos, pasando de una efectividad de 41% a una efectividad de 50% (Tabla 4). Se observan mejoras contundentes en los ítems 6 y 7, para los que además los que los estudiantes debían justificar sus respuestas.

En el caso de los ítems con contenidos verdaderos (ítems 1,4 y 5), no hubo mejoras ni en el grupo control ni en el grupo tratamiento, entre ambas instancias de evaluación. En promedio, el nivel de efectividad *pre* y *post* en ambos grupos se mantuvo en torno al 45-49%, como se ve en la Tabla 5.

Además, es interesante realizar algunos análisis que consideren potenciales diferencias entre las variables más relevantes. Con relación al género, en términos generales se puede ver que el desempeño de las mujeres mejoró tanto para el grupo control como para el grupo tratamiento (aunque particularmente para este último) y que el de los varones mejoró marcadamente en el caso del grupo tratamiento, lo que sí podría ser tomado como un indicador de efecto positivo de la intervención sobre este grupo (Figura 1). También se analizaron los desempeños medios en función del máximo nivel educativo alcanzado por el cuidador/a. En general, los desempeños mejoraron para ambos grupos entre ambas instancias. En la Figura 2 se observa que mientras que no parecería haber relación entre la intervención y los desempeños de los estudiantes cuyos cuidadores tienen sólo primario completo o incompleto, sí parecería haber un efecto positivo para cuyos cuidadores tienen secundario incompleto o completo (más de 6.14 puntos, mientras que, para el mismo nivel educativo, la mejora en el grupo control fue de 1.28 puntos en promedio).

También se indagó sobre la enseñanza de alfabetización informacional y mediática en la escuela: sólo el 16% cree que en algún momento recibió formación al respecto, y un 45% lo considera Muy importante o Bastante importante.

Tabla 3. Porcentaje de efectividad (respuestas correctas) en ítems no chequeables

	Pre-test		Post-test	
	Control	Tratamiento	Control	Tratamiento
Ítem 2	52%	35%	28%	31%
Ítem 8	26%	32%	29%	24%
Ítem 9	35%	2%	31%	33%
Promedio ponderado	30%	24%	29%	26%

Tabla 4. Porcentaje de efectividad /respuestas correctas) de los estudiantes en ítems falsos

	Pre-test		Post-test	
	Control	Tratamiento	Control	Tratamiento
Ítem 3	57%	42%	54%	42%
Ítem 6	53%	39%	52%	60%
Ítem 7	56%	46%	22%	63%
Ítem 10	58%	38%	39%	41%
Promedio ponderado	56%	41%	53%	50%

Tabla 5. Nivel de efectividad por grupo para ítems con contenidos verdaderos

	Pretest		Posttest	
	Control	Tratamiento	Control	Tratamiento
Ítem 1	31%	30%	33%	31%
Ítem 4	82%	78%	82%	78%
Ítem 5	31%	28%	31%	28%
Promedio ponderado	48%	45%	49%	45%

Figura 1. Puntaje medio por género, por grupo e instancia de evaluación

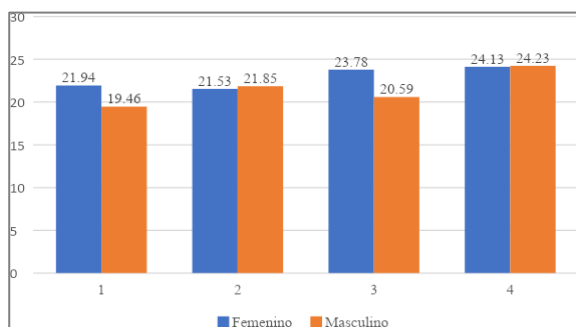
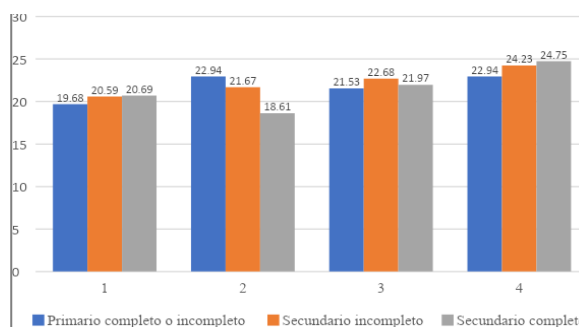


Figura 2. Puntaje medio según máximo nivel educativo alcanzado por cuidador principal, según grupo e instancia evaluativa



5. Discusión y conclusiones

Los resultados positivos de esta intervención fortalecen la idea de que es necesario apoyar el desarrollo y evaluación de intervenciones educativas que basan su estrategia didáctica en la articulación de contenidos conceptuales sobre desinformación, contenidos conceptuales sobre el tema abordado (en este caso, sobre las vacunas contra COVID-19) y habilidades de pensamiento crítico como objetivos de aprendizaje. En particular, la diferenciación de elementos factuales versus no factuales y la identificación de falacias lógicas podrían explicar la mejora en la capacidad de los estudiantes para identificar contenidos falsos sin afectar negativamente su habilidad de reconocer contenidos verdaderos. Este hallazgo es significativo porque algunas intervenciones pueden aumentar el rechazo hacia cualquier información, promoviendo una desconfianza indiscriminada, coherente con movimientos negacionistas.

Los resultados no son extrapolables dado que el número total de estudiantes es pequeño, por lo cual sería deseable desarrollar intervenciones equivalentes a mayor escala. A su vez, futuras investigaciones podrían evaluar el efecto a largo plazo de este tipo de intervención, explorando si los aprendizajes logrados se sostienen en el tiempo. Por otro lado, podría ser valioso indagar el efecto de intervenciones similares pero de mayor profundidad y duración, buscando efectos aún mayores en los aprendizajes.

En conclusión, esta intervención demuestra el potencial de una estrategia educativa específica para mejorar la capacidad crítica de un grupo de estudiantes frente a contenidos potencialmente dañinos, en un contexto de desorden informativo a nivel global. Cabe preguntarse si este tipo de aprendizajes impactan, finalmente, en el grado de confianza frente a las vacunas y otras variables relevantes de salud pública.

Es fundamental, para desacelerar la circulación de la desinformación y sus impactos en la salud y la democracia, investigar y desarrollar intervenciones y políticas educativas alineadas a estos objetivos, como los cambios curriculares y la formación docente. Este trabajo busca aportar, en este sentido, una secuencia de actividades que ayude a la comunidad educativa a que los estudiantes desarrollen habilidades fundamentales para la conformación de una ciudadanía mejor informada.

Notas

¹ Ivana Zacarías colaboró con esta investigación particularmente en la discusión de criterios metodológicos, el procesamiento de los datos y el análisis de los resultados.

Referencias

- Aïmeur, E., Amri, S., & Brassard, G. (2023). *Fake news, disinformation and misinformation in social media: A review. Social Network Analysis and Mining, 13*(1). <https://doi.org/10.1007/s13278-023-01028-5>
- Al Zou'bi, R.M. (2022). The impact of media and information literacy on students' acquisition of the skills needed to detect *Fake news. Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/28>
- Amazeen, M., & Bucy, E. (2019). Conferring resistance to digital disinformation: The inoculating influence of procedural news knowledge. *Journal of Broadcasting and Electronic Media, 63*(3), 415-432. <https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1653101>
- Dame Adjin-Tettey, T. (2022). Combating *Fake news*, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for Media Literacy education. *Cogent Arts & Humanities, 9*(1), 2037229. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229>
- Edelsztein, V., & Vázquez, C. (2021). Checkable nutrition: A scientific literacy experience for students. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1884315>
- Fundación Bunge y Born (2023). *Índice de acceso y confianza a las vacunas*. <https://n9.cl/qybmc7>

- Google News Initiative, Movilizadorio, Enseñá por Argentina, Teach for All, Enseñá por Colombia, & Enseñá por México. (2020). *DigiMENTE: Educación Mediática para América Latina*. Enseñá por Argentina.
- Jeong, S. H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media Literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Majlin, B., Rosenzvit, M., Schisano, J., Dinerstein, N., Vázquez, C., & Fernández, P. (2022). *AMI: ¿Qué habilidades para identificar desinformaciones aparecen en los diseños curriculares nacionales?* Chequeado. <https://n9.cl/ht6vj>
- OECD (2022). *PISA results*. OECD Publishing.
- Pérez, A., Potocki, A., Stadler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2018). Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions. *Learning and Instruction*, 58, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.006>
- Rozenbeek, J., van der Linden, S., & Nygren, T. (2020). *Prebunking interventions based on "inoculation" theory can reduce susceptibility to misinformation across cultures*. Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review. <https://doi.org/10.37016/mr-2020-008>
- Smith, R., Chen, K., Winner, D., Friedhoff, S., & Wardle, C. (2023). A systematic review of COVID-19 misinformation interventions: Lessons learned. *Health Affairs*, 42(12). <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2023.00717>
- UNESCO (2020). *Desinfodemia: Disección de las respuestas a la desinformación sobre el COVID-19*. UNESCO
- UNESCO (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!*. <https://n9.cl/g289b>
- Valverde-Berrococo, J., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. *Comunicar*, 70, 97-110. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>
- 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>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Percepciones de los ecuatorianos sobre la desinformación

Ecuadorians' perceptions of disinformation

Abel Suing

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
arsuing@utpl.edu.ec

Juan Carlos-Maldonado

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
jcmaldonado2@utpl.edu.ec

Resumen

La desinformación plantea serios cuestionamientos a la sociedad, afecta la confianza pública y la estabilidad democrática. En este contexto, se valora la incidencia de las redes sociales e identifican las percepciones de los ciudadanos sobre la Alfabetización Mediática en Ecuador. La metodología es cualitativa, de enfoque descriptivo, se emplean entrevistas a expertos y grupos de discusión. Los puntos convergentes entre expertos y ciudadanos son la necesidad de desarrollar procesos de Alfabetización Mediática desde la educación básica, y la institucionalización de la lucha contra la desinformación, que debería ser asumida en una articulación de esfuerzos entre la ciudadanía y las escuelas.

Abstract

Disinformation raises serious questions for society, affects public trust and democratic stability. In this context, the impact of social networks is assessed and citizens' perceptions of Media Literacy in Ecuador are identified. The methodology is qualitative, with a descriptive approach, using interviews with experts and focus groups. The points of convergence between experts and citizens are the need to develop Media Literacy processes from basic education, and the institutionalization of the fight against disinformation, which should be assumed in an articulation of efforts between citizens and schools.

Palabras clave / Keywords

Desinformación, noticias, consumo mediático, Competencia Mediática.

Disinformation, news, media consumption, Media Competence.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La desinformación es una información creada y divulgada, de modo deliberado, para generar perjuicios, confundir y falsear (Wardle & Derakhshan, 2017). Corresponde a “un fenómeno cultural históricamente ligado a las dinámicas de los medios de comunicación masiva intervenidos por grupos de interés estatales y mercantiles” (Echeverría & Rodríguez, 2023, p. 81). La desinformación involucra emisiones falsas, mala información, rumores y teorías de la conspiración, así como bots, trolls y portales de noticias falsas (Tucker et al., 2018).

La desinformación es intencionadamente falaz (Jack, 2017), desnaturaliza la información para generar engaños a las audiencias (Rodríguez, 2018), se multiplica gracias a la opacidad de las infraestructuras tecnológicas y de los vacíos legales (Persily, 2017), pero fundamentalmente, representa un riesgo para las democracias porque exige a los Estados velar por sus instituciones sin restringir las libertades y derechos de los ciudadanos (Marcos et al., 2017). Para la Unión Europea, la desinformación es una amenaza latente de las democracias (Bayer et al., 2019). La presencia y el continuo aumento de las *Fake news* cuestionan la credibilidad del periodismo contemporáneo (Rodrigo-Alsina & Cerqueira, 2019). También, la desinformación es desorden informativo que crea dudas y falsos debates, e incide en la rentabilidad económica de los medios de comunicación (Del-Fresno-García, 2019).

Aunque lo más delicado es que la desinformación ha contribuido a generar pautas de reducción de la confianza en los medios de comunicación que se han generalizado hasta el punto de avivar las inquietudes relativas a una “era de la posverdad” en la que los ciudadanos rehúyen los hechos para sustituirlos por aquellos contenidos que, en cambio, encajan con sus emociones o creencias políticas (UNESCO, 2021, p. 14).

Las noticias falsas se difunden más rápido que las verdaderas en las redes sociales. El mayor consumo de noticias falsas ocurre a través de las redes sociales, a diferencia de los medios escritos tradicionales, donde las mediciones señalan bajos consumos de desinformación (Koc-Michalska et al., 2020). Sin embargo, muchas falsedades se transmiten por las redes sociales, y el riesgo de la difusión es inmediato (Vosoughi et al., 2018), porque las personas multiplican las noticias falsas.

Para contrarrestar la desinformación se ejecutan acciones locales y nacionales en la denominada lucha contra la desinformación, por ejemplo, leyes, Alfabetización Mediática, apagones de Internet, grupos de trabajo, reportes, investigaciones (Funke, 2021). Hay también iniciativas de verificación de información y chequeo de datos que tienen incidencia “sobre el pluralismo, dado que estas organizaciones desempeñan un papel de guardianes en la era de la posverdad” (UNESCO, 2019, p. 25). Entre las experiencias destacadas está el “Código de buenas prácticas contra la desinformación en línea” (Magallón, 2019). Pese a que es complejo establecer una norma homogénea para regular las plataformas digitales que generan desinformación, se identifican tres ejes, la autorregulación, prevención en campañas electorales, y defensa de la libertad de información y expresión.

Una de las formas eficaces de disminuir la desinformación es promover la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), que deriva en la participación de los ciudadanos (Wilson et al., 2011), es así porque aún deben proponerse protocolos para medir el peso de la desinformación generada desde las redes sociales, que luego se presenta en los medios de comunicación convencionales, e influyen las decisiones de los ciudadanos, por esta misma razón, el papel que juegan las redes sociales en la diseminación de las *Fake news* debe ser analizada, basándose en el hecho de que existen pocas limitaciones a estas redes.

A partir de lo indicado, se propone esta investigación para identificar las percepciones de los ciudadanos sobre la Alfabetización Mediática y las condiciones institucionales que se necesitan para luchar contra la desinformación en Ecuador.

Se considera el caso de Ecuador por la proximidad, pero sobre todo porque el 76% de la población cuenta con acceso a Internet. Estos usuarios generan más de 16.3 millones de conexiones, mostrando acceso desde más de un dispositivo por usuario. *TikTok* Se consolida como una de las principales redes sociales con cerca de 12 millones de usuarios. En tanto que *Facebook* e *Instagram* integran a 15.7 millones de cuentas – usuarios (Alcázar, 2023), es decir, existe un ecosistema digital propenso al consumo de noticias a través de redes sociales, con el previsible riesgo de recibir noticias falsas.

2. Metodología

La metodología empleada es cualitativa, de enfoque descriptivo, se emplean entrevistas a expertos y grupos de discusión. Se efectuaron seis entrevistas semiestructuradas a expertos, en noviembre de 2023, a través de correos electrónicos. Los perfiles de los expertos corresponden a tres hombres y tres mujeres académicos, investigadores en ciencias de la información que laboran en universidades iberoamericanas. Se consideraron las

dimensiones éticas relacionadas con la confidencialidad. Previó a las citas, se obtuvieron consentimientos informados.

Finalmente, se ejecutaron tres grupos de discusión en línea, entre el 28 de junio y 20 de julio de 2022, debido a las restricciones de movilidad para evitar contagios de la COVID 19 y para abarcar participantes de diversas ciudades del Ecuador. Intervinieron 25 personas, de ellas 10 son hombres y 15 mujeres. La edad promedio es 40 años. De acuerdo al perfil profesional corresponden a 10 docentes de educación básica y media, siete periodistas, tres profesionales en ingeniería civil e industria, dos administradores de empresas, dos profesionales en salud, y una persona que trabaja en servicio social en una ONG.

3. Resultados

Para los expertos, la ciudadanía tiene criterios para detectar noticias falsas (R. Rodríguez, comunicación personal, 15 de noviembre de 2023), “está más alerta” (M. Redondo, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023), pero “existen carencias en cuanto a la falta de Alfabetización Mediática, lo que genera una sensación de desconfianza generalizada con los contenidos que se consumen a través de Internet” (M. López, comunicación personal, 14 de noviembre de 2023). “Es necesario enseñar a los usuarios con guías básicas de detección de la información (navegación inversa, credibilidad, variedad de fuentes, etc.), pero también poner en valor el papel de los verificadores y acostumar a los usuarios a acudir a ellos” (A. Peralez, comunicación personal, 14 de noviembre de 2023).

Las plataformas de redes sociales podrían evitar la difusión de noticias falsas. “Hay algunos intentos por frenar la desinformación en redes, pero dado el volumen de mentiras y las dificultades para identificarlas, el esfuerzo tiene que ser compartido entre redes sociales y educación” (M. Redondo, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023). Además de las obligaciones legales que imponen los marcos jurídicos, nacional e internacional, las plataformas “tienen la obligación moral de neutralizar las noticias falsas en cuanto las detecten. Sin embargo, también se ven afectadas por una sobrecarga de contenidos, muchos generados por la propia audiencia, lo que dificulta el proceso de detección y de eliminación” (C. Ruiz, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023).

Por otro lado, los colectivos de lucha contra la desinformación aportan a la depuración de noticias. “Son una contribución extraordinaria. Hacen una verificación bastante rigurosa, desmontan la mentira de forma clara aportando evidencias. Pero es una función que deben asumir todos los medios. Debería ser una sección fundamental de cualquier medio de comunicación” (M. Redondo, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023). Las plataformas “de fact-checking son un pilar en la lucha contra la desinformación, con su trabajo riguroso consiguen desmontar aquellas noticias falsas que han sido más compartidas o son virales” (R. Vinader, comunicación personal, 15 de noviembre de 2023), son instrumentos eficaces para frenar la desinformación y dar a la ciudadanía herramientas para identificar la desinformación (R. Rodríguez, comunicación personal, 15 de noviembre de 2023).

A partir de conocer lo relevante que es para los encuestados la capacitación, se consultó a los expertos ¿cómo enseñar Competencias Mediáticas para enfrentar la desinformación? En las respuestas señalan: “creo que la mejor manera de combatir la desinformación es hacer información de calidad, y eso requiere cultura, información y valores. De la ética de comunicación, que es la defensa de la democracia” (C. Ruiz, comunicación personal, 13 de noviembre de 2023). “Son necesarias más acciones de Alfabetización Mediática dirigidas a todos los segmentos de la sociedad para comprender qué mecanismos están a su alcance para distinguir noticias falsas. Por ello, es importante implantar la Educación Mediática desde las escuelas” (R. Vinader, comunicación personal, 15 de noviembre de 2023).

En los grupos de discusión, las opiniones sobre qué significa estar alfabetizado respecto a los medios de información son “acceso al conocimiento” (E. Flores, comunicación personal, 7 de julio de 2022), “búsqueda de información” (K. Reasco, comunicación personal, 28 de junio de 2022; G. Martínez, comunicación personal, 7 de julio de 2022; J. Arrobo, comunicación personal, 7 de julio de 2022) para “formar la opinión pública de forma objetiva” (J. Arrobo, comunicación personal, 7 de julio de 2022), “capacidad investigativa y crítica” (E. González, comunicación personal, 7 de julio de 2022) “para maximizar las ventajas y minimizar el daño en los nuevos paisajes informativos, digitales y comunicacionales. Esto permitirá a las personas interactuar de manera crítica y eficaz” (V. González, comunicación personal, 7 de julio de 2022), también se valora como “capacitar y dar mayor información a la gente, a través de televisión y radio, pero se necesita una pedagogía” (A. Barbosa, comunicación personal, 2 de julio de 2022).

La Alfabetización Mediática supone “diferenciar cuáles noticias son falsas y verdaderas” (S. Pernía, comunicación personal, 7 de julio de 2022), “discriminar las publicaciones con titulares amarillistas que no cuentan con un proceso de investigación fiable que permita avalar su contenido” (K. Reasco, comunicación personal, 28 de junio de 2022), es decir, contrastar “antes de compartir o hablar de ellas” (P. Berríos, comunicación personal, 2 de julio de 2022), “contrastar en distintas fuentes siendo analíticos del contexto en que se han publicado” (D. Acosta, comunicación personal, 28 de junio de 2022).

Otras intervenciones, en los grupos de discusión, señalan que la Alfabetización Mediática es “evitar el analfabetismo digital” (I. Ramos, comunicación personal, 7 de julio de 2022), “evitar ser objeto de actividades criminales o manipulación” (C. Castro, comunicación personal, 7 de julio de 2022), y, particularmente, “interacción e interpretación de información que se presenta en la sociedad (J. Campos, comunicación personal, 2 de julio de 2022), para “coadyuvar a mejorar las estructuras y tejidos sociales” (O. Peimbert, comunicación personal, 2 de julio de 2022).

En los grupos de discusión se indicó que, los medios de comunicación masiva pueden apoyar la Alfabetización Mediática e Informativa a través de “cumplir un rol robusto, activo e independiente, que actúen en pro del interés general” (V. González, comunicación personal, 7 de julio de 2022) que se alcanza con la “difusión de información de calidad” (D. Acosta, comunicación personal, 28 de junio de 2022), “programas radiales y televisivos que capacitan a la gente” (A. Barbosa, comunicación personal, 2 de julio de 2022).

En contexto similar se señaló que los medios de comunicación deben “utilizar un enfoque que incluya a la familia promoviendo la cooperación” (K. Trujillo, comunicación personal, 2 de julio de 2022), es decir “hacer buen periodismo y de pluralidad” (T. Laurini, comunicación personal, 28 de junio de 2022), “promoviendo la enseñanza y la ética, con un lenguaje que puedan llegar a todos” (S. Pernía, comunicación personal, 7 de julio de 2022). “En definitiva, servir a la comunidad” (D. Acosta, comunicación personal, 28 de junio de 2022). Los medios de comunicación “son la ventana para que los ciudadanos puedan tomar decisiones, sean críticos y partícipes” (L. Aguilar, comunicación personal, 7 de julio de 2022).

4. Discusión y conclusiones

Los puntos convergentes entre expertos y ciudadanos son la necesidad de desarrollar procesos de Alfabetización Mediática desde la educación básica, y la institucionalización de la lucha contra la desinformación, que debería ser asumida a través de una articulación de esfuerzos entre la ciudadanía y las escuelas (Amorós-García, 2018; Elías & Catalan-Matamoros, 2020). La relevancia de intervenciones tempranas ha sido evaluada, se comprobó que iniciativas de Alfabetización Mediática ejecutadas en escuelas y comunidades son eficaces para concienciar sobre los impactos negativos de la desinformación (Jeong et al., 2012).

Sobre bases cimentadas en la educación básica se lograría mejor discernimiento en las relaciones entre ciudadanos, el propósito final es edificar espacios públicos plurales para llegar a acuerdos, e implícitamente edificar identidad y tolerancia (Papacharissi, 2008). Si, por un lado, “la educación formal ha de profundizar en conocimientos que permitan desarrollar una ciudadanía formada capaz de identificar y desarticular estrategias de desinformación” (Calvo et al., 2020, p. 115), también es cierto que deben explorarse alternativas, nuevas pedagogía y modelos de enseñanza para destacar la importancia e involucrar a las nuevas generaciones para comprender y menguar la *Fake news*.

Estudios previos han evidenciado que métodos lúdicos ayudan a jóvenes y adultos a reconocer y contrarrestar las noticias falsas (Roozenbeek & van der Linden, 2019), así, se aprovecha la masificación de los juegos en línea donde los participantes reciben motivaciones y crean habilidades para avanzar en la comprensión de un objetivo a vencer o conquistar, en este caso las mentiras, las construcciones engañosas y las noticias incorrectas.

Además, quedan compromisos de los medios de comunicación para continuar, desde las prácticas deontológicas, con coberturas y emisiones informativas de calidad como uno de los antídotos contra la desinformación.

Referencias

- Alcázar, P. (2023). *Ecuador Estado Digital junio 2023*. Mentinno Consultores
- Amorós-García, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Plataforma Editorial.
- Bayer, J., Bitiukova, N., Bárd, P., Szakács, J., Alemanno, A., & Uszkiewicz, E. (2019). *Disinformation and propaganda – impact on the functioning of the rule of law in the EU and its Member States*. European Union.
- Calvo, D., Cano-Orón, L., & Abengozar, A. (2020). Materiales y evaluación del nivel de alfabetización para el reconocimiento de bots sociales en contextos de desinformación política. *Icono 14*, 18 (2), 111-137. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1515>
- Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: Sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El Profesional de la Información*, 28(3), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>

- Echeverría, M., & Rodríguez, C. (2023). ¿La alfabetización digital activa la incredulidad en noticias falsas? Eficacia de las actitudes y estrategias contra la desinformación en México. *Revista de Comunicación*, 22(2), 79–95. <https://doi.org/10.26441/RC22.2-2023-3246>
- Elías, C., & Catalán-Matamoros, D. (2020). Coronavirus en España: el miedo a las noticias falsas 'oficiales' impulsa WhatsApp y fuentes alternativas. *Medios y comunicación*, 8(2), 462-466. <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v8i2.3217>
- Funke, D. (2021). Global responses to misinformation and populism. In H. Tumber & S. Waisbord, *The Routledge Companion to Media Disinformation and Populism* (pp. 449-458). Routledge.
- González, R. (2022). Ciudadanía y Alfabetización Digital en tiempos de desinformación – Desafíos más allá de la pandemia. En F. Chibás, & S. Novomisky, *Navegando en la Infodemia con AMI*. UNESCO
- Jack, C. (2017). *Lexicon of Lies*. *Data & Society Research Institute*. <https://datasociety.net/library/lexicon-of-lies/>
- Jeong, S., Cho, H. & Hwang Y. (2012) Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review, *Journal of Communication* 62, 3, 454–472.
- Koc-Michalska, K., Bimber, B., Gomez, D., Jenkins, M., & Boulianne, S. (2020). Public Beliefs about Falsehoods in News. *International Journal of Press/Politics*, 25(3), 447-468. <https://doi.org/10.1177/1940161220912693>
- Magallón, R. (2019). La (no) regulación de la desinformación en la Unión Europea. Una perspectiva comparada. *Revista de derecho político*, 1(106), 319–346. <https://doi.org/10.5944/rdp.106.2019.26159>
- Marcos, J., Sánchez, J., & Olivera, M. (2017). La enorme mentira y la gran verdad de la información en tiempos de la postverdad. *Scire*, 23(2),13-23.
- Papacharissi, Z. (2008). The virtual sphere 2.0: The internet, the public sphere, and beyond. En A. Chadwick y P. Howard (eds.), *Routledge Handbook of Internet Politics* (pp. 230-245). Taylor & Francis.
- Persily, N. (2017). Can Democracy Survive the Internet? *Journal of Democracy*, 28(2), 63-76 <https://doi.org/10.1353/jod.2017.0025>
- Rodrigo-Alsina, M., & Cerqueira, L. (2019). Periodismo, ética y posverdad. *Cuadernos. Info*, 44, 225-239.
- Rodríguez, R. (2018). Fundamentos del concepto de desinformación como práctica manipuladora de la comunicación política y las relaciones internacionales. *Historia y Comunicación Social* 23(1), 231-244. <https://doi.org/10.5209/HICS.59843>
- Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2019). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Commun* 5, 65 <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9>
- Tucker, J. A., Guess, A., Barberá, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, Stuka, D., & Nyhan, B. (Eds). (2018). *Social media, political polarization, and political disinformation: A review of the scientific literature*. Hewlett Foundation.
- UNESCO (2021). *Aspectos destacados de “El periodismo es un bien común: Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios, Informe mundial 2021/2022”*. UNESCO
- UNESCO (2019). *Tendencias mundiales en libertad de expresión y desarrollo de los medios: Informe Regional 2017-2018 América Latina y el Caribe*. UNESCO
- Vosoughi, T., Deb, R., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO



VIII. Desinformación, fake news y educación

MicMac-Game: Herramienta de formación para el profesorado contra la desinformación

MicMac-Game: A teacher training tool against disinformation

María-José Hernández-Serrano
Universidad de Salamanca, España
mjhs@usal.es

Marta Martín-del-Pozo
Universidad de Salamanca, España
mmdp@usal.es

Noelia Morales-Romo
Universidad de Salamanca, España
noemo@usal.es

Resumen

La Alfabetización Mediática es una herramienta esencial para luchar contra la desinformación, ya que desarrolla capacidades críticas para comprender e interactuar con la información. En el marco de un proyecto europeo se ha desarrollado un videojuego educativo con escenarios de casos reales, para ayudar al profesorado a comprender las implicaciones y luchar contra la desinformación. Se presenta la descripción del videojuego y los resultados de su validación con un grupo de 133 docentes en activo y en formación. Entre los resultados destaca la valoración positiva del juego para aprender. Se concluye con la necesidad de desarrollar herramientas aplicadas y prácticas.

Abstract

Media Literacy is an essential tool in the fight against disinformation, as it develops critical skills to understand and interact with information. In the framework of a European project, an educational video game with real case scenarios has been developed to help teachers understand the implications and fight against disinformation. The description of the video game and the results of its validation with a group of 133 teachers and trainee teachers are presented. Among the results, the positive assessment of the game for learning stands out. It concludes with the need to develop applied and practical tools.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización Mediática, desinformación, videojuegos, educación universitaria, teachers.

Media Literacy, disinformation, video-games, university education, teachers.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

El acceso a grandes cantidades de información de manera rápida y desde múltiples canales hace cada vez más posible que nos enfrentemos a información poco fiable, errónea, o falsa. En Europa entre el 50% y el 90% de la población en distintos países reconocen que se han enfrentado a estos problemas de desinformación (Erobarómetro, 2023). Desde que en 2021 se publicó el informe de las Naciones Unidas “contra la desinformación” (ONU, 2021) diversas instancias europeas han puesto de manifiesto que los ciudadanos carecen de los conocimientos mediáticos e informativos para combatir la desinformación (Valverde-Berrocoso et al., 2022; Sádaba-Chalezquer & Salaverría-Aliaga, 2023). Tratándose un problema que requiere un esfuerzo colectivo, que involucre no solo a los profesionales de los medios de comunicación, sino también a las instituciones educativas, ya que no todos los profesionales de la educación cuentan con las competencias digitales y pedagógicas necesarias para mejorar la Alfabetización Mediática e Informativa de los alumnos, especialmente de los más vulnerables.

La solución del proyecto europeo MIC-MAC a este grave problema ha sido desarrollar, aplicar y evaluar un enfoque innovador para impartir a los educadores una formación basada en competencias de Alfabetización Mediática e Informativa. Se ha diseñado un videojuego con escenarios de casos reales de aula que representan problemas y consecuencias de la desinformación, con píldoras formativas que ayuden a resolver los casos y otro material de apoyo y complementario. La formación se ha desarrollado entre noviembre de 2023 y enero de 2024 en España, Suecia, Portugal, Italia y Reino Unido.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Además de utilizarse como recurso de entretenimiento, los videojuegos son un recurso cada vez más frecuentemente utilizado en el aula, en las diferentes etapas del sistema educativo, así como en ámbitos no formales. Diversos estudios destacan el impacto de los videojuegos en la formación de diferentes tipos de profesionales, entre los que se encuentran los docentes, ya sea en la formación inicial, como en la formación permanente. Lamerás et al. (2014) presenta el *serious game* SimAULA dirigido a apoyar a los docentes de ciencias en el diseño de sus planificaciones didácticas, permitiendo que las experiencias adquiridas en dicho entorno virtual sean aplicables a situaciones de aula real y a nuevos contextos y entornos; Zetzmann et al. (2021) usaron el videojuego educativo Regulatia dirigido a promover el aprendizaje autorregulado en futuros docentes, enmarcado en una narrativa en la que los jugadores se sumergen en un reino submarino en el que tienen que ayudar a una pequeña ballena a rescatar a su amiga en el coral; en Kelleci y Aksoy (2021) se analizan las experiencias de futuros docentes a la hora de usar *SimInClass*, el cual fue utilizado en un programa de formación docente de 14 semanas y que consistía en un simulador de un aula virtual diseñado de acuerdo con el modelo TPACK en el que los usuarios podían interactuar con los estudiantes, intervenir cuando surgían comportamientos no deseados de los estudiantes y desarrollar habilidades de gestión de la clase al analizar el comportamiento de los estudiantes; en Casanoves et al. (2023) se utiliza el juego Recal para promover el aprendizaje de conceptos clave sobre genética, implementándose en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. Los resultados indicaron que el conocimiento de los futuros docentes había mejorado al usar el juego, así como los participantes indicaron que encontraban el juego beneficioso a nivel educativo y atractivo.

También se ha formado a docentes y futuros docentes sobre el uso de videojuegos como recurso educativo, de modo que puedan utilizarlos para el aprendizaje de sus estudiantes. En Martín del Pozo (2018) se llevó a cabo una experiencia de formación para futuros docentes de Educación Primaria sobre el uso y creación de videojuegos para el aprendizaje colaborativo, aprendiendo a implementar videojuegos (ya sea videojuegos de entretenimiento como *serious games*) y a crear exprofeso *serious games* para abordar el currículum de dicha etapa con software que no requiere conocimientos de programación. En An (2018) se presenta una formación realizada dirigida a mejorar los conocimientos y las habilidades al respecto del potencial educativo del aprendizaje basado en juegos digitales, permitiéndoles evaluar y seleccionar videojuegos apropiados para sus estudiantes, integrar estos en sus clases e involucrar a los estudiantes en el diseño de videojuegos.

A partir de esta revisión de estudios se planificó la creación de un videojuego que sirviera para la formación de profesorado, con contenidos para reflexionar y desarrollar estrategias contra la desinformación. Complementariamente, para el diseño del videojuego se realizó una revisión de programas, acciones y proyectos sobre *fake-news* y desinformación. Del análisis se obtuvo un enfoque de formación basado en escenarios de casos reales, frecuente en otros programas, que incorporan metodologías prácticas, guiando las reflexiones con ejemplos y ejercicios que proporcionan lluvia de ideas, reflexiones y pensamiento creativo, tales como: *Stop and think*

approach (Kruijt et al., 2022), *Psychological 'inoculation'* (Rozenbeek, 2021). Otros enfoques analizados combinaban el juego de roles (o toma de perspectiva) para abordar creencias arraigadas, incluso el uso del humor. Este último enfoque podría ser muy beneficioso, ya que la investigación reciente sobre el uso del humor en las intervenciones de desinformación muestra resultados prometedores (Vraga, 2019).

A través de un proceso de investigación fundamentada se generó un marco de 3 unidades con 9 temáticas concretadas en competencias de Alfabetización Mediática e Informacional para combatir la desinformación (Hernández-Serrano et al., 2023).

A partir de los 9 temas se diseñó un caso para trabajar sus competencias:

- Tema 1: Competencias conceptuales y analíticas.
- Tema 2: Inteligencia colaborativa
- Tema 3: Gestión de conflictos y relaciones
- Tema 4: Fuentes de información y medios de comunicación
- Tema 5: Identidad, seguridad y protección
- Tema 6: Uso de recursos y contenidos
- Tema 7: Enseñanza y aprendizaje
- Tema 8: Capacitar a los alumnos/as vulnerables
- Tema 9: Entornos de aprendizaje para la ciudadanía digital

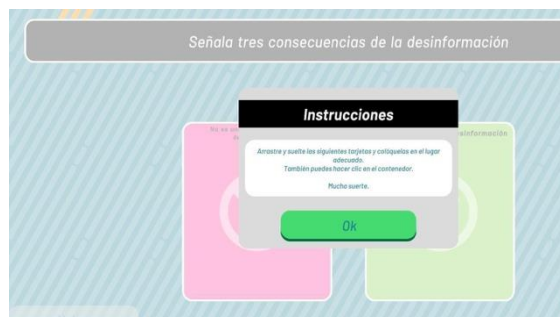
En cada tema, cada videojuego constaba de tres escenarios, con la misma estructura: 1) Presentación del caso, contexto y personajes. 2) Diálogo con el caso-problema. 3) Reto de cómo actuará el personaje principal con 3 respuestas (error, acierto parcial, acierto total). 4) *Feed-back* especializado para cada respuesta con recursos que dirigen a los contenidos del curso y otros recursos complementarios externos. 5) Continuación del diálogo. 6) *Quiz* con lista de preguntas de verdadero-falso o con varias opciones sólo una correcta. 7) *Feed-back* especializado para cada respuesta con recursos que dirigen a los contenidos del curso y otros recursos complementarios externos. 8) Continuación del diálogo. 9) Pregunta para manipular opciones: ordenar respuestas, seleccionar, conectar (*drag-drop*). 10) *Feed-back* especializado para cada respuesta con recursos que dirigen a todos los contenidos del curso para repasar, profundizar o realizar tareas de práctica.

En la siguiente Figura se presenta el inicio del videojuego del tema 1 (Figura 1). Y en la Figura 2 se muestran las instrucciones para el ejercicio drag-drop del videojuego del tema 2.

Figura 1. Escenario 1 del videojuego MicMac



Figura 2. Instrucciones para la práctica del videojuego MicMac



3. Metodología / planteamiento

El programa de Alfabetización Mediática se articula en base al marco competencial con un caso práctico especializado en cada una de las 9 competencias e incluyendo transversalmente otras. Se trata de un sistema formativo innovador que incluye *e-learning*, *microlearning*, *podcasting* y *gaming*, con especial protagonismo de este último. El proceso es autodirigido y posibilita el acceso a los contenidos didácticos en distintos formatos y en momentos diversos: de forma previa antes de acceder a cada caso práctico, cuando alguna respuesta no es la óptima en distintos puntos del juego o al final de este para afianzar o ampliar los contenidos.

El caso de cada uno de los juegos sirve como hilo conductor para conectar necesidades, intereses, demandas formativas y recursos en torno a cada una de las 9 competencias con un sentido ascendente, sentando en los primeros juegos las competencias básicas que posibilitan el acceso a otras más complejas.

Cada juego parte de una contextualización de la situación y de los personajes que transitan por diálogos en los que los docentes tendrán que intervenir respondiendo a cuestiones en distintos formatos, garantizando el dinamismo y la interiorización de contenidos vinculada a situaciones cercanas a sus prácticas cotidianas.

Se persigue dar respuesta a las necesidades de alfabetización digital de los educadores para que sean agentes de cambio y, a su vez, tengan competencias para resolver conflictos y prevenir la desinformación a través de una adecuada gestión y selección de contenidos y fuentes. Los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a la muestra española de docentes que ha respondido al cuestionario de valoración de la formación (n=133), de distintos niveles educativos, según la distribución de la Tabla 1.

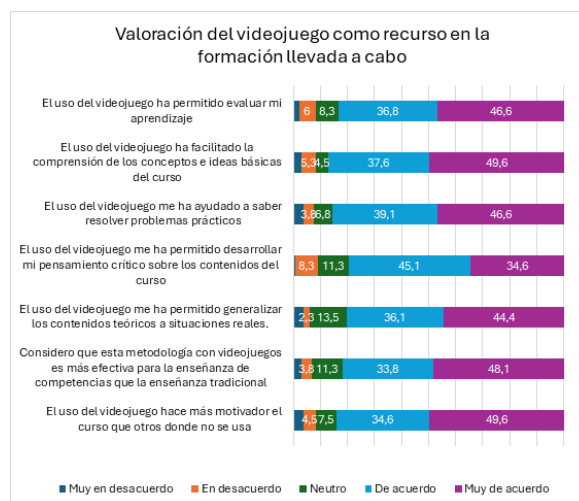
Los participantes del curso mostraron una valoración positiva del videojuego como recurso en la formación llevada a cabo, hallándose la mayor parte de las respuestas en las opciones “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, con rango de entre el 80,5% y el 87,2% (Figura 3).

En particular, el ítem “El uso del videojuego ha facilitado la comprensión de los conceptos e ideas básicas del curso” es el que presenta mayor porcentaje de respuestas con valoración positiva al respecto, si consideramos de manera conjunta dichas opciones de acuerdo y muy de acuerdo, siendo el 87,2%. De esta forma, la mayor parte de los participantes consideran que el videojuego ha contribuido a su formación en el marco del curso, ya sea porque les ha facilitado la comprensión de los conceptos que se abordaban y porque les ha permitido evaluar su aprendizaje. Así mismo, les ha ayudado a saber cómo resolver problemas prácticos, así como desarrollar su pensamiento crítico, competencias fundamentales en el contexto de la temática abordada en el curso.

Finalmente, los participantes también destacan que este tipo de recursos en formato videojuego son adecuados para la enseñanza de competencias y permiten motivar al alumnado, en comparación con otras formaciones que habrían realizado, donde no se utilizan. En este sentido, no se encontraron diferencias significativas en la valoración del videojuego en base al nivel educativo donde ejercen la docencia los profesores o la ejercerán futuros docentes ($p > .05$), lo que sugiere que el videojuego es considerado igualmente valioso y apropiado tanto para la formación inicial de los futuros docentes, como para la formación de los docentes en ejercicio.

	n	Porcentaje
E. Infantil/Primaria	25	18.8
E. Secundaria/Bachillerato Formación Profesional	33	24.8
Soy estudiante Universitario	69	51.9
Otros	6	4.5
Total	133	100.0
Resultados		

Figura 3. Valoración del videojuego MicMac por los docentes



4. Discusión y conclusiones

La experiencia presentada propone la aplicación del gaming como una herramienta innovadora que fomenta y desarrolla competencias vinculadas a la Alfabetización Mediática e Informacional. El dinamismo y la conexión de la formación implementada a través de casos reales contextualizados en distintos escenarios simulando situaciones y problemáticas cotidianas para los docentes, han favorecido el afianzamiento de competencias adquiridas con otros materiales complementarios (píldoras de vídeo, podcast y otros materiales escritos).

Las competencias instrumentales tales como la capacidad crítica, la inteligencia colaborativa o la gestión de conflictos requieren de una aplicación práctica que se favorece con el planteamiento de situaciones cotidianas ante las que caben distintas respuestas. Por tanto, desde el proceso formativo implementado la esencia no radica expresamente en la adquisición de conocimientos técnicos y teóricos, sino que se focaliza en los procesos de toma de decisiones que implican la interiorización y combinación de distintas competencias que mejoran los procesos de acceso, gestión y difusión de la información.

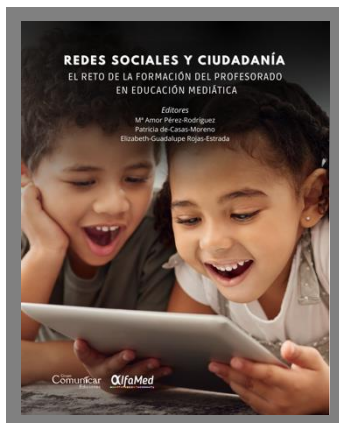
La evaluación realizada orienta hacia la idoneidad de este tipo de videojuegos como estrategia de aprendizaje de Alfabetización Mediática, de valor educativo para que los docentes motiven a sus propios estudiantes en temáticas complejas que requieren numerosos conocimientos y competencias como la desinformación.

Notas

¹ Este estudio forma parte del proyecto europeo MICMAC: Using micro-learning to train educators - a cascade approach to media and information literacy, financiado por European Media and Information Foundation and Gulbenkian Foundation. Referencia: 268745. 2022-24.

Referencias

- An, Y. (2018). The effects of an online professional development course on teachers' perceptions, attitudes, self-efficacy, and behavioral intentions regarding digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1505–1527. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9620-z>
- Casanoves, M., Solé-Llussà, A., Haro, J., Gericke, N., & Valls, C. (2023). Assessment of the ability of game-based science learning to enhance genetic understanding. *Research in Science & Technological Education*, 41(4), 1496–1518. <https://doi.org/10.1080/02635143.2022.2044301>
- Eurobarometer (2023). *Media use in the European Union*. European Parliament. <https://n9.cl/Oy1gh>
- Hernández-Serrano, M.J., Morales-Romo, N., & Gacía-Gutiérrez, C. (2023). Competencias Mediáticas y sociales para la prevención de fenómenos de desinformación digital en la escuela. En R. García-Ruiz (Ed.), *La Alfabetización Mediática y digital en el currículum: propuestas didácticas transformadoras* (pp. 67- 76). Dykinson.
- Kelleci, Ö., & Aksoy, N.C. (2021). Using Game-Based Virtual Classroom Simulation in Teacher Training: User Experience Research. *Simulation & Gaming*, 52(2), 204-225. <https://doi.org/10.1177/1046878120962152>
- Kruijt, J., Meppelink, C.S., & Vandeberg, L. (2022). Stop and think! Exploring the role of news truth discernment, information literacy, and impulsivity in the effect of critical thinking recommendations on trust in fake COVID-19 news. *European Journal of Health Communication*, 3(2), 40-63. <https://doi.org/10.47368/ejhc.2022.203>
- Lameras, P., Petridis, P., Torrens, K., Dunwell, I., Hendrix, M., & Arnab, S. (2014) Training Science Teachers to Design Inquiry-Based Lesson Plans through a Serious Game. En *Proceedings eLML 2014: The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning* (pp. 86-91). IARIA XPS Press.
- Martín-del-Pozo, M. (2018). *Los videojuegos en la formación docente: diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/139622>
- Sádaba-Chalezquer, M., & Salaverriá-Aliaga, R. (2023). Combatir la desinformación con Alfabetización Mediática: Análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 17-33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- United Nations (2021). Countering Disinformation. United Nations. <https://n9.cl/jqtruf>
- Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2022). Desinformación y multialfabetización: Una revisión sistemática de la literatura. *Comunicar*, 70, 97-110. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>
- Vraga, E.K., Kim, S.C., & Cook, J. (2019). Probando correcciones basadas en la lógica y basadas en el humor para la desinformación científica sanitaria y política en los medios sociales. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 63(3), 393-414. <https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1653102>
- Zetzmann, N., Böhm, T.M., & Perels, F. (2021). Design of an Educational Game to Foster Self-regulated Learning. En *Conference Proceedings European Conference on Games Based Learning* (pp. 939-943). Academic Conferences International Limited. <https://doi.org/10.34190/GBL.21>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Componente psicológico en la creación, consumo y difusión de la desinformación entre las audiencias juveniles

Psychological component in the creation, consumption and dissemination of misinformation among youth audiences

Erika Mestizo

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador
emestizo@uca.edu.sv

Resumen

Con un enfoque cualitativo, el propósito del estudio fue identificar los componentes psicológicos en las audiencias juveniles a la hora de crear, consumir y difundir contenido noticioso, teniendo como categorías de análisis las emociones, motivaciones y los sesgos cognitivos. Las experiencias se recopilaron a través de grupos focales, con una población de 48 estudiantes universitarios. La mayoría indicó desinterés en el contenido noticioso del estudio y baja expresión emocional; sin embargo, la alegría y el optimismo les impulsan a compartir otro tipo de contenido, ya sea veraz o desinformativo. Utilizan heurísticos cognitivos como estrategia para manejar el volumen de información.

Abstract

With a qualitative approach, the purpose of the study was to identify the psychological components in youth audiences when creating, consuming and disseminating news content, having emotions, motivations and cognitive biases as analysis categories. The experiences were collected through focus groups, with a population of 48 university students. The majority indicated disinterest in the news content of the study and low emotional expression. However, joy and optimism drive them to share other types of content, whether truthful or misinformative. They use cognitive heuristics as a strategy to manage the volume of information.

Palabras clave / Keywords

Emociones, sesgos cognitivos, desinformación, *fake news*, redes sociales.

Emotions, cognitive biases, misinformation, *fake news*, social networks.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. La ciencia de las emociones en la desinformación

Existen muchas investigaciones acerca de la desinformación¹ y las emociones o creencias personales, cuyas explicaciones están basadas en la psicología social, específicamente en sus conceptos sobre heurísticos y sesgos cognitivos. Pennycook et al. (2018) determinaron que aquellos mensajes con carga emocional tienden a transmitirse más fácil y rápido por medio de las redes sociales.

En El Salvador, en un estudio realizado por Carballo y Marroquín (2020) acerca de información recibida en redes sociales durante la pandemia por la COVID 19, concluyeron que el exceso de información produjo en las personas preocupación y actitudes de alerta, estos resultados están asociados a las emociones del miedo y la anticipación. Fueron precisamente estas emociones las que motivaron la difusión de información y la desinformación acerca del virus. En definitiva, la desinformación apela a las emociones básicas, de acuerdo con Acosta: Si se logra asociar la *Fake news* con respuestas de emociones básicas de la audiencia (en especial rabia, miedo o alegría) el éxito está garantizado” (Acosta, 2020, p. 121).

2. ¿Qué son las emociones? ¿De qué manera reaccionamos?

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante (Rotger, 2017).

Todas las personas nacemos con seis u ocho emociones básicas: miedo, aversión, sorpresa, alegría, ira, tristeza, expectativa y aceptación (Ekman, 1994; Plutchik, 1980). Cada una de esas emociones nos ayuda a ajustarnos a las demandas de nuestro entorno, aunque de maneras diferentes.

Además del componente adaptativo de las emociones, estas sirven como guía para la toma de decisiones (Kalat, 2011) y a su vez la toma de decisiones requiere la participación de la corteza cerebral, específicamente del córtex prefrontal; es decir que tienen un componente cognitivo. De acuerdo con varios estudios, el córtex prefrontal parece modular la respuesta emocional primaria para que se ajuste a situaciones particulares, de esta manera las respuestas son de tipo adaptativas (Fernández-Abascal et al., 2010).

3. Heurísticos y sesgos cognitivos

El término heurísticos fue introducido por Kahneman y Tversky para referirse a las reglas informales, utilizadas por las personas para simplificar el procesamiento de la información y la rápida toma de decisiones (Richard, 1989, como se citó en Sanz & Carro, 2019). No obstante, aunque aportan vías para simplificar los problemas, nos pueden llevar a cometer errores y a percibir la realidad a través de juicios inexactos y conclusiones ilógicas.

El heurístico de representatividad hace referencia a cómo las personas deciden que un objeto pertenece a una categoría particular a partir de una evaluación grosera de la similitud entre objeto y categoría, cuando el procedimiento lógico sería comprobar si el objeto reúne algunas de las características definitorias de la categoría (Moraes, 2017).

Sesgo de autoridad es la tendencia a confiar en la veracidad de la información, de acuerdo con el peso de credibilidad del informante. Cuanto más confiemos en la persona o medio que nos informa, menos críticos seremos en el análisis de la información (Sanz & Carro, 2019).

La realización de una generalización a partir de una sola característica o rasgo observado de un individuo o de un objeto es lo que llamamos efecto halo (Por ejemplo ver a alguien que es apuesto y asumir que su manera de ser nos resultará igual de atractiva (Sanz & Carro, 2019).

En cuanto al sesgo de generalización, este trata de inferir una conclusión general a partir de unos pocos casos particulares o incidentes aislados (Sanz & Carro, 2019). Si un miembro de un determinado partido político es acusado de malversación, por tanto, todo el partido es corrupto.

Todo este recorrido teórico no permite plantearnos la pregunta de investigación que dirigió el estudio: ¿qué componentes psicológicos están presentes en las audiencias juveniles salvadoreñas a la hora de discriminar contenido noticioso? El objetivo general fue identificar los componentes psicológicos presentes en las audiencias juveniles salvadoreñas a la hora de discriminar contenido noticioso. En cuanto a los objetivos específicos, se buscaba describir las motivaciones y emociones que están a la base en la creación, consumo y difusión noticias falsas en redes sociales; e identificar la presencia de sesgos cognitivos en el acto de discriminar contenido desinformativo y difundirlo en redes sociales.

4. Metodología

A través de *Alfabeta Media Lab*, se hizo un estudio bajo el enfoque cualitativo, el cual permite estudiar la experiencia humana, procesos sociales y culturales, proporcionando experiencia rica y detallada de los fenómenos sociales (Patton, 2014) Este estudio es de tipo fenomenológico, para conocer las experiencias de un grupo jóvenes de El Salvador en torno a la creación, consumo y difusión de contenido desinformativo.

La técnica de recolección de información fue el grupo focal. En ese sentido el instrumento fue un protocolo orientativo con una guía de preguntas para la actividad de discriminar noticias. Los participantes fueron 48 estudiantes universitarios de diversas carreras en 3 zonas del país: Santa Ana, San Salvador y San Miguel.

El procedimiento para los grupos focales consistió en tres momentos. Primero, presentar a los participantes una serie de imágenes de noticias² que incluían desórdenes desinformativos y otras verdaderas, en dos categorías: Farándula y /o entretenimiento; Política.

Segundo, los participantes discriminaron las noticias verdaderas de las desinformativas, asignando una reacción emocional a cada noticia. Tercero, se abrió un espacio para responder las preguntas orientadoras acerca de discriminar, consumir y compartir noticias. Para el procesamiento de la información se construyeron matrices de análisis y en ellas se vaciaron las respuestas de los participantes, se discriminó las respuestas irrelevantes, dejando solamente aquellas que fueran acertadas a las preguntas del instrumento. El análisis se realizó mediante la triangulación de los resultados con la teoría la cual estuvo organizada en las categorías de motivaciones y emociones y sesgos cognitivos.

5. Resultados

Los objetivos del estudio fueron alcanzados en la medida que se obtuvieron las respuestas de los participantes y se identificaron sus motivaciones, emociones y heurísticos cognitivos como componentes psicológicos de sus experiencias con el contenido desinformativo.

5.1. Motivaciones y emociones que impulsan a los jóvenes a compartir noticias falsas

Motivaciones. La mayoría de los jóvenes expresó desinterés por las noticias presentadas en el grupo focal, enfatizando que el impulso de compartir debe estar orientado a: a) Diversión o entretenimiento: contenido (imágenes, memes, *reels*) que provoque alegría en ellos y en sus amigos; b) búsqueda de fama: contenido en tendencia, que al compartirlo les haga ver como conocedores del tema; c) solidaridad o empatía: brindar alertas, avisos de posibles peligros; y d) muestra de rechazo: memes, bulos, o noticias que desprestigian a un personaje famoso, odiado por grupos específicos.

Emociones. Los participantes evocaron los siguientes porcentajes en cuanto a reacciones emocionales o ausencia de estas.

Tabla 1. Emociones en las noticias evaluadas		
Tipo de emoción	Porcentaje	Noticia
Alegría	8.81%	Hija de Daddy Yankee encantada por las pupusas. Daddy Yankee come pupusas en El Salvador. Cartel de Nayib Bukele en playa el Tunco "Te estás cagando en el país" Fotos de Keanu Reeve, Donal Trump, Messi y el Papa Francisco Imagen de Kim Kardashan con Nayib Bukele El país es referente por el manejo de la pandemia.
Miedo	7.25%	Gobierno de Bukele negoció con pandillas La última inversión de Bukele Nayib Bukele y la constitución de la República. El país es referente por el manejo de la pandemia.
Tristeza	7.77%	Cartel de Nayib Bukele en playa el Tunco "Te estás cagando en el país". Fotos de Keanu Reeve, Donald Trump, Messi y el Papa Francisco. Imagen de Kim Kardashan con Nayib Bukele. Nayib Bukele y la constitución de la República. El país es referente por el manejo de la pandemia.
Repulsión	10.02%	Gobierno de Bukele negoció con pandillas. Daddy Yankee come pupusas en El Salvador. Cartel de Nayib Bukele en playa el Tunco "Te estás cagando en el país". Nayib Bukele y la constitución de la República.
Enojo	5.53%	Gobierno de Bukele negoció con pandillas. La última inversión de Bukele. Nayib Bukele y la constitución de la República. Persona asesinada por un niño.
Neutral	60.62%	Todas, excepto Hija de Daddy Yankee, foto de Messi, foto del Papa y foto de Keanu Reeve

5.2. Sesgos cognitivos identificados a la hora de discriminar contenido desinformativo

La Tabla 2 muestra los sesgos cognitivos identificados de acuerdo con la literatura y las justificaciones que los participantes brindaron en el ejercicio de revisión de noticias.

Tabla 2. Sesgos y heurísticos cognitivos identificados	
Sesgos o heurísticos	Respuestas
Heurísticos de disponibilidad: el ser humano da respuestas rápidas basadas en la facilidad con que la información viene a la mente.	"Dije que era falsa (Noticia de Donal Trump apresado) porque hay personas que odian a Donald Trump" (hombre de San Miguel)
Heurístico de representatividad: Las personas deciden que un objeto pertenece a una categoría particular a partir de una evaluación grosera de la similitud entre objeto y categoría.	"Varias páginas tienen la fama de publicar noticias falsas y si uno ya conoce esa fuente, puede asumirlo [que la noticia es falsa]" (hombre de San Salvador)
Sesgo de confirmación: dan veracidad a una noticia si esta confirma sus creencias.	"[La foto del papa con abrigo] dije que era verdadera porque la asociamos a la cantidad de dinero que él tiene [el Papa]" (hombre de San Salvador)
Generalización: Inferir una conclusión a partir de casos particulares	"En la pandemia todos compartimos por miedo, como una advertencia" (Mujer de Santa Ana)
Sesgo de autoridad: Tendencia a confiar en la veracidad de la información, de acuerdo con el peso de credibilidad del informante. Cuanto más confiemos en la persona o medio que nos informa, menos críticos seremos en el análisis de la información	"Cuando ven que un influencer comparte, la gente confía en ellos y hacen más grande la cadena" (Mujer de San Salvador) "Es verdadera [la foto de Donald Trump] porque la he visto en la tele" (hombre de San Salvador) "[La foto de Donal Trump] es verdadera por todas las investigaciones en cuestiones fiscales que hay sobre el caso" (mujer de San Miguel)

6. Discusión

Motivaciones y emociones: Diversión y conocimiento. El primer hallazgo identificado en los grupos focales fue la honestidad en relación al bajo interés por el contenido noticioso presentado en este estudio, el cual se organizó en el ámbito de farándula y entretenimiento y político nacional, este último específicamente con la Figura del presidente de El Salvador.

El segundo hallazgo fue que, la mayoría de los participantes conocen criterios para discriminar contenido. Partiendo de esta premisa, se explica el tercer hallazgo.

El tercer hallazgo es acerca de la manera en cómo utilizan el contenido que sí es de su interés y del cual son conscientes de las falencias o el amarillismo. Difunden el contenido con sus pares y familiares si es útil para provocar una reacción en ellos.

Los afectos que las personas participantes manifiestan experimentar son alegría, sorpresa y, por tanto, optimismo. De acuerdo con la teoría de Plutchik cuando la alegría y la sorpresa se unen dan paso al optimismo (Plutchik, 1980).

La mayoría de las personas participantes dijo sentir confianza de haber detectado el contenido desinformativo en las noticias. La percepción de los participantes en la discriminación de contenido noticioso se explica con el uso de atajos mentales, entre ellos el heurístico de disponibilidad, el cual consiste en dar respuestas rápidas con la facilidad en que la información llega a la mente ante ausencia de datos objetivos (Morales, 2017).

Otro de los atajos que sesga el razonamiento es el sesgo de confirmación. Las personas tenemos creencias y damos certeza a aquello que las confirma, tal como pensar que una noticia es cierta porque se viraliza o que el Papa, siendo la máxima autoridad de la Iglesia Católica, debe tener dinero y por tal motivo puede vestir ropa de diseñador. Por último, los jóvenes mencionaron cómo la intervención de los *influencers* incide en la difusión de las noticias falsas y no solo eso, sino también en su credibilidad. Este fenómeno puede ser explicado desde el efecto del halo: basta que estas personas tengan un par de características positivas o deseables socialmente para que se magnifiquen como positivas todas sus acciones. No solo son autoridad, sino además son agradables, el brillo de su personalidad encanta y evitan el razonamiento para discernir la veracidad del contenido que presentan.

7. Conclusiones

Los jóvenes navegan en internet en busca de diversión y formación, cada vez más se adentran a un mar cargado de desinformación, misma que se diluye entre la verdad. Les atraen algunos oleajes, algunas tendencias, prefiriendo esquivar la profundidad del océano y para ello utilizan atajos que les permiten estar dentro, pero solo lo suficiente para no perderse en la inmensidad.

Compartir equivale a hacer parte a alguien de su estilo, su buen humor, hacer reír, estar sintonizados en la tendencia; o también manejar de alguna manera el miedo y la repulsión, incluso mostrarse como concedores de algo útil para otros. Así debe ser valorada una noticia para que la consuman y difundan, sin importar si son falsas. En ese sentido, las emociones de primer orden presentes a la hora de compartir contenido desinformativo son la alegría y el optimismo.

Los jóvenes del estudio prefieren manejar contenidos simplificados que generen emociones positivas, evitando los contenidos distractores de sus intereses particulares. De esta manera, surgen los atajos o heurísticos (confirmatorio, de disponibilidad, de autoridad, efecto halo) los cuales se centran en confirmar sus creencias, acudir al bagaje de información que poseen, confiar en la autoridad, sobre todo si esta tiene brillo social.

Dentro de las estrategias más razonables para analizar contenido y evitar el compartir noticias desinformativas es promover el diálogo para la toma de decisiones argumentadas.

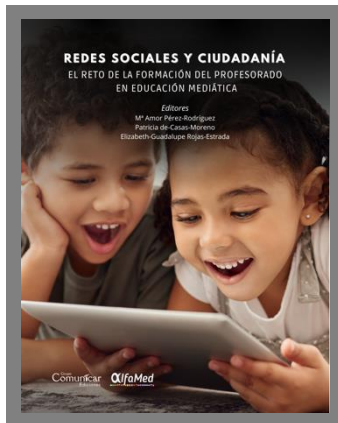
Notas

¹ Información falsa que es intencionalmente engañosa (Søe, 2019, p. 17).

² Estas noticias fueron presentadas a través de un software llamado RealEye, el cual, a su vez, permitió evaluar el seguimiento ocular de los jóvenes mientras las consumían. Sin embargo, los resultados de esta otra parte específica del experimento, también llamado eye-tracking son descritos con detalle en otro capítulo.

Referencias

- Acosta, Y. (2021). Aportes de la psicología social en el estudio de las *Fake news*. Comunicación. *Estudios venezolanos de comunicación*, 196, 87-97.
- Carballo, W., & Marroquín, A. (2020). *2020 D. C. Así dio vuelta el consumo mediático en El Salvador durante la COVID-19*. Escuela de Comunicación Mónica Herrera y Maestría en Gestión Estratégica de la Comunicación, UCA.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes. Andrés Bello.
- Ekman, P. (1994) Are these basic emotions? En P. Ekman, & R. Davidson (eds), *The Nature of emotions: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Fernández-Abascal, E.G., Rodríguez, B.G., Sánchez, M.P.J., Díaz, M.D.M., & Sánchez, F.J.D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Meza, J., Aranda, C., Olalde, B., & Palacios, S. (2022). Sesgos cognitivos y la discriminación de noticias falsas en una muestra de adultos mexicanos. *Revista de Psicología de la Universidad autónoma de México*, 11(27), 67-97. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i27.19865>
- Morales, F., Moya, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. (3ra ed). McGraw- Hill.
- Kalat, J. (2011). *Psicología biológica*. Cengage Learning.
- Kandel, E., Jessell, T., & Schwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall.
- Keyes, R. (2004). *The post-truth era: dishonesty and deception in contemporary live*. St. Martin's Press.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Pennycook, G., & Rand, D. (2018). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan *Fake news* is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>.
- Pinel, J. (2007). *Biopsicología*. Pearson.
- Puerto, M., Rivero, D., Sansores, L., Gamboa, L., & Sarabia, L. (2015). Somnolencia, hábitos de sueño y uso de redes sociales en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 189-195.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Rotger, M. (2017). *Neurociencias y neuroaprendizaje: las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Editorial Brujas.
- Sainz, C., Herrero, E., & Ruiz, R. (2021) Ecosistemas de una pandemia covid 19, la transformación mundial. El papel de las emociones en las *Fake news* durante la crisis de la covid 19. *Colección conocimiento contemporáneo*, 534-552.
- Sanz-Blasco, R., & Carro-de-Francisco, C. (2019). Susceptibilidad cognitiva a las falsas informaciones. *Historia y comunicación social*, 24(2). 521-531. <https://doi.org/10.5209/HICS.66296>
- Schwarz, N. (2011). Feelings-as-information theory. En J. Turner, & K. Reynolds, (Ed), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 289-308). SAGE Publications Ltd.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Jóvenes universitarios y su competencia digital: El reto de gestionar las noticias falsas

Young university students and their digital competence: The challenge of managing fake news

Sandra-Liliana Uribe-Montaña
Universidad de La Salle, Colombia
suribe81@unisalle.edu.co

Resumen

El uso masivo de las redes sociales y los medios de comunicación trae consigo retos como lo son identificar noticias falsas y gestionar adecuadamente la desinformación, lo cual genera la necesidad de fortalecer los conocimientos y competencias tecnológicas principalmente de quienes se encuentran más expuestos a este entorno digital. Para propósitos de este estudio, se realiza una revisión sistemática de literatura, con base en el modelo europeo DigComp, y un instrumento de investigación para consultar la percepción de jóvenes universitarios en torno a las competencias digitales que permiten identificar la fiabilidad y privacidad de la información. El análisis del formulario brinda resultados interesantes, siendo de gran importancia, la percepción de los jóvenes universitarios en torno al manejo de las noticias falsas y a la comprensión de conceptos relacionados con la veracidad y con la fiabilidad de la información.

Abstract

The massive use of social networks and the media brings challenges such as identifying *Fake news* and properly managing misinformation. This generates the need to strengthen the technological knowledge and skills, mainly those most exposed to this digital environment. For this study, a systematic literature review is carried out, based on the DigComp model, and a research instrument to consult the perception of young university students regarding the digital competencies that allow them to identify the reliability and privacy of the information. The analysis of the form provides interesting results, being of great importance the perception of young university students regarding the handling of *Fake news* and the understanding of concepts related to the veracity and reliability of the information.

Palabras clave / Keywords

Competencia digital, desinformación, DigComp, noticias falsas, universitarios.

Digital competence, DigComp, misinformation/disinformation, fake news, university students.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El reto de identificar las noticias falsas y de gestionar adecuadamente la desinformación, tan presente hoy en día en las redes y en los medios de comunicación, debe estudiarse desde la competencia digital y las estrategias por medio de las cuales se fomenta su fortalecimiento. Una de las conductas identificadas en el estudio realizado por Torres-Hernández et al. (2019) es el reenvío de noticias falsas, acción que se convierte en un riesgo de seguridad, justificando su identificación y adecuada gestión. De la misma forma, el proceso de toma de decisiones debe estar acompañada de información veraz que permita actuar ante una situación específica; en este escenario, la proliferación de las llamadas *Fake news* interfiere en el proceso al presentarse manipulación de los datos y distorsión de la verdad (Balderas-Arjón, 2019).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Como una consecuencia directa de la masificación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TIC, el concepto de Competencia Digital ha venido tomando mucha fuerza e interés por parte de los investigadores en el campo de la educación. La competencia digital es definida por la Comisión Europea como el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación (Comisión Europea, 2006); por la UNESCO como la habilidad para el desarrollo de una serie de estrategias que resulten innovadoras incorporando las TIC (UNESCO, 2016) o por Tourón y Navarro como el conjunto de capacidades y habilidades que nos llevan a incorporar y utilizar adecuadamente la Tecnología de la Información y la Comunicación, TIC (Cateriano-Chavez et al., 2021).

Una sencilla búsqueda del concepto de competencia digital en Google Académico nos indica, como se muestra en la Figura 1, que en la década de 1990 a 1999 se publicaron 27 artículos relacionados con competencia digital, en la década de 2000 a 2009 este número se incrementó a 881, lo que representa un aumento en las publicaciones superior al 3.000%. De la misma forma, en la década de 2010 a 2019 se publicaron 16.200 artículos, representando un aumento cercano al 2.000%, y en los primeros cuatro años de la última década, 2020 a 2023, se han publicado 24.500 artículos relacionados con el estudio de la competencia digital, superando en más del 50% las publicaciones de la anterior década.

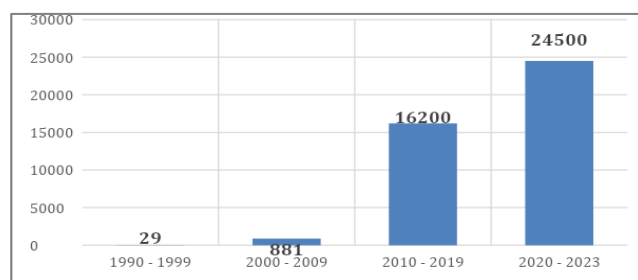
El estudio en torno a la competencia digital ha llevado al establecimiento de una serie de modelos dentro de los que se destacan el modelo de la UNESCOⁱⁱⁱ, de la OCDE^{iv} y de la Unión Europea^v; es precisamente es este último, denominado DigComp, el modelo referente en la mayoría de investigaciones y de publicaciones. Al tratarse de un modelo ampliamente estudiado, robusto y actualizado, el modelo DigComp, es el modelo seleccionado para la presente investigación.

Como se muestra en la Tabla 1, el modelo DigComp está conformado por cinco (5) áreas de competencia y 21 competencias digitales. La actualización del modelo, Versión 1.0 versus Versión 2.1, no propone nuevas áreas de competencia ni nuevas competencias digitales, la propuesta se basa en definir nuevos niveles para cada competencia, a saber, nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado.

Asimismo, uno de los grandes retos a los que se enfrenta la llamada sociedad de la información es a la gran cantidad de noticias falsas que recorren el ciberespacio y la consecuente desinformación que esto implica. La difusión de datos falsos cada vez más y mejor elaborados, dificultan la determinación inmediata de la verdad (Sobral & de-Morais, 2020).

Esta innegable realidad, ha expuesto la necesidad de estudiar el origen de las noticias falsas, el objetivo de su creación y las implicaciones que las mismas pueden tener en la sociedad. En la mayoría de los casos, se ha logrado evidenciar que las noticias falsas tienen objetivos políticos o económicos (Velasco-Terry, 2023), confirmando que una de las consecuencias de la desinformación es el alto impacto social y acuñando conceptos como posverdad definida por la RAE como “distorsión deliberada de una realidad que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales” (RAE, 2014). Una de las conclusiones más relevantes de

Figura 1. Artículos publicados en Google académico sobre Competencia digital



los estudios realizados, es el hecho que los estudiantes reconocen el impacto negativo de las noticias falsas y comprenden la imperiosa necesidad de combatir este tipo de información.

3. Metodología / planteamiento

Teniendo como base de estudio el modelo de competencias digitales DigComp, y entendiendo la necesidad de fortalecer la competencia digital de los jóvenes universitarios, se planteó el proyecto de investigación *Cybersafety, estado de la competencia digital en la educación superior* el cual fue avalado, en la convocatoria interna de proyectos de investigación de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, y se encuentra financiado por la misma institución de educación superior. La selección del área de competencia (Seguridad) está relacionada directamente con la visión de la Universidad Militar Nueva Granada y con los intereses de investigación de la investigadora principal.

El estudio se llevó a cabo por medio de una revisión sistemática de literatura en la cual se definieron los criterios de inclusión y de exclusión de la investigación, así: Factores de inclusión: Competencia digital, universitarios, modelo DigComp. Factores de exclusión: Estudiantes de colegio, docentes.

De acuerdo con las competencias digitales en el área de Seguridad, se diseñó un instrumento para consultar y analizar la percepción de un grupo de estudiantes en torno a las mencionadas competencias. La investigación se encuentra en desarrollo, por lo cual, en la presente ponencia se presenta el resultado preliminar relacionado con la Gestión de las noticias falsas/*Fake news*, por parte de los jóvenes universitarios.

4. Resultados

Al analizar los datos diligenciados por los estudiantes, en primer lugar, se da claridad que la gestión de las noticias falsas (*Fake news*) se incluye en la Competencia 1 del área de competencia de Seguridad. El elemento de competencia consultado es la identificación de formas para tener en cuenta la fiabilidad y la privacidad de la información, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Elementos de la Competencia 1. Proteger los dispositivos			
Área de competencia: Seguridad	Competencia 1. Proteger los dispositivos	4. Identifica formas de tener debidamente en cuenta la fiabilidad y la privacidad, tales como:	Verificar la veracidad de la información
			Conocer mecanismos para garantizar la privacidad
			Conocer mecanismos para garantizar la fiabilidad
			Identificar un intento de fraude
			Identificar una noticia falsa/ <i>Fake news</i>

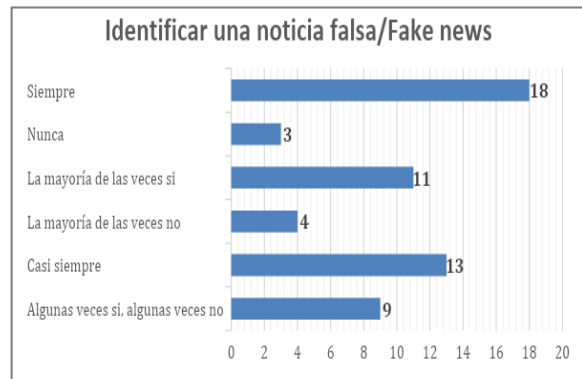
El 43,10% de los estudiantes manifiesta que *Siempre* verifica la veracidad de la información, el 25,86% *Casi siempre* y el 13,79% *La mayoría de las veces sí* lo hace; con un 13,79% que *Algunas veces sí* y *algunas veces no* verifica la veracidad de la información. El 29,31% de los estudiantes *Siempre* conoce mecanismos para garantizar la privacidad, el 24,14 manifiesta que *Casi siempre*, 18,97%, *La mayoría de las veces sí*, el 8,62%, *La mayoría de las veces no* y el 5,17%, *Nunca*.

Área	Competencia
1. Información y alfabetización de datos	Navegación, búsqueda y filtrado de datos, información y contenido digital Evaluar datos, información y contenido digital Gestionar datos, información y contenido digital
2. Comunicación y colaboración	Interactuar mediante tecnologías digitales Compartir mediante tecnologías digitales Compromiso ciudadano con tecnologías digitales Colaborar mediante tecnologías digitales Netiquette Gestión de la identidad digital
3. Crear contenidos digitales	Desarrollo de contenidos Integrar y reelaborar contenido digital Copyright y licencias Programación
4. Seguridad	Proteger los dispositivos Proteger los datos personales y la privacidad Proteger la salud y el bienestar Proteger el medio ambiente
5. Solución de problemas	Resolver problemas técnicos Identificar necesidades y respuestas tecnológicas Uso creativo de la tecnología digital Identificar lagunas en la competencia digital

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo DigComp.

El 25,86 % de los estudiantes manifiesta que *Casi siempre* y *Algunas veces sí* y *algunas veces no* conoce mecanismos para garantizar la fiabilidad, mientras que el 18,97%, *Siempre* y el 12,07%, conoce dichos mecanismos. De otra parte, el 8.62%, *La mayoría de las veces no* y *Nunca* los conocen. El 22,41% de los estudiantes *Siempre*, *Casi siempre* y *La mayoría de las veces sí* pueden identificar un intento de fraude; el 10,34%, *La mayoría de las veces no* identifica un intento de fraude y el 5,17% *Nunca lo hace*. El 31,03%, *Siempre* y el 22,41% *Casi siempre* pueden identificar una noticia falsa (*Fake news*). El 6,90%, *La mayoría de las veces no* y el 5,17% *Nunca* identifica una noticia falsa⁶.

Figura 2. Percepción de los estudiantes ante Identificar una noticia falsa



Al consultar si identifica formas de tener debidamente en cuenta la fiabilidad y la privacidad, el 43,10% de los estudiantes consideran que tienen en cuenta la veracidad de la información y solo un 18,97% tiene en cuenta la fiabilidad de la información. En este caso, se puede deducir que el concepto de veracidad es más claro para los estudiantes que el concepto de fiabilidad, siendo la fiabilidad un concepto más amplio que la veracidad. Como se observa en la Figura 2, el 31,03% de los estudiantes considera que puede identificar una noticia falsa/*Fake news*, lo cual nuevamente riñe con el porcentaje de estudiantes que manifiesta identificar la veracidad de la información.

5. Discusión y conclusiones

Es interesante analizar la teoría planteada por Navarro (2020) en torno a la existencia de una brecha digital por ausencia de Competencia digital; lo anterior, debido a que la brecha digital tradicionalmente se ha planteado desde el acceso a la tecnología y existen pocos estudios en los que se aborda desde la competencia de las personas en el entorno digital. Asimismo, la penetración de Internet y de la tecnología en la cotidianidad de las personas, principalmente por medio de las redes sociales, hace posible que se presenten condiciones favorables para que el impacto de la desinformación sea aún mayor (Lara et al., 2021)

Se identifica una debilidad en la competencia digital relacionada con la percepción que se tiene de algunos conceptos como privacidad, veracidad o fiabilidad, debido a que es más frecuente el uso del concepto veracidad que el concepto de fiabilidad, esto hace que la percepción de veracidad tenga índices positivos más altos que los del concepto de fiabilidad; siendo la fiabilidad un concepto más amplio y más pertinente en el escenario de la desinformación y de las noticias falsas.

Fortalecer la Competencia digital de los jóvenes universitarios desde la conceptualización de los pilares de la información y desde los factores que influyen en su fundamentación, ya que un alto porcentaje de universitarios manifiesta haber caído, al menos una vez, en el engaño de las noticias falsas y de la desinformación que traen consigo (Mendiguren et al., 2020). Como se menciona en otras investigaciones, se evidencia la necesidad de identificar y establecer la identidad digital en el ciberespacio, procurando que dicha identidad sea crítica y responsable del consumo de información y de la, ya tan común, desinformación (Escoda et al., 2022). Siendo definitivamente la Alfabetización digital y el fortalecimiento de la Competencia digital uno de los caminos para lograrlo.

Notas

¹ Reflexiones preliminares realizadas para la investigación doctoral (2019-2023). Doctorado en Educación y sociedad. Universidad de La Salle (Colombia). Línea de investigación Educación, lenguaje y comunicación

² Estudiante del Doctorado en Educación y sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

³ Competencias y habilidades digitales <https://www.UNESCOorg/es/digital-competencies-skills>

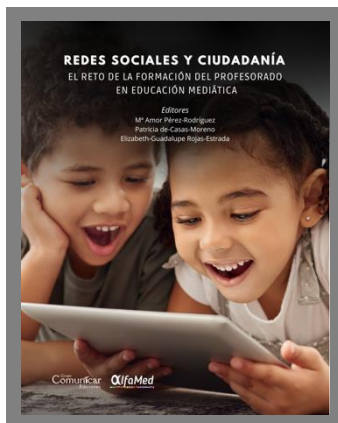
⁴ Manual de la OCDE sobre política de competencia en la era digital <https://www.oecd.org/daf/competition/manual-de-la-ocde-sobre-politica-de-competencia-en-la-era-digital.pdf>

⁵ Marco europeo de Competencias digitales DIGCOMP <https://epale.ec.europa.eu/es/content/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp>

⁶ Resultados preliminares tomados del instrumento de recolección de información.

Referencias

- Balderas-Arjón, B. (2019). *Fake news: capacitación mediática para universitarios*. <https://n9.cl/per97>
- Cateriano-Chavez, T.J., Rodríguez-Rios, M.L., Patiño-Abrego, E.L., Araujo-Castillo, R.L., & Villalba-Condori, K. (2021). Competencias digitales, metodología y evaluación en formadores de docentes. *Campus Virtuales*, 10(1), 153–162.
- Comisión Europea (2018). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://n9.cl/s9xp4>
- Escoda, A.P., Fernández, E.A.O., & Esteban, L.M.P. (2022). Alfabetización digital para combatir las *Fake news*: Estrategias y carencias entre los universitarios/as. *Prisma Social: revista de investigación social*, (38), 221-243.
- Lara, N.A.G., Guzmán, Y.S., & Ávila, F.J.M. (2021). Actitud frente a las *Fake news* entre jóvenes universitarios. *Revista de Jóvenes Investigadores Ad Valorem*, 4(2), 82-102.
- Mendiguren, T., Pérez-Dasilva, J., & Meso-Ayerdi, K. (2020). Actitud ante las *Fake news*: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Revista de comunicación*, 19(1), 171-184.
- Navarro, J.Á.M. (2020). La competencia digital de los estudiantes universitarios latinoamericanos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 276–289. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4387>
- Torres-Hernández, N., Pessoa, T., & Gallego-Arrufat, M.J. (2019). Intervención y evaluación con tecnologías de la competencia en seguridad digital. *Digital Education Review*, 35, 111–129. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.111-129>
- UNESCO, I. d. (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. UNESCO-UIS.
- Velasco-Terry, M.R. *Fake news en Twitter y su impacto en los estudiantes universitarios*. <http://hdl.handle.net/10757/673065>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Alfabetización Mediática: Análisis del *fact-checking* en Ecuador contra la desinformación

Media Literacy: Analysis of fact-checking in Ecuador against disinformation

Gabriela-Lourdes Vélez-Bermello

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
gabriela.velez@uleam.edu.ec

Damián-Marilú Mendoza-Zambrano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
damian.mendoza@uleam.edu.ec

Resumen

La lucha contra la desinformación es uno de los objetivos de las organizaciones dedicadas a la *fact-checking*. En Ecuador han surgido dos portales de chequeo, en tal sentido, nuestro estudio¹ centra su atención en analizar con el equipo de redacción de ambos portales el rumbo de su contribución en el área del periodismo, y una observación participante durante una de las capacitaciones que realizan los miembros de ambos portales; aplica una metodología cualitativa, emplea once entrevistas a profundidad realizadas en el año 2021-2022 y la observación participante en el 2019. Se pretende evidenciar los aportes del *fact-checking* y su contribución real. La investigación revela que las capacitaciones y publicaciones de cara a la desinformación son alentadoras, pero no suficientes.

Abstract

The fight against disinformation is one of the objectives of organizations dedicated to fact-checking. In Ecuador, two verification portals have emerged. In this sense, our study focuses its attention on analyzing with the editorial team of both portals the direction of their contribution in the area of journalism, and a participant observation during one of the trainings carried out by the members of both portals. It applies a qualitative methodology, using eleven in-depth interviews carried out in the year 2021-2022 and participant observation in 2019. The aim is to demonstrate the contributions of fact-checking and its real contribution. The research reveals that training and publications in the face of misinformation are encouraging, but not sufficient.

Palabras clave / Keywords

Desinformación, Alfabetización Mediática, *fact-checking*, Ecuador, Educomunicación.

Desinformación, Alfabetización Mediática, fact-checking, Ecuador, Educommunication.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La desinformación en Ecuador ha cobrado fuerza, impactando diversos ámbitos de la vida social, desde la política hasta la salud. Estudios cuantitativos, como la Encuesta Nacional de Hábitos de Consumo de Medios y Tecnologías de la Información y Comunicación en Ecuador 2021 (Ecuador en Cifras, 2021), revelan que una porción significativa de la población consume y comparte contenido falso sin plena conciencia. Por ejemplo, la encuesta encontró que el 38% de los encuestados ha compartido desinformación en redes sociales.

Ante este panorama, el análisis científico de *fact-checking* como herramienta para combatir la desinformación en el país se vuelve crucial (Sánchez-Moscoso et al., 2022). Investigaciones cualitativas, como el estudio sobre percepciones sobre la desinformación en el contexto electoral ecuatoriano (Aldunate, 2021), han documentado el impacto negativo de la desinformación en la sociedad ecuatoriana. El estudio encontró que la desinformación ha generado confusión, desconfianza en las autoridades y polarización política.

La ciencia brinda herramientas para evaluar la efectividad del *fact-checking*. Ensayos aleatorios controlados (Martín-Corozo, 2022) han demostrado que el *fact-checking* puede ser una herramienta efectiva para combatir la desinformación. El estudio encontró que los participantes expuestos a *fact-checking* tenían menos probabilidades de creer en noticias falsas.

Fortalecer la Alfabetización Mediática es otro frente indispensable en la lucha contra la desinformación (Simón-Astudillo et al., 2022). Estudios de intervención, como el programa “Alfabetización Mediática para combatir la desinformación en escuelas ecuatorianas”, han demostrado que la Alfabetización Mediática puede empoderar a las personas para ser consumidores críticos de información. El programa encontró que los estudiantes que participaron en el programa tenían mejores habilidades para evaluar la confiabilidad de las fuentes y detectar contenido falso.

El término “alfabetización mediática”, en general, se ha usado para connotar una actitud crítica en la evaluación de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación de masas: televisión, radio, periódicos, revistas e Internet” (Mendoza et al., 2018), esta se ve determinada por aspectos culturales, sociales, tecnológicos, educativos, los cuales marcan el punto de partida hacia territorios con poblaciones que poco a poco se convierten en conocedoras del manejo de las bondades que hay en Internet, así detallan Rivera-Rogel, et al., (2019), de allí su importancia entrelazar las acciones entre la alfabetización mediática y *fact-checking* para brindar información de calidad en mundo infocicado.

El análisis científico del *fact-checking* en Ecuador no solo aporta valiosas lecciones para el país, sino que también enriquece el debate sobre la desinformación en América Latina (Vélez, 2020; Bermello et al., 2022). Análisis comparativos, como el estudio “Fact checking: un nuevo desafío del periodismo” (Ufarte-Ruiz et al., 2018), han identificado las similitudes y diferencias entre las iniciativas de *fact-checking* en diferentes países de América Latina. Estos análisis han permitido identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas que pueden ser replicadas en otros países. De hecho, Vélez Bermello (2024), analiza la importancia del *fact-checking* donde sus equipos de chequeo no sólo realizan labores de posteo de información verificada en la web, sino que los miembros de las redacciones suelen generar capacitaciones direccionadas a las instituciones educativas, con el fin de masificar la Alfabetización Mediática e Informativa.

Con referencia a la alfabetización mediática en Ecuador, se han hecho investigaciones importantes como las abordadas por Rogel (2019) y Rivera-Rogel, et al. (2019), en la que se determinó que el país sudamericano poseyendo un 43 % de acceso a internet, iniciaba sus procesos de alfabetización mediática, este trabajo desarrollado por la Red Alfamed que congregó a 7 universidades, entre ellas la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, evidencia la necesidad de seguir ampliando el espectro de capacitaciones relacionadas a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, así como potencializar la orientación del pensamiento crítico adquiriendo las competencias mediáticas necesarias (Toukoudis & Mendoza, 2019), mucho más en tiempos de desinformación que se ven acompañadas por la Inteligencia Artificial.

En definitiva, abordar la desinformación en Ecuador exige una acción conjunta que combine el análisis científico del *fact-checking*, el fortalecimiento de la Alfabetización Mediática (El Universo, 2021) y la promoción de una cultura de consumo crítico de información. Solo así podremos navegar con seguridad en la era digital, donde la información, cual brújula, nos guía hacia un futuro más informado y resiliente.

2. Marco teórico

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es una preocupación fundamental para UNESCO (Ireton et al., 2020). Este organismo ha publicado un manual de educación y capacitación en periodismo, enfocado en combatir

la desinformación. La UNESCO destaca la importancia del acceso a la información precisa en diversos medios, incluyendo digitales, impresos y electrónicos, así como la capacidad de evaluar críticamente esta información en busca de posibles sesgos, intenciones ocultas o falsedades. Además, la AMI implica habilidades de comunicación efectiva, creatividad y participación ciudadana (Wilson et al., 2011).

Este fenómeno de la AMI está intrínsecamente ligado al tipo de sociedad y cada contexto que presenta, especialmente en la era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que algunos autores como Castells (2004), Han (2022) y Deleuze (2006) han descrito como el Capitalismo Informacional, Infocracia o Sociedad de Control respectivamente. Es un campo de estudio interdisciplinario que requiere una mirada crítica (Vicol et al., 2020).

Otros autores como Livingstone (2011), Jenkins et al. (2015), Tuzel y Hobbs (2017), Kellner (2000), y Paul Gee (2004) han enfocado sus estudios en la Alfabetización Mediática e informativa como un proceso continuo y dinámico que abarca desde la infancia hasta la adultez. Estas habilidades son esenciales para la participación democrática en una sociedad mediática, incluso a través de herramientas como los videojuegos, que pueden ser poderosas para la educación.

La *fact-checking* ha ganado relevancia en los últimos años como una herramienta para combatir la desinformación (Vizoso & Vázquez, 2019). Existen diversas organizaciones dedicadas a esta labor a nivel global, como Fact-Check.org y PolitiFact, y en América Latina han surgido iniciativas como Chequeado (Argentina), Lupa (Brasil), Silla Vacía (Colombia), Bolivia Chequea (Bolivia), entre otras.

Diversos estudios han analizado el impacto de *fact-checking* en la lucha contra la desinformación (Walter et al., 2020). Un estudio de Van der Linden et al. (2017) encontró que el *fact-checking* puede reducir la creencia en noticias falsas. Otro estudio de Nyhan et al. (2016) encontró que el *fact-checking* puede tener un efecto boomerang, reforzando las creencias existentes en lugar de cambiarlas.

En el contexto de Ecuador, portales como Ecuador Chequea y Ecuador Verifica desempeñan un papel crucial en la verificación de información y la promoción de la alfabetización digital. Estos portales tienen siete categorías de chequeo, con secciones como “Al Grano”, “A Profundidad”, “Especiales” (para Ecuador Chequea) y “Verificaciones”, “Discurso Público”, “Alfabetización Digital”, “En Kichwa” y “Bajo la Lupa” (para Ecuador Verifica). Ambos portales utilizan plataformas como Facebook, Instagram y YouTube para difundir información verificada.

3. Metodología

El presente estudio se centra en analizar las estrategias y aportes del *fact-checking* en Ecuador, tomando como casos de estudio dos portales web especializados en esta área: Ecuador Chequea y Ecuador Verifica. Para ello, se aplicó una metodología cualitativa que combina once entrevistas a profundidad con el equipo de redacción de ambos portales y una observación participante de las capacitaciones que brindan para la Alfabetización Mediática en una institución de educación superior.

Se realiza entrevistas a profundidad con miembros del equipo de redacción de ambos portales de *fact-checking*, con el fin de comprender su perspectiva sobre la labor del *fact-checking* en Ecuador, los desafíos que enfrentan y las estrategias que implementan para combatir la desinformación.

Selección de participantes. Se seleccionaron al total de 11 miembros del equipo de redacción, incluyendo periodistas, editores y verificadores de datos. Es importante indicar que los 11 integrantes trabajan tanto para Ecuador Chequea como Ecuador Verifica.

Elaboración del guion de entrevista: Se elaboró un guion de entrevista semi-estructurado que incluyó preguntas como: Definición y rol del *fact-checking* en la lucha contra la desinformación; experiencias y desafíos del *fact-checking* en el contexto ecuatoriano; estrategias y metodologías utilizadas para verificar datos y afirmaciones y aporte del *fact-checking* en la audiencia y la sociedad ecuatoriana.

Aplicación de las entrevistas: Las entrevistas se realizaron de forma presencial y virtual, según la disponibilidad de los participantes. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 minutos. Se desarrolló una observación de la capacitación que brindan los miembros de ambos portales en la Universidad Estatal Península de Santa Elena como parte de las actividades que estos medios realizan en la lucha contra la desinformación. Se observaron algunos ítems:

- Definición de desinformación: Explicaciones sobre qué es la desinformación, la información errónea y la desinformación.
- Ejemplos: Mostrar ejemplos de noticias falsas, bulos, teorías de conspiración, etc.

Herramientas de verificación: Métodos para mostrar cómo se puede verificar la información, desde comprobar fuentes hasta usar herramientas en línea.

- Herramientas de Verificación: Métodos para mostrar cómo se puede verificar la información, desde comprobar fuentes hasta usar herramientas en línea.
- Casos de Estudio: Ejemplos de desinformación que han tenido un gran impacto, como teorías de conspiración populares, bulos virales, etc.
- Medios de Comunicación: Responsabilidad de los medios: Información sobre la importancia de los medios de comunicación en la lucha contra la desinformación.
- Ética periodística: Paneles que expliquen los principios éticos que deben regir el periodismo para evitar la desinformación.
- Educación y Sensibilización: Programas educativos: Información sobre programas educativos diseñados para enseñar a la gente a identificar la desinformación.
- Consejos prácticos: Paneles con consejos prácticos para el público sobre cómo detectar la desinformación y evitar su propagación.
- Recursos disponibles: Información sobre recursos en línea y materiales educativos disponibles para combatir la desinformación.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas utilizando técnicas de análisis de contenido cualitativo. Se identificaron las categorías temáticas, los conceptos clave y los patrones emergentes en las respuestas de los participantes.

Para garantizar la confiabilidad y validez de los hallazgos, se empleó la técnica de triangulación de datos. Los resultados obtenidos de las entrevistas y la observación participante fueron comparados y contrastados entre sí, y se buscó la convergencia de las diferentes fuentes de información.

Ética de la investigación. Se respetó los principios éticos de la investigación científica, incluyendo el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la protección de la identidad de los participantes.

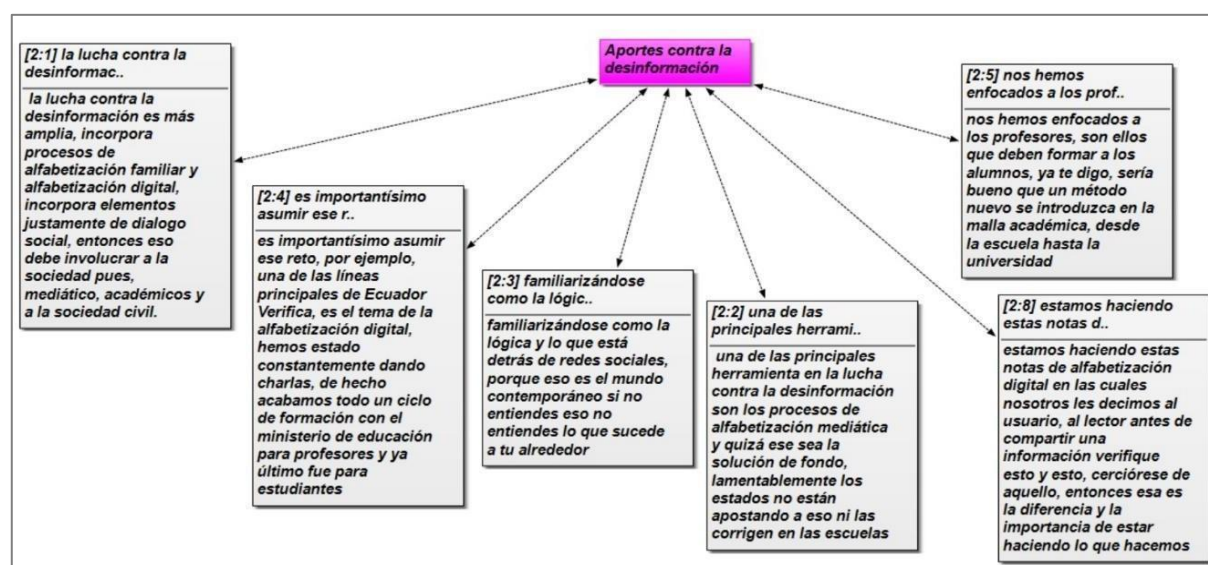
El estudio se llevó a cabo entre los años 2021 (observación), 2021 y 2022 (entrevistas):

Se espera que el presente estudio contribuya a una mejor comprensión del panorama actual del *fact-checking* en Ecuador, identificando sus aportes, desafíos y oportunidades. Los resultados del estudio podrán ser utilizados.

4. Resultados

Para analizar la contribución de los equipos de redacción de Ecuador Chequea y Ecuador Verifica en la lucha contra la desinformación, se llevó a cabo un estudio en el que se aplicó una codificación en el software Atlas.ti. A partir de esta codificación, se generó una red de análisis que permite visualizar las interconexiones y patrones emergentes en su labor como verificadores de información.

Figura 1. Verificación de información



En el entramado dinámico de Ecuador Chequea y Ecuador Verifica, las voces internas revelan una rica diversidad de perspectivas en cuanto a su aporte a la Alfabetización Mediática e Informativa. Desde las entrañas de la redacción, emerge una compleja sinfonía de ideas que van desde estrategias flexibles hasta dudas sobre la capacidad del ciudadano común.

El Community Manager 9 vislumbra la sección “A Profundidad” como un espacio maleable, susceptible de transformarse en un encuentro amplio al unirse con otros medios, sugiriendo así una apertura a colaboraciones que enriquezcan el contenido.

Por otro lado, el Gestor de redes 7 resalta el poder del contenido audiovisual con subtítulos, una fórmula que ha cosechado resultados positivos en interacciones. Esta visión estratégica busca no solo informar, sino también involucrar al público de manera efectiva.

Desde la perspectiva del Editor/Director de contenidos, se desgranar los dos tipos de días normales en la redacción, dando una panorámica de la maquinaria de producción detrás de las verificaciones, las notas a profundidad y de alfabetización digital. Esta visión interna permite entender la cantidad y diversidad de contenido que fluye diariamente desde estas plataformas de verificación.

El mismo Editor/Director de contenidos resalta la esencia del periodismo en la verificación, una labor que va más allá de confirmar hechos, también se convierte en una muralla contra la desinformación, educando al usuario sobre cómo discernir entre la verdad y la falsedad en la era digital.

Contrastando con esta visión optimista, el Periodista 4 expresa su confianza en que cualquier persona puede realizar *fact-checking* con dedicación y una investigación rigurosa. Esta visión confiada en las habilidades de las personas abre la puerta a la posibilidad de un público más involucrado en el proceso de verificación.

Sin embargo, la voz del Gestor de redes 7 se alza con un tono más escéptico, cuestionando si el ciudadano común se tomará el tiempo para verificar información en múltiples fuentes. Este escepticismo apunta a la necesidad de hacer el proceso de verificación más accesible y amigable para el público en general.

La Periodista 3 agrega otra capa al debate, enfatizando que el *fact-checking* es una labor que requiere el rigor del periodismo tradicional, algo que podría estar fuera del alcance de la ciudadanía sin formación específica. La alfabetización digital emerge como una herramienta vital para ayudar a las personas a identificar y dudar de la información engañosa.

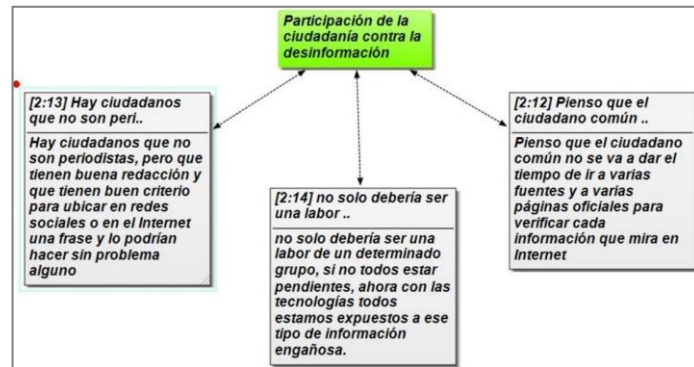
Finalmente, el Periodista 2 cierra el círculo con una visión más optimista, argumentando que ciudadanos con buena redacción y criterio pueden, de hecho, realizar tareas de *fact-checking*. Esta perspectiva señala que algunos ciudadanos podrían tener las habilidades necesarias para desempeñar esta labor crucial.

Como parte de la información proporcionada por los miembros de la redacción se identificó que es necesario que la ciudadanía se comprometa también en los procesos porque no es una tarea única de los chequeadores y eso se evidencia en la siguiente codificación:

Estas reflexiones internas de Ecuador Chequea y Ecuador Verifica revelan un abanico de enfoques y opiniones sobre la Alfabetización Mediática e Informativa. Desde estrategias flexibles hasta escepticismo sobre las capacidades del público, la discusión interna refleja la complejidad y los desafíos inherentes a esta labor crucial en la era digital. La necesidad de educar y empoderar al público, así como de hacer accesible el proceso de verificación, son temas recurrentes que emergen de este diálogo interno.

Sobre la observación participante realizada el 11 de diciembre de 2021 en la Universidad Estatal Península de Santa Elena se pudo observar que es un taller de duración de seis horas, organizado por FUNDAMEDIOS, una organización sin fines de lucro dedicada a la promoción de la libertad de expresión y el periodismo de calidad en Ecuador. Los capacitadores provienen del equipo de redacción de Ecuador Chequea y Ecuador Verifica, dos proyectos dedicados a la verificación de datos y la lucha contra la desinformación en el país. Participaron estudiantes y docentes de la Carrera de Comunicación.

Figura 2. Verificación de la desinformación



4.1. Objetivos del Taller

- Capacitar en periodismo de datos y acceso a la información pública.
- Combatir la desinformación mediante técnicas de verificación de datos.
- Promover la libertad de expresión desde una perspectiva práctica y ética.

4.2. Observaciones

Metodología de Enseñanza: a) Los facilitadores emplean una metodología participativa, fomentando la interacción entre los participantes y el análisis conjunto de casos prácticos; y b) se utilizaron ejercicios prácticos como la verificación de noticias y la elaboración de reportajes basados en datos, para reforzar los conceptos impartidos.

Contenido del Taller: a) Se abordaron temas relacionados con el acceso a la información pública, las leyes de transparencia y su aplicación en el ejercicio periodístico; b) se ofrecieron técnicas para la verificación de datos, incluyendo el uso de herramientas digitales y la evaluación de la credibilidad de las fuentes; c) se discutieron casos emblemáticos de desinformación y se analizaron estrategias para contrarrestarla desde el periodismo de calidad.

Participación de los Asistentes: a) Asistieron 26 personas, quienes mostraron interés y compromiso con los temas tratados; b) se generaron debates enriquecedores sobre la ética periodística, la responsabilidad de los medios de comunicación y el papel del ciudadano en la lucha contra la desinformación.

Feedback y Evaluación: Al finalizar el taller, se realizó una sesión de feedback donde los participantes pudieron expresar sus opiniones y sugerencias para mejorar futuras ediciones.

5. Discusión

Educar a la población en alfabetización digital, promover el pensamiento crítico y fomentar la responsabilidad al compartir información son acciones claves para empoderar a las personas y convertirlas en actores proactivos en la construcción de una sociedad informada y resistente a la desinformación.

En este sentido, es fundamental fomentar la educación en AMI desde la infancia hasta la adultez, integrando estos conceptos en los currículos educativos y promoviendo iniciativas de formación continua. Al mismo tiempo, es necesario apoyar el periodismo de calidad, defendiendo su independencia y fortaleciendo su capacidad para producir contenido veraz y oportuno.

Asimismo, es crucial empoderar a la ciudadanía brindándole herramientas y recursos para identificar, verificar y compartir información de manera responsable. Esto incluye promover el uso de plataformas confiables, fomentar la consulta de diversas fuentes y estimular el debate crítico en torno a la información que se consume.

Finalmente, resulta esencial fortalecer la colaboración entre diferentes actores, incluyendo al gobierno, la academia, la sociedad civil y los medios de comunicación. Solo a través de un esfuerzo conjunto y multisectorial podremos construir una sociedad informada, resiliente a la desinformación y comprometida con la búsqueda de la verdad.

De esta manera y en concordancia al estudio específico realizado por Toukoumidis y Mendoza (2019) sobre las prácticas operativas de las competencias mediáticas en Ecuador y sus variadas categorías para la enseñanza en el fortalecimiento de programas contra la desinformación, se sugiere recuperar estas mencionadas buenas prácticas:

- Promover la revisión detallada de las autorías de las fuentes, evitando así la difusión de documentos anónimos y propiciar el derecho de crédito intelectual de los autores.
- Realizar una comparativa de las múltiples tipologías de presentación de la información.
- Fomentar habilidades adaptadas a los distintos soportes mediáticos (pp. 134-135)

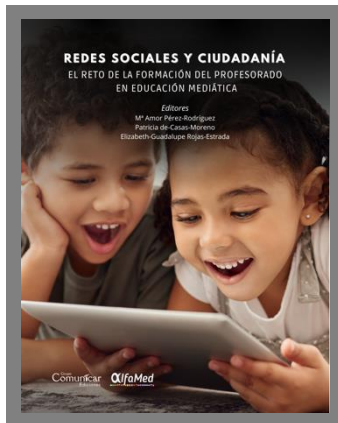
En definitiva, la AMI es un proceso continuo y dinámico que debe adaptarse a las nuevas tecnologías y tendencias de la comunicación. Es un desafío que nos convoca a todos como ciudadanos, instituciones y sociedad en su conjunto, a trabajar juntos para construir un futuro donde la información confiable y el pensamiento crítico sean los pilares fundamentales de una sociedad informada y justa.

Notas

¹ El presente artículo forma parte del proyecto "Inclusión digital y desarrollo comunitario: Un enfoque integral a través de la educomunicación en Ecuador", que se desarrolla en la Carrera de Comunicación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí - Ecuador.

Referencias

- Aldunate, X.F. (2021). La propaganda política a través de la utilización de "Fake news": elecciones Ecuador 2021, preparándonos para la desinformación. *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital*, 229.
- Bermello, G. L., Bello Carvajal, J. (2022). Participación del fact-checking para combatir la desinformación: Caso Ecuador Verifica. *ComHumanitas*, 13(1), 92-155. .
- Encuesta Nacional de Hábitos de Consumo de Medios y Tecnologías de la Información y Comunicación en Ecuador 2021. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/index.html>
- El Universo (2021). Sobre el analfabetismo digital en Ecuador. [Cartas al editor]. <https://n9.cl/1hs6a>
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la Alfabetización Mediática. *Nuevasociedad*, 269, 66-77 <https://bit.ly/3YqsYy2>
- Livingstone, S. (2011). Concepciones convergentes sobre alfabetización: Perspectiva democrática y crítica. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 5, 25-37. <https://bit.ly/46ojRzR>
- Mártin Corozo, D.G. (2022). *Pandemia de desinformación y herramientas de verificación de noticias* (Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2022).
- Mendoza, D., I. Marín-Gutiérrez, D., & Rivera-Rogel. (2018). TIC y alfabetización mediática digital en la nueva ecología de la comunicación en Ecuador. *Nova Ecología dos Meios e Tecnologia*, 85-96.
- Nyhan, B., & Reifler, J. (2019). El papel de los déficits de información y la amenaza a la identidad en la prevalencia de percepciones erróneas. *Revista de Elecciones, Opinión Pública y Partidos*, 29 (2), 222-244.
- Rivera-Rogel, D., Mier, C., Rodríguez-Hidalgo, C., Andrade, L., Iriarte, M., Marín-Gutiérrez, I., & Freire, F. O. Y. R. (2019). Libro Blanco: Competencias Mediáticas en Ecuador. *Chasqui*, (140), 397-400.
- Rivera-Rogel, D., Mendoza-Zambrano, D., Gutiérrez, I. M., & Benavides, A. V. V. (2018). Competencias mediáticas audiovisuales en Ecuador y perspectivas a futuro. *Lumina*, 12(1), 111-123.
- Sánchez-Moscoso, A.A., Candela, S., & Torres-Toukoumidis, A. (2022). Desinformación y migración venezolana. El caso Ecuador. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 161, 107-123. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi161.6981>
- Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I., & Erviti, M.C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la COVID-19. *Profesional de la información*, 29(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15>
- Sádaba, C., & Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con Alfabetización Mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1-17. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Simón-Astudillo, I., & Marks-Santana-Chaves, J. (2022). El papel de las emociones en la construcción y difusión de la desinformación en Twitter. Una comparativa entre Brasil y España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(28), 881-894. <https://doi.org/10.5209/esmp.82822>
- Suing A., Ricaurte C., & Ordóñez K. (2022). Verificación del discurso público desde la sociedad civil. Caso de la coalición Ecuador Verifica. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 45(1), 53-60. <https://doi.org/10.5209/dcin.77523>
- Toukoumidis, A. L. T., & Mendoza, D. M. (2019). Buenas Prácticas para la Incorporación de las Competencias Mediáticas en Ecuador. En *Competencias mediáticas en Ecuador* (pp. 133-166). Pearson Education.
- Ufarte-Ruiz, M.J., Peralta-García, L., & Murcia-Verdú, F.J. (2018). Fact checking: un nuevo desafío del periodismo. *Profesional de la información/Information Professional*, 27(4), 733-741. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02>
- UNESCO (24 de junio de 2022). *Qué debe saber sobre la alfabetización*.
- Van der Linden, S., Leiserowitz, A., Rosenthal, S., & Maibach, E. (2017). Vacunar al público contra la desinformación sobre el cambio climático. *Retos globales*, 1 (2), 1600008. <https://doi.org/10.1002/gch2.201600008>
- Vicol, D.O., & Sippitt, A. (2020). *Síntesis: las principales lecciones para los verificadores de datos, vacíos y nuevas direcciones para la investigación sobre desinformación*. Chequeado. <https://n9.cl/38o4a>
- Vizoso, Á., & Vázquez-Herrero, J. (2019). Fact-checking platforms in Spanish. Features, organisation and method. *Communication & Society*, 32(1), 127-142. <https://doi.org/10.15581/003.32.37819>
- Vélez-Bermello, G.L. (2020). Inmediatez y fact-checking: análisis del portal Ecuador Chequea. *Revista ABRA*, 40(61), 52-76. <http://dx.doi.org/10.15359/abra.40-61.3>
- Vélez Bermello, G. L. (2024). Rutinas productivas de fact-checking: un estudio sobre el proceso de producción de contenidos en Ecuador Chequea y Ecuador Verifica. (2021-2022).
- Walter, N., Cohen, J., Holbert, R.L., & Morag, Y. (2020). Fact-checking: A meta-analysis of what works and for whom. *Political Communication*, 37(3), 350-375. <https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1668894>
- Watzlawick, P. (2015). *¿Es real la realidad?: confusión, desinformación, comunicación*. Herder Editorial.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Curriculum para profesores*. UNESCO <https://n9.cl/aerqa>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Desinformación percibida acerca de la inversión extranjera directa en países que la reciben

Perceived misinformation about foreign direct investment in countries that receive it

Verónica Ocádiz-Amador
Universidad Politécnica de Tulancingo, México
veronica.ocadiz@upt.edu.mx

Manuel-Alejandro Robles-Acevedo
Universidad Politécnica de Tulancingo, México
manuel.robles@upt.edu.mx

Andrés Ocádiz-Amador
Universidad Anáhuac, México
andres.ocadiz@anahuac.mx

Resumen

La generalización de los resultados esperados de la Inversión Extranjera Directa en las economías receptoras, sin considerar los contextos en los que los modelos fueron construidos, genera desinformación que afecta la percepción y la toma de decisiones para el crecimiento económico en los países huéspedes de estos capitales. A través del enfoque cualitativo y descriptivo se determina la forma en que las brechas entre la teoría económica y la realidad genera desconfianza en las instituciones. La Educación Mediática, a través de la promoción de pensamiento crítico y alfabetización, surge como una solución para contrarrestar los efectos de esta desinformación.

Abstract

The generalization of expected outcomes from Foreign Direct Investment in host economies, without considering the contexts in which the models were created, generates misinformation that impacts perception and decision-making for economic growth in host countries of these capitals. Through a qualitative and descriptive analysis, it is determined how discrepancies between economic theory and reality generate distrust in institutions. Media education, promoting critical thinking and literacy, emerges as a solution to counteract the effects of this misinformation.

Palabras clave / Keywords

Desinformación, inversión extranjera directa, percepción económica, opinión pública, Educación Mediática.
Misinformation, foreign direct investment, economic perception, public opinion, Media Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

En el año 2023, durante la Reunión Anual del Foro Económico Mundial, el Secretario Ejecutivo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señaló que el crecimiento económico esperado promedio para la región era del 1,3% y agregó, como una de las fuentes de oportunidades, que los países podrían aprovechar las entradas de Inversión Extranjera Directa (IED) y las oportunidades en el sector energético debido a que siguen siendo “muy importantes” para contrarrestar el bajo crecimiento económico proyectado (Salazar-Xirinachs, 2023).

De acuerdo con la literatura económica, la IED promueve el crecimiento y desarrollo económico de los países receptores; pero, aunque existen discrepancias sobre su efecto real en el crecimiento económico y bienestar social en los contextos específicos de las economías que reciben estos capitales, la generalización de los resultados esperados en las economías locales pareciera estar afectando la percepción (e incluso la toma de decisiones) respecto de la IED, ocasionando que la materialización de los efectos positivos y neutralización del impacto negativo que lleva consigo este tipo de inversiones, en pro de un verdadero crecimiento de las economías receptoras, sean objetivos difíciles de alcanzar.

En cuanto a algunos ejemplos en donde se encontraron discrepancias en la relación IED-crecimiento, se puede citar a Mamingi y Martin (2018) quienes estudiaron estas variables en los países de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) y sus resultados señalaron que la IED no logró cumplir con las expectativas esperadas en la región debido a que el impacto de estos capitales extranjeros no es significativo, sino que, al contrario, el aumento del 1% en la IED se relaciona con una disminución del 0,048% en el crecimiento económico. Es de llamar la atención que hacen referencia a Carkovic y Levine, quienes afirmaron que los hallazgos macroeconómicos sobre el crecimiento y la IED deben tomarse con escepticismo.

En México, también se observó que los resultados del comportamiento de la inversión en innovación (que en teoría es otro elemento favorecedor para el crecimiento y desarrollo económico) en las empresas con mayor bursatilidad, con relación a los niveles de IED en el entorno macroeconómico, no tiene una relación significativa y que ante un incremento del 1% en el flujo de estos capitales extranjeros, la inversión de las empresas en proyectos de innovación disminuyó \$718,540 pesos mexicanos (Ocádiz, 2024).

Así mismo, en la búsqueda de los elementos contextuales en los que la literatura económica referente a la IED y el crecimiento económico se traduzcan en realidad, se investigó esta relación macroeconómica en los países que conforman la Cuenca Mediterránea para encontrar la correlación entre la IED, la innovación y el desarrollo sostenible en la región. En este caso, los resultados también mostraron una relación poco significativa entre la IED y el desarrollo sostenible, así como una correlación débil entre la IED y la innovación en estas economías (Ocádiz & Robles, 2023b).

A pesar de la búsqueda de los elementos positivos de la IED en las economías receptoras, se aprecia que la efectividad de estos recursos, como una de las variables impulsoras del crecimiento en los países, no está arrojando los resultados esperados en la realidad y se puede presumir que la relación IED-crecimiento varía de acuerdo con los contextos de cada economía debido a la complejidad de las características específicas de cada país, contrario a lo que se ha expresado, de forma generalizada, en la literatura económica.

En este sentido, la falta de información precisa y la difusión de la literatura económica fuera de sus contextos específicos, sin señalar las limitaciones de los modelos económicos construidos, fundamentan una percepción generalizada de las ventajas y desventajas de la IED que debilita la confianza y dificulta la correcta toma de decisiones por parte de los gobiernos, empresas y población de las economías receptoras cuando los resultados son diferentes a lo esperado.

2. Antecedentes

Galeza y Chan (2015) señalan que la IED implica la adquisición de una participación significativa en empresas de otro país con el objetivo de influir en su gestión a largo plazo, pero aclaran que aunque este elemento puede traer beneficios, como la creación de empleo y la transferencia de tecnología, también tiene un lado negativo, como es el caso del cierre de empresas locales menos productivas y la preocupación por la influencia política extranjera; pero, a pesar de estos riesgos, los gobiernos buscan activamente este tipo de inversión al considerar que puede contribuir al crecimiento económico.

Los economistas Loungani y Razin (2001) destacan que la IED ha demostrado ser una fuente de recuperación económica durante algunas crisis financieras, como sucedió en Asia Oriental (1997-1998) y en México (1994-

1995) y señalan ventajas para los países receptores: transferencia de tecnología, desarrollo del capital humano y aumentó de los ingresos a través de impuestos, lo cual, en teoría, contribuye al crecimiento económico.

En el Foro Económico Mundial, Maloney (2024) señaló que la IED en América Latina y el Caribe es necesaria para impulsar su crecimiento económico y aclara que los países necesitan desarrollar capacidades, invertir en infraestructura y realizar reformas de políticas comerciales para aprovechar los beneficios de estos recursos extranjeros.

Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002) afirma que la IED es un motor del crecimiento económico al ser una fuente crucial de desarrollo y modernización para países en vías de desarrollo, economías emergentes y países en transición; también agrega que contribuye a la reducción de la pobreza. La CEPAL (2023) considera algunas ventajas potenciales de la IED como apoyo del crecimiento económico de la región debido a la promoción de cadenas productivas, la transferencia de conocimientos y de tecnología que traen consigo estas inversiones.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Etchegaray & Arias, 2020) también considera que la IED es esencial para el desarrollo económico, destaca su impacto en áreas como la productividad local, los ingresos fiscales y la generación de empleo y señala que “por cada dólar invertido en IED, se pueden llegar a producir US\$187 en la economía receptora” (p. 7).

Como se puede observar, la IED es promovida como una fuente de crecimiento y desarrollo económico en los países receptores; pero estos resultados no se han presentado empíricamente en algunas economías. En un intento de comprender la discrepancia entre los resultados esperados y la práctica, se observa, en un primer momento, que el origen y ubicación de los organismos y economistas promotores de la IED se ubican en Estados Unidos, Reino Unido, Alemania y otros países europeos, por lo que es probable que los modelos económicos de la inversión extranjera sean creados bajo el contexto de los países desarrollados que fungen como economías inversoras y no como receptoras (Ocadiz, 2024). Bajo esta premisa, las particularidades de los países receptores pudieran no permitir la obtención generalizada de los resultados esperados en la relación IED-crecimiento. Si esta falta de contextualización no es neutralizada y no se comunica correctamente, puede ocasionar una percepción distorsionada de la efectividad de la inversión en diferentes entornos.

Si bien la desinformación es definida como una falta de información (Real Academia Española, 2024) y como una “información demostrablemente falsa o incorrecta que es elaborada, presentada y difundida para obtener una ganancia económica, para engañar de manera maliciosa al público o para causar un daño” (LISA Institute, s.f.), no se considera que la información referente a la relación IED-crecimiento, cumpla con la totalidad de esta última definición, pero sí de una presunta *verdad a medias* que anula la capacidad de juicio o pensamiento crítico y cuyas consecuencia son la polarización social y la pérdida de confianza en los medios de comunicación y en las instituciones públicas (LISA Institute, s.f.).

3. Metodología

En esta investigación de enfoque cualitativo y descriptivo se utiliza la técnica de análisis de contenido a través de la revisión documental de artículos académicos, noticias y estudios de organismos relacionados con la desinformación y su impacto en la percepción pública, para responder a la pregunta de investigación ¿Cómo influye la desinformación sobre la Inversión Extranjera Directa en la capacidad de aprovechamiento de los beneficios económicos en las economías receptoras?

4. Resultados

La desinformación, al omitir los contextos económicos específicos en la literatura de la IED, está generando percepciones distorsionadas y desinformación en torno a este fenómeno económico que, al dificultar su comprensión, no está permitiendo el aprovechamiento de los beneficios económicos que pudiera traer consigo la IED, por lo que la toma de decisiones económicas en los países receptores pudiera no ser la correcta en su propio contexto.

La desinformación, aunque se difunda sin la intención de engañar, tiene repercusiones negativas en la sociedad y puede surgir tanto de individuos como de grupos con diversos objetivos como la promoción de determinadas perspectivas, la búsqueda de ganancias económicas o la generación de inestabilidad. Si a esto agregamos el populismo, se contribuye a la polarización social que divide moralmente a la sociedad entre un “pueblo virtuoso” y un “enemigo del pueblo” (Esade, 2021), como se evidenció en la investigación sobre la percepción pública mexicana respecto de la inversión de Tesla en el país y en la cual los resultados arrojaron que los comentarios negativos (97,7%) predominaron sobre los positivos, especialmente a través de discursos de odio (47,6%) (Ocadiz-Amador, 2024).

En este sentido, repetir información de forma constante, incluyendo la repetición de afirmaciones ambiguas o información imprecisa, se puede considerar como cierta en términos de probabilidad a pesar de que existan muchas versiones de información falsa sobre el tema (Martínez, 2022). La información imprecisa presenta datos o mensajes incorrectos o inexactos, que no necesariamente tienen una intención deliberada de engañar pero que sí pueden afectar negativamente la toma de decisiones y la reputación de una organización (Ponjuán & Torres, 2020), por lo que es necesario desarrollar mecanismos para identificar y filtrar la información imprecisa, así como promover la Alfabetización Mediática, tanto a nivel individual como grupal, para poder discernir entre lo preciso y lo que no es (Ponjuán & Torres, 2020). La revolución tecnológica ha amplificado el alcance de la información y de la desinformación (Esade, 2021), las redes sociales contribuyen a la difusión de noticias falsas que tienen un impacto significativo en la percepción pública y la confianza en las fuentes de información (Rodríguez, 2019). La discrepancia económica entre la teoría y la práctica puede ser la causa de que la población perciba la información como distorsionada y sesgada dada la complejidad de los temas y sus contextos. Combatir la desinformación en internet es difícil porque implica una posible vulneración a los derechos fundamentales de libertad de expresión o el derecho a la información; pero además existe la dificultad de la existencia de regulaciones nacionales cuando las plataformas digitales están presentes a nivel global. Autorizar a las plataformas a actuar para que autorregulen lo que es verdadero y lo que es falso puede interpretarse como la imposición de una censura que limita la libertad de expresión (Esade, 2021); sin embargo, existen algunas soluciones (Estrada-Cuzcano et al., 2020):

- Promover la Alfabetización Mediática para educar a las personas sobre la forma de evaluar críticamente la información que consumen en línea.
- Fomentar el pensamiento crítico con el fin de que las personas puedan cuestionar la información que encuentran en línea y no sea aceptada ciegamente.
- Fortalecer la ética de la información para que se difunda bajo principios éticos, transparentes y de integridad profesional.
- Mejorar la calidad de la información en línea bajo la premisa de que las plataformas de redes sociales y los medios de comunicación tienen la responsabilidad de garantizar la veracidad de la información que compar-ten.
- Implementar políticas y mecanismos para detectar y eliminar la desinformación de manera efectiva.

El promover la colaboración y cooperación para combatir la desinformación y desarrollar soluciones efectivas que mitiguen los efectos negativos de la información errónea requiere de un esfuerzo conjunto entre gobiernos, organizaciones de medios, empresas de tecnología, instituciones educativas y la sociedad civil (Ponjuán & Torres, 2020).

5. Discusión y conclusiones

La desinformación en torno a la IED es un problema significativo para la percepción y toma de decisiones en las economías receptoras: las investigaciones han revelado que la generalización de los resultados esperados, sin considerar los contextos económicos específicos, puede generar dificultades para la comprensión y aprovechamiento de los beneficios económicos de la IED, por lo que es necesario promover la Alfabetización Mediática y el pensamiento crítico, para ayudar a las personas a discernir entre la información precisa e imprecisa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023) propone las siguientes soluciones para evitar la desinformación, la incitación al odio y la manipulación en las redes sociales:

- Principios y medidas concretas que aborden la desinformación y que sirvan de guía para el desarrollo de estrategias de gestión de la información. Estas deben aplicarse por parte de gobiernos, autoridades reguladoras, sociedad civil y las propias plataformas.
- Crear o fortalecer organismos reguladores independientes y públicos que supervisen las actividades en las plataformas digitales para garantizar la integridad de la información en línea.
- Establecer responsabilidad y transparencia en los algoritmos utilizados por las plataformas digitales para comprender su funcionamiento y determinar la afectación de la difusión de información.
- Iniciativa de las plataformas digitales para educar y formar a los usuarios en el pensamiento crítico a través de la promoción de la Alfabetización Mediática y el desarrollo de habilidades para discernir entre información precisa e imprecisa.

La difusión de la información en el contexto de la IED requiere de un enfoque multidisciplinario y colaborativo para desarrollar estrategias que promuevan la transparencia, la Alfabetización Mediática y el pensamiento crítico.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023). *La inversión extranjera directa en América Latina y el Caribe 2023*. <https://n9.cl/vo54h>
- Esade (2021). *Combatir la desinformación en la era del populismo: una perspectiva liberal*. ESADE. <https://n9.cl/bspil7>
- Estrada-Cuzcano, A., Alfaro-Mendives, K., & Saavedra-Vásquez, V. (2020). Disinformation and Misinformation, Posverdad y Fake news: precisiones conceptuales, diferencias, similitudes y yuxtaposiciones. *Información, Cultura y Sociedad* (42), 93-106. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7427>
- Etcheagaray, J., & Arias, A. (2020). *Los beneficios de la inversión extranjera directa: Promoviendo el desarrollo económico en América Latina y el Caribe*. <http://dx.doi.org/10.18235/0002225>
- Galeza, T., & Chan, J. (2015). ¿Qué es la inversión directa? *Finanzas y Desarrollo*, 34-35. <https://n9.cl/718vk>
- LISA Institute. (s.f.). *Ataques de desinformación: qué son y cómo podemos evitarlos*. <https://n9.cl/1nkew>
- Loungani, P., & Razin, A. (2001). ¿Qué beneficios aporta la inversión extranjera directa? *Finanzas y Desarrollo*, 6-9. <https://n9.cl/i6dbb>
- Maloney, W. (2024). *Cómo puede América Latina y el Caribe beneficiarse de la inversión extranjera directa y la relocalización*. <https://n9.cl/4qanef>
- Mamingi, N., & Martin, K. (2018). La inversión extranjera directa y el crecimiento en los países en desarrollo: el caso de los países de la Organización de Estados del Caribe Oriental. *Revista de la CEPAL*, 124, 85-106.
- Martínez, R. (2022). El impacto de la desinformación. *El economista*. <https://n9.cl/kpaqev>
- Ocádiz, V. (2024). *Relación entre el índice de inversión extranjera directa y la innovación en las empresas con responsabilidad ESG de alta bursatilidad 2022 en México*. Tesis doctoral inédita. Universidad Politécnica de Tulancingo.
- Ocádiz, V., & Robles, M. (2023b). *The influence of Foreign Direct Investment on innovation and sustainability in the Mediterranean Basin*. Proceedings Book, 371-378. <https://archive.org/details/unicart-8-proceedings-book>
- Ocadiz-Amador, V. (2024). The Challenge of Foreign Investment in Mexico: Between Theory and Public Opinion. An Analysis of Perception and Challenges Regarding FDI as a Source of Innovation. *Gestão Social e Ambiental*, 18(5), 1-28. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n5-003>
- OCDE. (2002). Inversiones extranjeras directas en desarrollo: un máximo de beneficios por un costo mínimo. <https://n9.cl/bspil7>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Siete principios contra la desinformación y las noticias falsas en las redes sociales*. <https://n9.cl/xizrn0>
- Ponjuán, G., & Torres, D. (2020). La otra cara de la información: la desinformación y la información imprecisa como retos para la gestión de la información institucional. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(2). <https://n9.cl/8w06v>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez, L. (2019). Desinformación y comunicación organizacional: estudio sobre el impacto de las Fake news. *Revista Latina de Comunicación Social* (74), 1714-1728. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1406>
- Salazar-Xirinachs, J. (2023). *En 2023 el crecimiento será más lento en América Latina y el Caribe: así es como se puede revertir el ciclo*. <https://n9.cl/3quie>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Desinformación y mal información en un contexto de ultramediaciones

Disinformation and misinformation in a context of ultramediations

Marco López-Paredes

Pontificia Universidad Católica del Ecuador / OdeCom, Ecuador
mvlopez@puce.edu.ec

Andrea Carrillo-Andrade

Pontificia Universidad Católica del Ecuador / OdeCom, Ecuador
acarrillo745@puce.edu.ec

Resumen

Este estudio examina la relación entre las ultramediaciones y la proliferación de desinformación en la sociedad ecuatoriana ultraconectada actual. Emplea un enfoque mixto que combina revisión cualitativa de literatura para explicar la teoría de las Ultramediaciones con análisis cuantitativo de datos del INEC 2019 y 2022. Se observa un decrecimiento en el uso de Internet para obtener información, pese al aumento del índice de penetración de la conectividad. Se destaca la importancia de entender las conductas y apropiaciones de cada usuario (nodo) como una interconexión que afecta directamente a su red, según el modelo reticular de flujo de la información.

Abstract

This study examines the relationship between ultramediations and the proliferation of misinformation in today's ultra-connected Ecuadorian society. It uses a mixed approach that combines a qualitative literature review to explain the theory of Ultramediations with a quantitative analysis of data from INEC 2019 and 2022. A decrease is observed in the use of the Internet to obtain information, despite the increase in its penetration rate. The importance of understanding the behaviors and appropriations of each user (node) as an interconnection that directly affects their network is highlighted, according to the reticular model of information flow.

Palabras clave / Keywords

Desinformación, Internet, redes sociales, conductas, ultramediación.

Disinformation, Internet, social networks, behaviors, ultramediatiion.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La evolución de la sociedad tuvo su auge en el desarrollo de las telecomunicaciones, las tecnologías de la información, e informática. Esto ha potenciado dos fenómenos: una sociedad ultra conectada y una divulgación veloz de la información y del conocimiento. Esta realidad se ha examinado bajo la perspectiva de la democratización de la información. No obstante, la realidad dicta que la sociedad se enfrenta a la era de las guerras de la información (McLuhan, 1970; Stengel, 2019). Teorías de la conspiración, noticias falsas, rumores y engaños son solo algunos ejemplos de trastornos de la información, que se han convertido en lo que los teóricos llaman desinformación (Posetti & Bontcheva, 2020). UNESCO utilizó este término para dar cuenta de lo tóxico y letal que está siendo la desinformación en el caso del COVID-19. En este nuevo escenario, Baines y Elliott, (2020) resaltan que las primeras lecciones aprendidas de la infodemia que ocurrió durante la COVID-19 son que: “1) la infodemia no tiene precedentes en su tamaño y velocidad; 2) formas inesperadas de información falsa están surgiendo diariamente; 3) no existe un consenso global sobre la mejor manera de clasificar los tipos de se encuentran mensajes falsos (Santos-D’amorim & Miranda, 2021).

En este contexto, Akers (2019) explica que cada vez se utiliza más la tecnología para difundir información falsa a gran escala, con efectos potencialmente de amplio alcance. Se puede hacer sin intenciones (malinformación) o intencionalmente (desinformación). Así, hoy en día es posible desencadenar una guerra de información “solo computadoras y teléfonos inteligentes y un ejército de trolls y robots” (Stengel, 2019). Por ello, los fenómenos de información errónea, desinformada y desinformada crecen a medida que comunidades diversas y diferentes exploran las posibilidades de crear, explorar y editar información, lo cual es parte de la propia democratización del acceso a conocimiento, producción, difusión de información y libertad de expresión, garantizados por La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 19. Sin embargo, “cuando todo el entorno del discurso público queda ocupado y dominado por falsedad, frustra el propósito principal de la libertad de expresión (European Parliament, 2019).

El objetivo de esta investigación es relacionar la teoría de las ultramediaciones (un concepto desarrollado por los autores) con el fenómeno de la desinformación y mal información desde un contexto educativo. El análisis se realiza en Ecuador, un país latinoamericano, una región que se caracteriza por la “ubicuidad de los esfuerzos nacionales y extranjeros para influir en el discurso público sobre una multitud de temas tanto globales como locales” (Carlson, 2020). En Latinoamérica se hace imprescindible el acceso público generalizado a información auténtica y verificada con el fin de promover la estabilidad social y la integridad y transparencia gubernamentales. Así, se logrará entender cómo los nodos de la comunicación trabajan en la difusión y apropiación del conocimiento y la información.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

2.1. Ultramediaciones

Ultramediaciones es un concepto desarrollado por los autores que vincula la comunicación digital con la conectividad. Es decir, con las redes que se generan de manera grupal e individual en dimensiones que se han abierto a partir del uso de dispositivos pero que repercuten en sus dimensiones físicas, biológicas y sociales. La conceptualización de esta teoría se sustenta en la ecología de los medios (Logan, 2015; McLuhan, 1970) y en la teoría de la convergencia (Jenkins, 2006), las mediaciones sociales (Martín-Barbero, 2018) y las hipermediaciones (Scolari, 2008). Además, emplea la teoría de la Economía de Redes para entender cómo funciona.

En primer lugar, la teoría de la ecología de los medios, desarrollada por McLuhan en 1960, tiene como aforismo central que “el medio es el mensaje”. Esta teoría establece que los medios son tecnologías y las tecnologías son medios; por lo tanto, ambas deben entenderse como cualquier artefacto o metodología que media entre un usuario humano y su entorno —eso incluye las dimensiones físicas, biológicas y sociales de las interacciones humanas—: está claro que todos los medios son entornos. Como ambientes, todos los medios tienen todos los efectos que los geógrafos y biólogos han asociado con los ambientes en el pasado... el medio es el mensaje porque el ambiente transforma nuestras percepciones que gobiernan áreas de atención y descuido por igual la ecología no busca conexiones, sino más bien patrones (McLuhan, 1970).

Un “sistema ecológico es un entorno cuyos componentes interactúan o se comunican entre sí (...) Incluye también las lenguas y culturas que utilizan para expresar y codificar su comunicación” (Logan, 2015, p. 200). Esta definición implica la fusión entre biología y cultura. En este sentido, se debe entender que los medios deben ser considerados organismos vivos, ya que cumplen con el ciclo vital —incluso en su forma de reproducción, ya que

se autoreproducen mientras evolucionan y compiten—, dado que se extienden por toda su organización e interactuar con los otros seres bióticos dentro de su sistema.

En segundo lugar, las mediaciones sociales es un concepto voluntariamente inacabado Barbero (2018). Según este autor, cualquier tecnología de la comunicación debe ser entendida, por ejemplo, como un instrumento o medio de mediación, pero no como un medio, que no es lo mismo. Lo opuesto a la mediación es la inmediatez, y el significado de mediación (en el sentido de mediar) es marcar el punto medio o el centro entre cosas que de otro modo serían inmediatas (Paredes et al., 2023). Una relación es inmediata si no hay un tercer factor, ningún medio para mediar entre los dos polos de la relación. Es interesante explorar la teoría de Vygotsky, que en la teoría conductista sitúa un tercer elemento en el esquema estímulo-respuesta: un estímulo auxiliar o “estímulo mediador”, mediación entre sujeto y objeto (Burkholder & Peláez, 2000).

El enfoque de mediaciones ve a “los medios” como un proceso cultural y no desde la comercialización y manipulación; aunque, por supuesto, la corriente culta también explica la producción de dispositivos, los rituales de consumo, los dispositivos tecnológicos y su presentación, sus códigos de montaje, percepción y reconocimiento. Las mediaciones entienden que el propio proceso de conocimiento se ve perturbado al convertirse en una cuestión de reconocimiento.

En tercer lugar, el concepto de hipermediaciones hace referencia a la “comunicación digital interactiva” (Scolari, 2008). Este nombre englobaba los nuevos tipos de comunicación que surgieron a partir de la digitalización de las comunicaciones y la creación de una red global integrada por la que circula la información. Según Scolari, la comunicación digital interactiva tiene cinco características: digitalidad, hipertextualidad, reticularidad, interactividad y multimedialidad. La primera, la digitalidad, implica lo que llama “no lugares”, espacios virtuales de interacción caracterizados por una nueva configuración del tiempo, asincrónico por excelencia, además de estar constituidos por un espacio distinto al físico.

Así, la teoría de las ultramediaciones describe solo el uso de dispositivos, sino la creación de redes individuales y grupales en diferentes dimensiones y su interacción. Según Goyal (2007) en su teoría económica, “una red describe una colección de nodos y los enlaces entre ellos”. Las redes en ultramediaciones se basan en el modelo reticular, similar a las descritas en las hipermediaciones. Sin embargo, la ultramediación se centra no en los nodos, sino en las conexiones e interacciones estratégicas que surgen: cada efecto de cualquier acción, desarrollada en cualquier nodo, está mediado por la estructura de la red. En este sentido, el patrón de conexiones entre agentes racionales individuales da forma a sus acciones y determina sus recompensas. Además, la ubicación en una red tiene efectos significativos en las recompensas individuales; entonces, los individuos buscarán formar conexiones para mover la red a su favor y disminuir sus limitaciones.

2.2. Mal información y desinformación

Jasanoff (2004) y Asch (1956) explicaron que los hechos se construyen socialmente. Durkheim concibió el concepto de “hecho social” para explicar que un hecho social era un modo de ser influenciado por la cultura y el contexto social. Asimismo, el paradigma del razonamiento motivado y el sesgo de confirmación (Ditto & Lopez, 1992) están relacionados con este fenómeno: la forma en que las personas procesan la información depende no solo de los datos en sí, sino de su experiencia y objetivos. Tanto la malinformación como la desinformación están relacionadas con la “información”; siendo que la primera se trata de una malinterpretación sin ninguna intención concreta y la otra, una manipulación deliberada de los hechos. Existe una sutil diferencia entre hechos e información: un hecho es una declaración, pero la información es un conjunto de hechos o detalles que se entregan. Según Fetzer (2004), la desinformación puede implicar la distribución, afirmación o difusión de información falsa, errónea o engañosa. Esta acción es siempre intencional y busca inducir a error, engañar o confundir. Así, Fetzer (2004) clasificó la desinformación en cinco niveles:

Nivel	Descripción
Primero	La desinformación pudo darse por mera incompetencia.
Segundo	Ocurre cuando evidencia disponible es ignorada.
Tercero	Ocurre cuando se ataca al autor o fuente de la información, pero no a la información en sí misma.
Cuarto	Se desarrolla cuando la información que se presenta está sesgada; deliberadamente no se equilibran las fuentes.
Quinto	Aparece cuando una fuente presenta información que ha sido manipulada deliberadamente para distorsionar los hechos con la intención de engañar.

3. Metodología / planteamiento

Esta investigación tiene un enfoque mixto. En primer lugar, los autores desarrollaron, con un enfoque cualitativo, una revisión extensa de la literatura para consolidar la teoría de las *Ultramediaciones*. (Mason, 2002) afirma que la investigación cualitativa siempre conecta íntimamente el contexto con una explicación. Esto significa que la investigación cualitativa es capaz de producir generalidades transcendentales muy bien fundadas. Estas características del diseño cualitativo lo hacen perfecto a la hora de adentrarse en un concepto que aún está en construcción.

En una segunda fase, esta investigación pretende vincular el concepto en construcción sobre variables ya exploradas en la Encuesta Multipropósitos 2019 y la Encuesta de Empleo 2022 del Instituto Nacional de Censos y Estadística (INEC) en Ecuador. En este sentido, intenta explorar de manera general el entorno en el que pueden desarrollarse las ultramediaciones y predecir las barreras que la ciudadanía digital puede generar en un país desigual como Ecuador. Los datos recopilados se desagregaron según geografía (rural/urbana) y edad (de 12 a 17; de 18 a 24; de 25 a 35; de 36 a 45; de 46 a 55; de 56 a 64; y 65 y más). El primer grupo es interesante de explorar, ya que en Ecuador la ciudadanía se entiende y se desarrolla de manera muy desigual en áreas urbanas y rurales. Los rangos de edad respetan los naturales, aunque en un futuro se plantea hacerlo en función de la teoría de las generaciones digitales.

Los datos se recopilaron en 2019 y 2022 para probar la diferencia después de la pandemia. Sin embargo, se resalta que para 2019 se recolectaron 10.837 casos; y en 2022 fueron solo 7.964. En Ecuador, los Procesos Estadísticos fueron más difíciles de realizar durante el COVID-19; no obstante, el número de observaciones permite generalizar y descartar conclusiones objetivas.

4. Resultados

Las Ultramediaciones miran a cada usuario como un nodo que es parte de una red y que, a su vez, se comporta en función de lo que los demás nodos hacen (interacciones) y de acuerdo con la información que reciben. “Es probable que los patrones de interacción entre individuos desempeñen un papel clave en la configuración de la elección individual y, por lo tanto, también en la configuración de la innovación a nivel agregado” (Goyal, 2007, p. 22). Además, “cada interacción facilita la transmisión de información valiosa”. Esto sugiere que la estructura de interacción puede verse como una instancia de instituciones informales que complementan los nodos en presencia de información imperfecta o asimétrica (Goyal, 2007). Las Ultramediaciones reivindican una nueva forma de organización a todos los niveles: desde las ideas y la comunicación, hasta las interacciones sociales.

La Figura 1 evidencia las diferencias que existen en el uso del internet para obtener información a partir de la pandemia. En 2019, el 63,3 % de la población declaró haber usado internet.

Luego de la pandemia, este porcentaje se incrementó en casi 10 puntos, al llegar al 72,7 %. Este aumento ocurrió tanto en área rural (de 45,7 % a 54,2 %) como urbana (de 71,2 % a 81,1 %). Sin embargo, hay un decrecimiento en la apropiación de esta tecnología para recopilar información. Bayas Ramírez (2021), en su investigación, registró que 246 *Fake news* circularon en Ecuador en los primeros seis meses de 2020. Las estrategias más utilizadas se refirieron a los niveles cuarto y quinto de Fetzer. Así, lo más común fue la suplantación: “sustituir una cosa por otra, especialmente de forma fraudulenta. La suplantación es el camino más común de las *Fake news*”. Asimismo, se buscó la excitación hacia las emociones, ya que las *Fake news* que circularon buscaban que el receptor sintiera miedo o ira, para afectar la lógica de razonamiento y facilitar la divulgación.

Adicionalmente, debido a esta intrincada interacción de fraudes de protección, inteligencia policial e influencers políticos, la diseminación desenfrenada de desinformación cobra gran importancia en Ecuador. Las narrativas falsas proliferan a través de los canales de comunicación, principalmente las redes sociales y grupos de chat como *WhatsApp* y *Telegram*, y nublan la comprensión del público y agudizan las divisiones existentes. Además de la necesidad de abordar las fuentes de información errónea y desinformación, también es necesario educar a los ciudadanos sobre la Alfabetización Mediática y los mecanismos de verificación de hechos para contrarrestar la propagación de noticias falsas (Núñez, 2023).

La inserción de los “medios” en el ámbito de los procesos de reconocimiento replanteó especialmente los procesos metodológicos, exigiendo revisar la comunicación desde su otro lado: el de los modos de ver y oír que poseen y ejercitan los usuarios, los modos de ver-mirar y leer, ejercido por los destinatarios como sujetos sociales tanto individual como colectivamente. Se trata de entender la representación ya no por lo que muestra sino por la profunda invisibilidad desde la que vemos (Martín-Barbero, 2018, p. 15).

Las ultramediaciones explican que el decrecimiento en el uso de las tecnologías para obtener información no ocurre por nodos, sino vía retícula que los nodos forman, por lo que no es sorprendente ver la variabilidad alta de los porcentajes. Así como en la teoría económica (Goyal, 2007), en las ultramediaciones, las redes generan patrones de comportamiento y las interacciones influyen en los resultados de coordinación y cooperación. Así, en estas redes, las personas ya no son anónimas porque funcionan como nodos por diferencias en sus conexiones y su historia dependerá de la red a la que pertenezcan.

Figura 1. Para qué servicios/actividades usó el Internet? (Respuesta de opción múltiple) Entre quienes declaran que usaron internet en los últimos 12 meses

		Obtener información en la web	Comunicación en general	Comprar / ordenar productos o servicios	Banca electrónica y otros servicios financieros	Educación y aprendizaje	Transacciones con organismos gubernamentales	Actividades de entretenimiento	Obtener películas, música o software	Leer / descargar libros electrónicos, etc.	Por razones de trabajo	Por salud (agenda de citas médicas)
	Total	62,6%	84,0%	5,5%	7,5%	51,0%	2,1%	38,8%	30,2%	13,3%	25,4%	5,1%
Área	Urbana	64,2%	85,1%	6,3%	8,7%	49,7%	2,3%	38,5%	30,4%	13,9%	27,6%	5,6%
	Rural	57,3%	80,3%	2,8%	3,4%	55,7%	1,2%	40,0%	29,7%	11,0%	17,6%	3,2%
Edad	De 12 a 17	56,7%	71,8%	2,8%	1,1%	87,0%	0,8%	50,5%	33,8%	15,0%	3,2%	1,3%
	De 18 a 24	64,0%	86,1%	4,4%	4,1%	61,9%	1,2%	48,7%	36,9%	15,8%	14,9%	2,7%
	De 25 a 35	65,5%	87,4%	7,0%	10,0%	43,1%	2,3%	36,9%	30,9%	11,6%	35,3%	5,3%
	De 36 a 45	63,5%	87,6%	6,6%	10,6%	36,3%	3,1%	31,2%	27,1%	10,7%	38,3%	6,5%
	De 46 a 55	63,2%	86,7%	6,4%	10,0%	32,1%	2,9%	30,0%	24,6%	12,1%	37,6%	7,6%
	De 56 a 64	64,1%	85,6%	6,9%	13,2%	29,2%	2,9%	25,9%	20,2%	13,7%	34,7%	9,0%
	De 65 en adelante	59,8%	85,7%	5,6%	11,7%	27,8%	3,2%	24,1%	21,6%	16,8%	17,6%	13,1%

5. Discusión y conclusiones

La teoría de las ultramediaciones encuentra su punto de apoyo en la teoría económica de redes para explicar cómo aparecen los nodos, se forman las redes, pero, sobre todo, teoriza sobre los alcances que tiene el modelo reticular para estudiar cómo viaja la información. Está claro que la propia composición de las redes está determinada por quienes se apropian de las tecnologías, por lo que divulgación o apatía de información de cada red tendrá efectos diferentes.

En esto influyen las aproximaciones de la teoría de la convergencia cultural, entendido como un complejo ambiente comunicativo: el contenido fluye a través de múltiples plataformas/dispositivos y las audiencias van migrando de acuerdo con las experiencias que van adquiriendo, mismas que no se sustentan en un comportamiento individual, ya que nodos que interactúan en función de la red a la que pertenecen.

El concepto de Ultramediaciones defiende que la comunicación –en cualquiera de sus formas– es capaz de modificar la función social de la vida debido a procesos cognitivos y conductuales, ya que están sujetos a redes que se fortalecen o debilitan según sus nodos (personas y dispositivos). Este nuevo fenómeno ha generado cambios fundamentales y sistemáticos en el consumo de información. De ahí que la teoría de las ultramediaciones se plantee como un estudio capaz de profundizar en los efectos que generan las nuevas comunicaciones y el desarrollo de las tecnologías en la democracia.

La fuerza de esta investigación radica en el acercamiento conceptual a la ciudadanía digital mediante el desarrollo de ultramediaciones. Sin embargo, es un concepto en construcción. Es una visión más amplia de cómo la digitalidad puede afectar al mundo analógico. Está estrechamente relacionado con la categoría de Alfabetización Mediática e Informativa, ya que puede explicar el surgimiento de una nueva cultura llena de energía que puede convertirse en interacciones y relaciones sociales diferenciadas en el mundo analógico.

Ultramediaciones se basa en la teoría de la convergencia. Defiende que se está produciendo una migración en múltiples plataformas de medios, industrias de medios y la experiencia de entretenimiento que modifica la forma en que las personas interactuarán y los vínculos que “naturalmente” pueden crear entre otros.

Notas

¹ Se refiere al término y concepto acuñado por el Dr. Marco López Paredes desde el año 2021 y publicado inicialmente en el artículo *Media Consumption in Ecuador: Are Ultramediaciones Developing for Everyone?* Disponible en: <https://n9.cl/3bhso2> y posteriormente en la revista científica Palabra Clave: <https://n9.cl/j61xs>

Referencias

- Akers, J. (2019). *Technology-Enabled Disinformation: Summary, Lessons, and Recommendations*. ArXiv.Org.
- Asch, S.E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1-70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Baines, D., & Elliott, R.J.R. (2020). Defining misinformation, disinformation and malinformation: An urgent need for clarity during the COVID-19 infodemic. *Discussion Papers*, 20–26.
- Bayas-Ramírez, K. (2021). Comunicación y desinformación en tiempos de COVID-19 en Ecuador. URU. *Revista de Comunicación y Cultura*, 178–193. <https://doi.org/10.32719/26312514.2021.4.5>
- Burkholder, E.O., & Peláez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin*, 9(1), 7–9. <https://doi.org/10.1037/h0100530>
- Carlson, R. (2020). *Measuring the impact of misinformation, disinformation, and propaganda in Latin America. Identifying Sources, Patterns, and Networks Propagating Foreign Disinformation Campaigns*.
- Ditto, P., & Lopez, D.F. (1992). Motivated Skepticism: Use of Differential Decision Criteria for Preferred and Nonpreferred Conclusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 568–584.
- European Parliament (2019). *Disinformation and propaganda – impact on the functioning of the rule of law in the EU and its Member States*.
- Fetzer, J. (2004). Disinformation: The Use of False Information. *Minds and Machines*, 14, 231–240. <https://doi.org/10.1023/B:MIND.0000021683.28604.5b>
- Goyal, S. (2007). *Connections: An Introduction to the Economics of Networks*. *Connections: An Introduction to the Economics of Networks*. <https://doi.org/10.1515/9781400829163>
- Jasanoff, S. (2004). *States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Logan, R. K. (2015). La base biológica de la ecología de los medios. In *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Editorial Gedisa S. A.
- Martín-Barbero, J. (2018). Preámbulo a un mapa de las mutaciones comunicativas y culturales. In O. Rincón (Ed.), *Pensar desde el Sur. Reflexiones acerca de los 30 años de los medios a las mediaciones de Jesús Martín Barbero*. FES-ILDIS.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Sage Publications.
- McLuhan, M. (1970). *Culture Is Our Business*. McGraw-Hill Book Co.
- McLuhan, M. (1970). Education in the Electronic Age. *Interchange*, 1(4), 1–12.
- Núñez, J. (2023). *Policing and Disinformation Gone Awry in Ecuador*. Nabla.
- Paredes, M.L., Andrade, A.C., & Tapia, J. (2023). Media Consumption in Ecuador: Are Ultramediaciones Developing for Everyone? Proceedings of the *International Conference on Communication and Applied Technologies 2023 (ICOMTA 2023)*, 193–203. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-254-5_20
- Posetti, J., & Bontcheva, K. (2020). Disinfodemic: Dissecting responses to COVID-19 disinformation. UNESCO
- Santos-D'Amorim, K., & Miranda, M.K.F. de O. (2021). Misinformation, disinformation, and malinformation: Clarifying the definitions and examples in disinfodemic times. *Encontros Bibli*, 26. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e76900>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa Editorial.
- Stengel, R. (2019). *Information Wars: How We Lost the Global Battle Against Disinformation and What We Can Do About It*. *Atlantic Monthly*.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Mapeando la desinformación: Aproximaciones cartográficas desde las tesis universitarias

Mapping disinformation: Cartographic approaches from university theses

Osbaldo Turpo-Gebera

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
oturpo@unsa.edu.pe

Gerber Pérez-Postigo

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
gperezpo@unsa.edu.pe

Resumen

En el contexto de las democracias actuales, la desinformación mediática emerge como un desafío crítico, impulsando múltiples esfuerzos para abordar su expansión constante. Destaca la importancia de comprender su evolución y repercusiones, lo que justifica la necesidad de realizar un mapeo conceptual de las tesis centradas en esta problemática. El análisis de 41 tesis de posgrado revela un interés creciente en investigar la desinformación, con un reconocimiento de sus diversas dinámicas de propagación y propuestas para contrarrestarla. El mapeo conceptual permitió identificar conceptos clave, categorías y diferencias conceptuales, ofreciendo una visión detallada del paisaje de la desinformación mediática en el Perú.

Abstract

In the context of current democracies, media misinformation emerges as a critical challenge, driving multiple efforts to address its constant expansion. It highlights the importance of understanding its evolution and repercussions, which justifies the need for a conceptual mapping of theses focused on this issue. The analysis of 41 graduate theses reveals a growing interest in investigating misinformation, with a recognition of its diverse propagation dynamics and proposals to counteract it. The conceptual mapping allowed the identification of key concepts, categories and conceptual differences, offering a detailed view of the landscape of media disinformation in Peru.

Palabras clave / Keywords

Cartografía conceptual, desinformación mediática, tesis, dinámicas de propagación, Perú.

Conceptual mapping, media disinformation, theses, propagation dynamics, Peru.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La desinformación representa un desafío crítico en la actualidad, socavando la comprensión precisa de la realidad social y desafiando las estructuras institucionales (Carratalá, 2022). Aunque el fenómeno no es exclusivamente contemporáneo, ha recibido una atención global significativa en años recientes, especialmente desde 2016 (McIntyre, 2018). La desinformación evoluciona de un fenómeno histórico a una herramienta contemporánea con propósitos políticos y económicos, distorsionando hechos, influyendo en la percepción pública y desestabilizando la confianza en los medios (Olmo, 2019; Rodríguez, 2019). Su impacto se intensifica con la era digital y las redes sociales, exacerbando la polarización, la radicalización y la desconfianza en la información (Gutiérrez-Coba et al., 2020).

La Alfabetización Mediática se destaca como una herramienta esencial para contrarrestar la desinformación, promoviendo el pensamiento crítico y las habilidades de verificación de información en diversos entornos, desde el hogar hasta el ámbito educativo (Newman et al., 2020). A pesar de esto, la proliferación de desinformación persiste, alimentada por la abundante oferta de información en línea y la falta de capacidades para discernir entre información verídica y falsa (Tandoc et al., 2018). Combatir la desinformación requiere enfoques basados en la Alfabetización Mediática y la formación continua para interactuar de manera efectiva con los medios y participar activamente en la sociedad (Valero & Oliveira, 2018).

En el contexto peruano, la desinformación tiene un impacto significativo, desde la propagación de teorías conspirativas hasta su influencia en procesos electorales (Turpo-Gebera et al., 2023; Vega-Dienstmaier, 2020). A pesar del creciente interés en abordar este problema, la falta de análisis cartográficos en el país resalta la necesidad de estudios profundos y multidimensionales para comprender mejor este fenómeno (Pichihua, 2022). La comprensión detallada de la desinformación en Perú es crucial para desarrollar estrategias efectivas y mantener la credibilidad en un entorno mediático cada vez más complejo y digitalizado.

2. Antecedentes

La difusión de contenido erróneo es común en la comunicación pública, donde confusiones y malentendidos pueden conducir a información incorrecta, conocida como 'misinformation' (Burnam, 1975). Aunque los medios periodísticos cuentan con estructuras y protocolos para minimizar estos errores, incluso los más respetados pueden cometer equívocos inadvertidos, como datos incorrectos o identidades confundidas, que a menudo se corrigen mediante fes de errores. Sin embargo, la responsabilidad de garantizar la veracidad de la información recae no solo en los medios, sino en todas las organizaciones o comunicadores, incluidos políticos y autoridades públicas. Además, existe la 'malinformation', que incluye información verdadera pero no ética para publicar, y la 'disinformation', que son mentiras deliberadas, siendo esta última la más preocupante debido a su rápida propagación en el ecosistema comunicativo, especialmente durante la pandemia de COVID-19.

La desinformación no es un fenómeno nuevo, pues se remonta al siglo XVIII con la propagación de bulos en gacetas periodísticas (Fernández-Barredo, 2014), extendiéndose a lo largo de la historia, especialmente durante conflictos bélicos y épocas de entreguerras (Bloch, 1999). Sin embargo, en los últimos años ha adquirido una magnitud sin precedentes, vinculada a las crisis cíclicas del periodismo y su adaptación al entorno digital (Boczkowski, 2017). A partir de 2016, la academia y la industria comenzaron a prestar especial atención a este fenómeno y su impacto en la calidad periodística, especialmente tras la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos, donde se identificó la desinformación como una posible causa (Kuklinski et al., 2000; Mayoral et al., 2019).

La desinformación se manifiesta de diversas formas, desde estrategias de contenido click-baiting para generar tráfico y aumentar ingresos publicitarios, hasta la incorporación deliberada de información falsa para distorsionar la realidad y afectar la toma de decisiones ciudadanas (Coromina & Padilla, 2018). Este problema se agrava con el uso generalizado de redes sociales y servicios de mensajería instantánea, donde la personalización de contenidos y la propagación viral facilitan la difusión rápida de información engañosa (Palomares & Gómez-Franco, 2019). Ante esta situación, han surgido plataformas de verificación de hechos y estrategias de fact-checking tanto en medios especializados como en redacciones periodísticas, que buscan contrarrestar la desinformación y restaurar la credibilidad en los medios y periodistas (López-Cepeda, 2019; Ufarte-Ruiz, 2022).

3. Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo respaldado por la cartografía conceptual como método de investigación (Hernández-Ayala & Tobón-Tobón, 2016). El enfoque facilita la elaboración de conceptos científicos al visualizar las interrelaciones entre los elementos de un término para una mejor comprensión (Tobón, 2004). Dicha metodología permite comprender los aspectos subjetivos y objetivos de la realidad al clasificar, caracterizar y relacionar conceptos. La estrategia documental utilizada se enfocó en una búsqueda selectiva de información para abordar un problema específico, empleando el análisis del conocimiento científico relacionado con un concepto a través de dimensiones. Este método facilitó la organización de la información, la identificación de áreas no exploradas y la formulación de supuestos, resultando beneficioso para aclarar, desarrollar y adaptar su naturaleza conceptual.

Para alcanzar los objetivos y explorar las dimensiones de la cartografía conceptual, se decidió seleccionar tesis de posgrado (maestría y doctorado) presentadas en universidades peruanas y disponibles en el Repositorio Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI). Se empleó el término de búsqueda “desinformación mediática + posgrado”, sin imponer restricciones temporales específicas. Se aplicaron criterios de selección rigurosos, priorizando tesis con enfoque empírico que utilizaran metodologías basadas en evidencia, con acceso completo al contenido para un análisis exhaustivo. Se privilegió la focalización principal en la desinformación mediática como tema central y la contribución al desarrollo conceptual de las dimensiones de la cartografía conceptual (Figura 1).

La selección de la muestra de estudio se realizó después de recopilar los informes de tesis de posgrado disponibles en el RENATI, utilizando criterios específicos y llevando a cabo un análisis exhaustivo. Esta búsqueda se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 2023. Se decidió emplear un enfoque hermenéutico para garantizar una selección precisa y una comprensión profunda de los significados relacionados con la desinformación mediática.

El exhaustivo análisis documental y los criterios establecidos previamente conllevaron conformar una muestra de 41 informes de tesis de posgrado.

4. Resultados

Los resultados proporcionan una visión más clara de la desinformación mediática, identificando áreas de mejora y oportunidades para fortalecer estas habilidades esenciales en la preparación de ciudadanos informados y reflexivos para el futuro.

Nociones de la desinformación mediática en las tesis universitarias. En el contexto de la cartografía conceptual, estas representaciones conceptuales permiten una comprensión fundamental, establecien-

Figura 1. Dimensiones de la cartografía conceptual para analizar la desinformación mediática en Perú

Eje de análisis	Pregunta central
Nociones	¿Cómo evoluciona el concepto de desinformación mediática en Perú?
Caracterización	¿Qué rasgos básicos que caracterizan a la desinformación mediática?
Categorización	¿En qué categorías definidas se clasifica la desinformación mediática?
Diferenciación	¿Cómo diferenciar la desinformación mediática de conceptos afines?
División	¿Cuáles son las clases que vislumbra la desinformación mediática?

Figura 2. Procedimiento de selección de la muestra de estudio (Tesis seleccionadas)

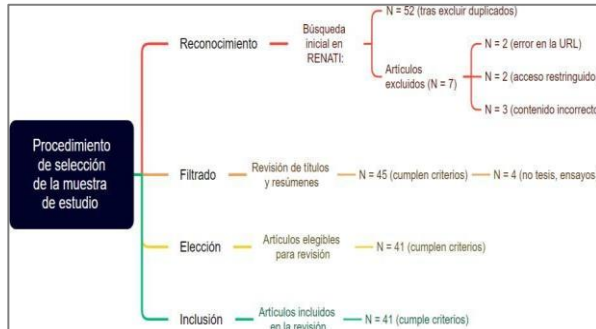


Figura 3. Nociones de la desinformación mediática en las tesis universitarias

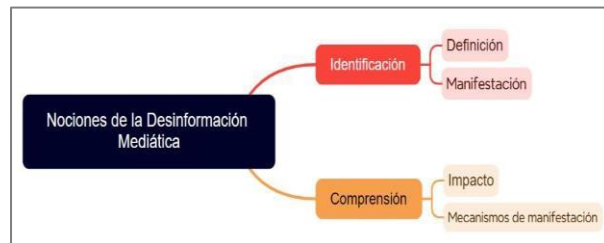


Figura 4. Caracterización de la desinformación mediática en las tesis universitarias



do así el contexto conceptual para explorar las relaciones entre ideas en el ámbito de la desinformación mediática. Las nociones sobre la desinformación mediática, representadas en las tesis universitarias (Figura 3), brindan una comprensión esencial de este fenómeno comunicativo. Estas percepciones destacan la importancia de precisar tanto la definición como la manifestación de la desinformación. Además, subrayan que comprender la desinformación implica no solo definirla, sino también entender su impacto en la sociedad y los mecanismos de su propagación.

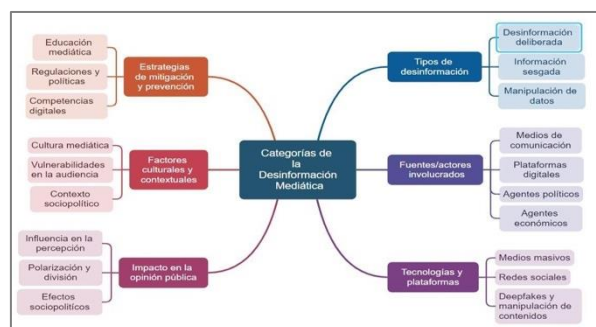
Caracterización de la desinformación mediática en las tesis universitarias. La caracterización conceptual mejora la comprensión de la desinformación mediática al estimular la identificación de una participación activa en la investigación. La caracterización de la desinformación mediática en las tesis universitarias revela aspectos esenciales. En la Figura 4 se aborda la propagación intencionada de información falsa a través de diversos medios, plataformas digitales y redes sociales, así como la manipulación deliberada de datos para moldear la percepción pública y socavar la confianza en los medios tradicionales. Se exploran métodos como la viralización mediante bots y la distribución de información manipulada, junto con sus efectos en la sociedad, incluida la polarización de opiniones y la disminución de la confianza en las fuentes informativas, destacando la complejidad de este fenómeno.

4.1. Categorización de la desinformación mediática en las tesis universitarias

La categorización conceptual representa conjuntos de ideas interrelacionadas y subtemas que estructuran y ordenan la comprensión de la desinformación mediática. Estas categorías proporcionan una estructura teórica organizada que describe la esencia y la disposición de este fenómeno comunicativo.

Las categorías conceptuales derivadas de investigaciones universitarias sobre desinformación mediática ofrecen una comprensión integral de este fenómeno complejo (Figura 5). La primera categoría profundiza en la definición precisa de la desinformación, sus características y su impacto social. La segunda categoría analiza los métodos de propagación, desde la viralización en redes sociales hasta el uso de algoritmos. Por último, la categoría sobre estrategias para contrarrestarla propone herramientas proactivas, como sistemas de detección de noticias falsas y programas de Educación Mediática, para prevenir y mitigar sus efectos adversos, fortaleciendo así la percepción pública y la confianza en las fuentes informativas.

Figura 5. Caracterización de la desinformación mediática en las tesis universitarias



4.2. Diferenciación de la desinformación mediática en las tesis universitarias

Comprender los diversos aspectos de la desinformación mediática implica no solo reconocer sus efectos, sino también analizar los métodos y tácticas utilizados para combatirla. Al descomponer la desinformación mediática, se logra un análisis exhaustivo de este fenómeno complejo (Figura 6), explorando sus diversas formas de manifestación, como la creación y difusión de noticias falsas, la manipulación de información y la edición de contenidos.

Esta división conceptual permite investigar cómo se propaga la desinformación, identificando métodos como la viralización en redes sociales y el uso de bots. Se examinan los impactos sociales, como la polarización y la pérdida de confianza en los medios, así como las implicaciones en la toma de decisiones. Se identifican los actores involucrados, desde individuos hasta entidades organizadas, lo que mejora la comprensión de sus motivaciones y estrategias. El enfoque ofrece un entendimiento sólido de la desinformación y sienta bases para desarrollar estrategias efectivas contra sus efectos perjudiciales en la sociedad y la esfera informativa.

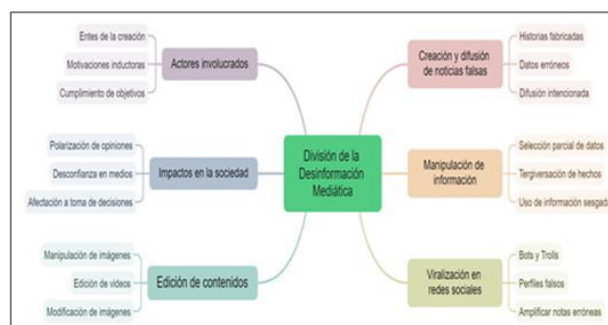
Figura 6. Diferenciación de la desinformación mediática en las tesis universitarias



4.3. División de la desinformación mediática en las tesis universitarias

Al abordar la división conceptual de la desinformación, se desglosa este complejo fenómeno en clases para un análisis más exhaustivo. Al desglosar la desinformación en clases, se permite un análisis exhaustivo de este fenómeno complejo (Figura 7), abordando manifestaciones como la creación de noticias falsas y la manipulación de información. Además, al dividir conceptualmente la desinformación, se investiga cómo se propaga, identificando métodos como la viralización en redes sociales y el uso de bots. También se examinan los impactos sociales, como la polarización y la pérdida de confianza en los medios. Por último, se identifican los actores involucrados en su creación y difusión, lo que contribuye a comprender mejor sus motivaciones y estrategias. Este enfoque proporciona una comprensión detallada de la desinformación y establece una base sólida para el desarrollo de estrategias efectivas destinadas a contrarrestar sus efectos negativos en la sociedad y en la esfera informativa en general.

Figura 7. División de la desinformación mediática en las tesis universitarias



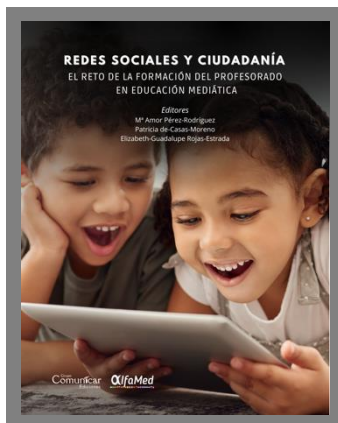
5. Discusión y conclusiones

La desinformación mediática, aunque no es un fenómeno exclusivamente contemporáneo, ha ganado atención en años recientes como una herramienta política y económica que busca influir en la percepción pública y socavar los valores democráticos (McIntyre, 2018). Su prevalencia se ha acentuado en la era digital, especialmente durante la pandemia, generando discursos polarizados y una creciente desconfianza en los medios (Gutiérrez-Coba et al., 2020). La Alfabetización Mediática se ha destacado como clave en esta lucha, desde la educación familiar hasta la universitaria, promoviendo el pensamiento crítico y las habilidades de verificación de información. A pesar del interés académico en abordar el problema, los estudios han tenido un enfoque moderado en la búsqueda de soluciones integrales. En el contexto peruano, la desinformación afecta diversos aspectos, desde procesos electorales hasta la formación de opiniones, resaltando la necesidad urgente de Educación Mediática (Turpo-Gebera et al., 2023). La cartografía conceptual de las tesis universitarias ha proporcionado una visión multidimensional de la desinformación, desglosando sus manifestaciones, métodos de propagación, impactos sociales y actores involucrados, lo que facilita una comprensión profunda del fenómeno y ofrece bases sólidas para soluciones y políticas efectivas.

Referencias

- Bloch, M. (1999). *Historia e historiadores*. Akal.
- Boczkowski, P. (2017). La postverdad. *Anfibia*. <https://n9.cl/efapo>
- Burnam, T. (1975). *The Dictionary of Misinformation*. Thomas Y. Crowell.
- Carratalá, A. (2022). En busca de grietas en la estructura mediática de la desinformación. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4(17). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.17.8787>
- Coromina, O., & Padilla, A. (2018). Análisis de las desinformaciones del referéndum del 1 de octubre detectadas por Maldito Bulo. *Quadrans del CAC*, 21(44), 17-26. doi.org/10.4185/RLCS-2020-1469
- Fernández-Barredo, Á. (2014). La expansión del rumor en los medios digitales. En F. Sabés, & J. Verón (eds.), *Universidad, Investigación y Periodismo digital* (pp.19-36). Asociación de Periodistas de Aragón.
- Gutiérrez-Coba, L., Coba-Gutiérrez, P., & Gómez-Díaz, J. (2020). Noticias falsas y desinformación sobre el COVID-19: análisis comparativo de seis países iberoamericanos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 237-264. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1476>
- Hernández-Ayala, H., & Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Kuklinski, J., Quirk, P., Jerit, J., Schwieder, D., & Rich, R. (2000). Misinformation and the currency of democratic citizenship. *The Journal of Politics*, 62(3), 790-816. <https://www.jstor.org/stable/2647960>
- López-Cepeda, A., Ufarte-Ruiz, M., & Murcia-Verdú, F. (2019). Medios audiovisuales de servicio público y desinformación. Principales políticas y estrategias contra las noticias falsas. En VV. AA. (eds.), *Las nuevas narrativas, en el entorno social* (pp. 155-170). Cuadernos Artesanos de Comunicación.
- Mayoral, J., Parratt, S., & Morata, M. (2019). Desinformación, manipulación y credibilidad periodísticas: una perspectiva histórica. *Historia y comunicación social*, 24(2), 395-409. <https://doi.org/10.5209/hics.66267>
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press Essential Knowledge series. <https://n9.cl/snx8l>

- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Simge, & Nielsen, R. (2020). *Reuters Institute Digital News Report 2020*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://n9.cl/x5rjp>
- Olmo, J. (2019). Desinformación: concepto y perspectivas. *CIBERelcano*, (43). <https://n9.cl/ale6j>
- Pichihua, S. (2022). Tipología de los contenidos virales de desinformación durante los primeros meses de emergencia sanitaria por la COVID-19 en el Perú. *Revista de Comunicación*, 21(2), 197-223. <https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A10>
- Rodríguez, C. (2019). No diga *Fake news*, di desinformación: una revisión sobre el fenómeno de las noticias falsas y sus implicaciones. *Comunicación*, (40), 65-74. <https://doi.org/10.18566/comunica.n40.a05>
- Tandoc, E., Lim, Z., & Ling, R. (2018). Defining "Fake news": A typology of scholarly definitions. *Digital Journalism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Tobón, S. (2004). Estrategias didácticas para formar competencias. Modulo V. La Cartografía Conceptual (CC) (curso). *IV Congreso Internacional Virtual de Educación*. <https://en.calameo.com/read/005896133ca2a5a927c8e>
- Turpo-Gebera, O., Quispe-Mamani, E., Contreras-Mejía, O., & Contreras-Mejía, M. (2023). Desinformación mediática en Perú: revisión sistemática de tesis universitarias. *Techno Eeview. International Technology, Science and Society Review*, 15(1), 39-50. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v15.5056>
- Valero, P., & Oliveira, L. (2018). *Fake news*: Una revisión sistemática de la literatura. *Observatorio (OBS)*, 12(5). <https://doi.org/10.15847/obsOBS12520181374>
- Vega-Dienstmaier, J. (2020). Conspiracy theories and misinformation related to the COVID-19 epidemic. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 135-137. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3792>
- Ufarte-Ruiz, M., Calvo-Rubio, L., & Murcia-Verdú, F. (2022). Combatir las noticias falsas. El perfil profesional del verificador de la información en España. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (155), 265-295. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e13>



VIII. Desinformación, fake news y educación

El meme como discurso multimodal de resistencia en redes sociales: Caso Elon Musk y *Twitter* (X)

The meme as a multimodal discourse of resistance in social networks: Case of Elon Musk and *Twitter* (X)

Eduardo Pinto-Sánchez
Universidad de Oriente, Cuba
epintosanchez7@gmail.com

Victor-Hugo Leyva-Sojo
Universidad de Oriente, Cuba
victorh1972@gmail.com

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo el análisis del discurso de resistencia a través de memes compartidos en la red social X (antes *Twitter*), tras el anuncio de la compra de la empresa homónima por el multimillonario Elon Musk. Desde la perspectiva de los Estudios Críticos del Discurso Multimodal se indaga sobre los recursos semióticos, las estrategias discursivas empleadas y la postura crítica de los usuarios para adentrarse en los complejos procesos de semiosis del meme. Los resultados obtenidos lo ratifican como un medio de expresión alternativo a los discursos hegemónicos y un componente esencial en la cultura digital participativa contemporánea.

Abstract

This paper aims to analyze the discourse of resistance through memes shared on the social network X (formerly *Twitter*), after the announcement of the purchase of the eponymous company by billionaire Elon Musk. From the perspective of Critical Multimodal Discourse Studies, we investigate the semiotic resources, the discursive strategies employed and the critical stance of users to enter into the complex processes of meme semiosis. The results obtained ratify the meme as an alternative means of expression to hegemonic discourses and an essential component in contemporary participatory digital culture.

Palabras clave / Keywords

Meme, discurso, resistencia, multimodalidad, *Twitter*.

Meme, discourse, resistance, multimodality, *Twitter*.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Abril de 2022. El hombre más rico del mundo, Elon Musk, anuncia que ha llegado a un acuerdo¹ para la adquisición de *Twitter* (en lo adelante *X*²). Inmediatamente se generó un amplio debate sobre las implicaciones que para la libertad de expresión, el libre flujo de información o la confiabilidad y protección de los datos personales tendría esta operación comercial.

Él mismo, un usuario muy activo y polémico de esa red social, propició la discusión entre sus más de 150 millones de seguidores al insistir en que buscaba generar un espacio más inclusivo, con una menor moderación de contenidos y la supresión de los *bots* para así salvar la democracia y eliminar los sesgos ideológicos que excluyen a distintos tipos de discursos o usuarios.

A pesar de no estar entre las primeras diez redes sociales con mayor número de usuarios activos mensuales³, *X* es una de las plataformas donde millones de personas se acercan a las noticias, además de ser el espacio digital más concurrido por las élites políticas, sociales y económicas del mundo.

En opinión de Ignasi Gonzalo Salellas (2022), la jugada de Musk solo confirma que la sociedad contemporánea ha entrado en una segunda fase del capitalismo del *big data* donde se abandona el feudalismo tecnológico de carácter utopista para entrar en una plutocracia extractivista en la que el sector tecnológico es solo un mercado más en el sueño imperial de configurar un nuevo mundo por parte de varios nuevos multimillonarios.

Esta situación nos coloca, otra vez, ante la paradoja de la sociedad de la información donde, por una parte, el desarrollo tecnológico favorece un mayor acceso a la información y a los modos de confrontar los discursos hegemónicos, pero por otra sirven para la manipulación y el control que ejercen los grupos de poder (Urribarri, 2022, p. 24). Quizás por ello es que, detrás del interés por el futuro de *X*, hay de fondo una angustia por el cambio de estatuto de nuestra identidad contemporánea, sometida a la exposición y a la construcción de una marca individual a través de las redes sociales (Gonzalo-Salellas, 2022).

Una de las expresiones discursivas mediante la cual se expresó ese debate es el meme que tradujo –en clave de humor– las disímiles reacciones de los usuarios de *X* y otras plataformas ante la noticia. Muchos se burlaron de quienes apoyan una mayor regulación de los contenidos o repararon en la inutilidad de la acción de quienes en un principio posicionaron la etiqueta *#NoAutorizo*; otros los utilizaron como expresión de resistencia frente a la voracidad empresarial del *gurú* de las tecnologías y las posibles repercusiones para una de las plazas más importantes de la esfera pública digital.

En ese sentido, la presente investigación se propone determinar y analizar los mecanismos discursivos empleados en los memes compartidos por usuarios de *X* (antes *Twitter*) para expresar su inconformidad con la compra de esa red social por parte del magnate Elon Musk.

2. Antecedentes

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación ha influido en las formas en que las personas se manifiestan contra todo tipo de poder (Sierra-Caballero & Sola-Morales, 2020). Ante las innumerables opciones que ofrece Internet se transforman los modos y patrones de organización y movilización en torno a diversas causas políticas, sociales, ambientales, entre otras.

Esas nuevas formas de organización y de protestas ciudadanas se inscriben dentro de una práctica comunicativa horizontal, no mediatizada por los medios de comunicación tradicionales, que es potenciada a través de las redes sociales “que son espacios de autonomía en gran medida fuera del control de gobiernos y corporaciones” (Castells, 2012, p. 20).

El meme, al ser un texto multimodal que se genera en Internet a partir de la confluencia de códigos verbales, icónicos y audiovisuales que conforman una sola unidad significativa, -resultado de la interacción social-, permite compartir ideas y opiniones, mientras es reproducido, compartido y editado con gran rapidez por medio de distintas plataformas digitales como *Facebook*, *Tumblr*, *YouTube*, *X* o *4chan* (Pinto-Sánchez et al., 2021).

Al decir de Escudero-Chauvel (2020), este se ha convertido en el primer formato específico de producción de sentido discursivo de las redes sociales a la par que se expanden y viralizan en comunidades virtuales en “una verdadera semiosis de reenvíos” (p. 16). La creación de referencias intertextuales y el empleo de elementos comunes provenientes de la cultura de masas para construir la narrativa, en tanto enriquece su capacidad dialógica y de comunicar, facilita la condensación de ideas complejas en contenidos visuales y simples (Moreira & Sandoval, 2021). En este punto, varios estudios empíricos corroboran que la creación y circulación de memes se erige como una poderosa herramienta para la protesta en las redes contra poderes hegemónicos con los que no se comparten

los mismos valores e intereses. Un afán investigativo engorroso, dentro del cual se inserta esta indagación, sobre todo si se tiene en cuenta que es un campo de estudio que aún está en construcción desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas.

3. Metodología

La investigación partió de la tipología descriptiva y la perspectiva cualitativa, elección que se sustentó en la posibilidad de descripción del fenómeno en su contexto y de su interpretación integral. Asimismo, presentó un carácter empírico y se afilió al paradigma interpretativo. Como métodos teóricos se emplearon el hermenéutico-dialéctico, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo, así como la técnica de la revisión bibliográfica-documental. De igual forma, se acudió al método del Análisis Crítico del Discurso Multimodal, una perspectiva emergente dentro de los Estudios Críticos del Discurso, que permite la mixtura de diferentes instrumentos metodológicos y teóricos. Para ello se tomaron como referencia algunas herramientas analíticas de Teun Van Dijk (2003), específicamente las estrategias discursivas planteadas en su reconocido cuadrado ideológico. En aras de examinar los niveles de interacción modal y de orquestación semiótica, sumamos los planteamientos de Charles Morris (1985) sobre los niveles de análisis de la imagen: sintáctico, semántico y pragmático, así como los niveles de significación: denotativo y connotativo, a partir del criterio de Roland Barthes (1986).

Para el análisis se elaboró una guía que parte de las posibilidades heurísticas que todavía ofrece el Modelo de cuatro estratos analíticos (discurso, diseño, producción y distribución) formulado por Kress y Van Leeuwen (2001), que permite ver a los discursos multimodales como constructores de sentido en múltiples articulaciones. Para la selección del corpus se utilizó un muestreo no probabilístico intencional por criterio de los investigadores, (Hernández et al., 2010), ya que el estudio dependió de una esmerada selección de 20 memes en idioma español compartidos entre abril y julio de 2022 cuyo enunciado cumpliera con el principio de presunción de relevancia, tuvieran alta replicación y presentaran diversidad de recursos en su conformación.

4. Principales resultados

En el caso de la muestra estudiada las temáticas correspondieron, entre otros aspectos, a la incertidumbre que generó en los usuarios la adquisición de X por Musk, los cambios que implicaría en su acceso y funcionamiento, la protección de datos, la defensa de los derechos humanos y grupos vulnerables y el monopolio informativo. Todos ellos aspectos esenciales en el ciberactivismo que fomenta el debate social y político sobre el uso y alcance de las plataformas digitales.

El personaje central de los memes es Elon Musk, ya sea representado de forma caricaturesca —reemplazando su rostro sobre distintas Figuras o imágenes—; a través de fotos retomadas y resignificadas desde distintos sitios de la red u otro tipo de alusiones gracias al carácter ampliamente denotativo de estos textos. Apenas un día después de divulgarse la noticia, desde la cuenta paródica @diostuitero, el director de *Tesla Motors*, *SpaceX* o *Neuralink* se mostraba como una celebridad todopoderosa, cual santo benefactor de X y sus usuarios (Figura 1).

Al analizar las características textuales de los memes se evidenció que *el humor* es un aspecto central que da cauce al acto de denuncia o reivindicación, a la vez que busca dejar constancia de un posicionamiento ideológico sobre la realidad. De igual modo, las posibilidades de replicación y difusión se vieron potenciadas por *la simplicidad* pues la composición se centra en el sentido del mensaje y no en la calidad del mismo.

La novedad se reveló en el uso de declaraciones o hechos recientes vinculados con la política, la cultura, la ciencia o las polémicas causadas por el mismo Musk sobre la operación financiera para adquirir las acciones de la com-

Figura 1. Meme



pañía. Esto facilitó que esos contenidos se *viralizaran* e impulsaran *la remezcla*. Esta última opción habilita al usuario para crear nuevos memes al tomar otro como patrón a través de la inserción o modificación de imágenes o textos.

Tanto la *yuxtaposición anómala* entre sus elementos, como el predominio de la *imagen macro*⁴ en su diseño corroboran que el potencial interpretativo del meme no debe leerse a partir de elementos separados o autónomos, sino que deben asumirse como complementarios, interdependientes o visualmente conectados. De igual manera, estas características favorecen el uso de plantillas de diseño disponibles en páginas web o aplicaciones conocidas como “generadores” de memes.

La *intertextualidad* se constató en el uso de elementos de la cultura de masas (películas, programas de TV, caricaturas, marcas, artistas) que contribuyeron a lograr más reconocimiento y expansión. Uno de los referentes culturales más útiles a la semiosis *memética* en Internet lo constituye la serie animada *Los Simpson*, cuyos fotogramas protagonizan las réplicas sobre las más diversas temáticas y contextos. La expresión macabra del señor Burns (Figura 2), el gran villano de la serie, nos presenta al alter ego animado de Elon Musk, según los *memeros*, que también reparan en lo tremendamente ridículo del personaje en su asociación con las excentricidades de Musk. Es así como la intertextualidad se posiciona como uno de los atributos más eficaces para la construcción de un discurso de resistencia pues posibilita el desarrollo de procesos de reapropiación, recontextualización y resignificación.

Todo ello confirma las múltiples posibilidades creativas del meme. Por ejemplo, la sustitución de la T de *Twitter* por la del logo de la empresa *Tesla Motors* (Figura 3) -la franquicia gigante de autos electrónicos de la que también es dueño Musk-, provoca lo cómico y al mismo tiempo refuerza el imaginario que cuestiona el modelo de negocios acaparador e individualista que encarna el personaje.

En la muestra analizada sobresalen, en primer orden, las estrategias discursivas primarias de todo discurso ideológico: la autorrepresentación positiva del grupo al que se pertenece y la representación negativa del grupo antagónico, a partir de un esquema polarizado entre Nosotros y Ellos (Van Dijk, 2003).

De las cuatro categorías planteadas por Van Dijk (2003) en esta selección se registran procedimientos discursivos que operan en los ámbitos de la argumentación, el significado y la retórica, no así en el de los tópicos. Entre las estrategias argumentativas empleadas resaltan la apertura, la autoridad, la comparación, la evidencialidad y la generalización. Por ejemplo, en el caso de la Figura 4, a partir de la famosa plantilla *Swole Dog vs Cheems* se establece una comparación negativa del antes y después del anuncio.

Figura 2. Meme sobre compra de Twitter



Figura 3. Meme



Figura 4. Meme



En el plano del significado destacan la descripción de los actores y/o la situación, para enfatizar en las cualidades negativas de Musk. La categorización, el distanciamiento, la polarización, el eufemismo o la suposición también se registran como mecanismos utilizados por los usuarios para ampliar el sentido de lo expresado.

Dentro de las estrategias retóricas identificadas se encuentra la dramatización que resulta en una forma frecuente de exagerar los hechos a favor de una idea o persona; así como la ironía, un modo habitual de atenuar el discurso de denuncia mediante una expresión sarcástica. Distintas expresiones hiperbólicas y metafóricas sirvieron, además, como formas de persuasión apelando a la lógica y las emociones.

Al reparar en los niveles de análisis y significación de la imagen se destaca, en el nivel sintáctico, la función de las imágenes como complemento, repetición y sustitución. Aquí el significado de los elementos individuales como el color, el tono, la línea, la textura, y el poder expresivo de las técnicas individuales como la audacia, la simetría o la reiteración, dependen -en gran medida- de la elección de la imagen.

En el nivel semántico se aprecia como la relación de complementariedad entre imagen y texto busca resaltar el peligro o el temor sobre la acción de Musk respecto a X y sus implicaciones para los usuarios. Mientras, a nivel pragmático los memes reflejan claramente un contenido crítico sobre el tema.

5. Discusión y conclusiones

El discurso multimodal de resistencia ejercido a través de los memes por los usuarios contra la compra de X por Elon Musk, se expresó mediante la orquestación de los modos fotográfico, lingüístico y visual en una sola unidad significativa, en la búsqueda de optimizar la intención comunicativa del enunciado.

De las características y personajes identificados en la muestra se desprende que las elecciones semióticas de sus creadores se corresponden con los rasgos más habituales de los memes y con un discurso contrahegemónico que se explicita a través del humor y la sátira política y social.

Del examen de las estrategias discursivas, se comprueba la adopción de una representación ideológica que semiotiza diferenciada y dicotómicamente a Musk del resto, al ser uno de los ejemplos más elocuentes de una nueva generación de ricos más ricos, hombres blancos, masculinos, triunfadores y *outsiders*.

Por otra parte, aunque se refrenda que el Análisis Crítico del Discurso Multimodal proporciona una base multidisciplinaria efectiva para caracterizar y analizar este tipo de texto, resulta necesario concebir un instrumental metodológico y teórico más específico y actual para adentrarse en los complejos procesos de semiosis del meme, así como en las matrices ideológicas que en él subyacen. Un reto investigativo que avizora los objetivos de una futura investigación.

Asimismo, se constató que los procesos de resemiotización y recontextualización resultan útiles para indagar cómo los discursos se traducen en otras formas semióticas y prácticas sociales para fortalecer discursos e ideologías, así como examinar el proceso discursivo de modelado de las prácticas sociales de comunidades interpretativas que se derivan del uso, apropiación y reinterpretación de los memes.

De modo general, los principales hallazgos del estudio confirman que los memes pueden funcionar como recursos para elaborar la relación de alteridad respecto a los discursos hegemónicos y como herramienta política para construir visualmente la protesta social desde el ciberactivismo, lejos de la supervisión o mediación de los medios o del sistema político. Todo ello reafirma la importancia de esta práctica discursiva multimodal como un componente esencial en la cultura digital participativa contemporánea a través de las redes sociales, a la vez, que favorece la comprensión de la opinión pública en la sociedad en red.

Notas

1 El 27 de octubre de 2022 Musk concretó la compra de *Twitter* por un valor de 44.000 millones de dólares.

2 En julio de 2023 Elon Musk anunció el cambio de logo y de nombre tanto de la compañía como de la aplicación; desde entonces pasaron a llamarse X.

3 Según la plataforma global de datos *Statista*, en enero de 2024 X ocupa el puesto 12 entre las redes sociales con 619 millones de usuarios.

4 Diseño que se compone de una imagen y un texto sobrepuesto que tiene dos partes: una prótasis en la parte superior de la imagen, y una apódosis a modo de refutación o paradoja en la parte inferior.

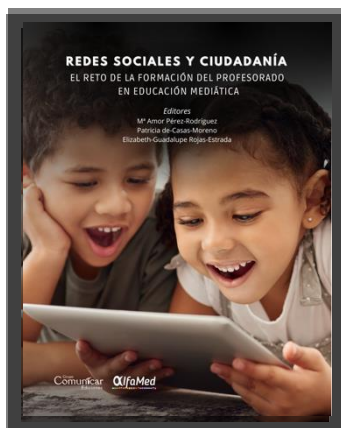
Referencias

Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós. <https://acesse.dev/4BckA>

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza Editorial. <https://11nq.com/20b4V>

Escudero-Chauvel, L. (2020). Antropología Cultural del Meme COVID-19: estrategias de comunicación entre epidemia y pandemia. *Revista Chilena de Semiótica*, 14 (6-24). <https://acesse.dev/yDq5T>

- Gonzalo-Salellas, I. (2022). Silicon Valley, Twitter y Musk: del nuevo capitalismo de plataformas a plataforma para el viejo capitalismo. *CO-MeIN* 122. <https://doi.org/mz62>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. <https://11nq.com/F7uqu>
- Moreira, J., & Sandoval, L. (2021). Entendí esa referencia. Intertextualidad, memes y comunidad 2.0. *Sphera Publica*, 1(21), 2-34. <https://acesse.dev/TF2Yq>
- Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (R. Grasa, trad.). Paidós. <https://11nq.com/rcd0x>
- Pinto-Sanchez, E., Causse-Cathcart, M., & Haber-Guerra, Y. (2021). El insumiso hijo de internet. El meme como discurso multimodal de resistencia en el ciberespacio. *Revista Mexicana de Comunicación*, 148. <https://11nq.com/gFXsp>
- Sierra-Caballero, F., & Sola-Morales, S. (2020). Espacio público oposicional y ciberactivismo. Una lectura materialista de la acción conectiva. *Perspectivas de la Comunicación* 13(2), 7-41. <https://doi.org/mz65>
- Urribarri, R. (2022). Elon Musk: la expansión del poder dromocrático. *Comunicación*, 198, 21-26. <https://acesse.dev/FOPqI>
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Ariel Letras. <https://acesse.dev/v>



VIII. Desinformación, fake news y educación

Apostar por un periodismo que sueñe: Desinformación y procesos electorales en la Escuela Cocuyo (Venezuela)

Bet on journalism that dreams: Disinformation and electoral processes in Cocuyo School (Venezuela)

Morella Alvarado-Miquilena
Universidad Central de Venezuela, Venezuela
alvarado.morella@gmail.com

Resumen

Tomando en consideración que Venezuela es uno de los países que tendrán procesos electorales en el lapso 2024-2025, la Escuela Cocuyo 2024 puso en marcha el proyecto de formación “Cómo hacer cobertura electoral de calidad en tiempos de desinformación”. En la presente comunicación se muestra la base sobre la cual se construyó una propuesta de formación para periodistas y estudiantes de comunicación social que se concibe como espacio de formación e intercambio de saberes, con especial énfasis en metodología *Learning by doing*, o aprender haciendo. Desde ahí se propone la adquisición de conocimiento y de competencias a partir de acciones concretas y resolución de problemas reales. Propuesta metodológica que encuentra referencias tanto en Aristóteles como en John Dewey, a través de la educación activa. Entre los hallazgos se encuentran la creación de veintisiete reportajes con temática electoral, generados por periodistas ubicados en diversos lugares del país y, pertenecientes de diferentes medios, como producto de las mentorías con periodistas especializados.

Abstract

Taking into consideration that Venezuela is one of the countries that will have electoral processes in the period 2024-2025, the Cocuyo 2024 School launched the training project “How to provide quality electoral coverage in times of misinformation”. This communication shows the basis on which a training proposal was built for journalists and students of social communication that is conceived as a space for training and exchange of knowledge, with special emphasis on Learning by doing methodology, and which proposes the acquisition of knowledge and skills through concrete actions and resolution of real problems. It is a methodological proposal that finds references in both Aristotle and John Dewey, through active education. Among the findings are the creation of twenty-seven reports with electoral themes, generated by journalists located in various places in the country and belonging to different media, as a product of mentoring with specialized journalists.

Palabras clave / Keywords

Cobertura electoral, desinformación, educación, mentoría, periodismo.
Disinformation, education, election coverage, journalism, mentoring.

Colección ‘Redes Sociales y Ciudadanía’
Grupo Comunicar Ediciones / Red ‘Alfamed’
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La información disminuye la incertidumbre y favorece el proceso de toma de decisiones. Cuando la información es opaca, inexistente o se oculta, las decisiones tomadas pueden ser erróneas y conducir a la fatalidad.

En Venezuela, el artículo Nro. 2 de la *Ley Orgánica de los procesos electorales*, señala que éstos se refieren a “los actos y actuaciones realizados en forma sucesiva por el Consejo Nacional Electoral dirigidos a garantizar el derecho al sufragio, la participación política y la soberanía popular, como fuente de la cual emanan los órganos del Poder Público”. (Ley Orgánica de procesos electorales, 2009, p. 1). Para la UNESCO “el proceso electoral al que aspiran las democracias es a uno justo, equitativo, transparente y que, principalmente, respete la voluntad del electorado” (2022, p. 13). Ambas definiciones aluden a procesos que se ponen en riesgo cuando no hay garantía de que la información que circula sea la adecuada y especialmente, cuando propician los contenidos que se incluyen dentro de los denominados trastornos infocomunicativos.

Lo anterior sirvió como base para crear una propuesta de formación para periodistas y estudiantes de comunicación social que se concibe como espacio de formación e intercambio de saberes, con especial énfasis en metodología *Learning by doing*, o aprender haciendo, con el foco en la desinformación y procesos electorales.

2. Antecedentes

En el contexto venezolano, según Alvarado (2024), las narrativas de la desinformación que se generan en torno a los procesos electorales buscan:

- Instaurar la desesperanza: Imponer la idea sobre lo inútil de los procesos electorales, pues cuando los resultados favorecen a la oposición, son alterados. Cansancio por acudir tantas veces a las urnas. No votar como acto de protesta.
- Socavar la confianza: Deshonestidad e ilegitimidad de los procesos. Poca capacidad del organismo comicial y de la tecnología utilizada. Dudas sobre la imparcialidad de los árbitros y observadores. No garantía del voto secreto o de la seguridad de las urnas. Utilización del voto asistido como mecanismo de manipulación. Falsificaciones huellas, firmas y documentos de identidad. Electores fantasmas, fallecidos y multiplicados. Presencia de agentes y factores externos que favorecen la injerencia y el intervencionismo.
- Promover la ilegitimidad: Denunciar fraude antes, durante y después del proceso electoral, así como la circulación de declaraciones falsas o manipuladas. Exagerar irregularidades para promover la idea del fraude o de ilegitimidad del proceso.
- Mostrar vacíos informativos e inexactitudes: Falta de claridad en relación al cronograma de elecciones, así como sobre las normas que las rigen. No depuración del padrón electoral y multiplicación de identidades, invenciones, inclusión de fallecidos, menores de edad o inhabilitados. No claridad sobre los lapsos de impugnaciones y correcciones. Alteración de sondeos, presentación de cifras no comprobadas, ocultamiento de resultados o fallas en la transmisión de los mismos. Tergiversación de sobre horarios de instalación, apertura y cierre de mesas, disponibilidad, calidad, estado y cantidad del material a utilizar, funcionamiento de los recursos técnicos, presencia de testigos, personal de seguridad o de apoyo. Información opaca sobre la asistencia a las urnas, a fin de confundir a las personas y evitar que ejerzan su derecho al voto. No presentación de resultados confiables o realización de declaraciones anticipadas.
- Desacreditar a candidatos y partidos: Discurso de odio y daños reputacionales dirigidos a los candidatos, familiares o personas vinculadas y ubicación los binomios categoriales de amigo/enemigo; bueno/malo; honesto/deshonesto; nosotros/los otros, por nombrar algunos. Candidaturas sin requisitos suficientes e inhabilitaciones. Desacreditación sobre el financiamiento de la campaña, así como del Partido político al que representan. Mensajes de desprestigio por tendencia, trayectoria, procedencia y ubicación en determinado grupo o clase social.
- Usar la performatividad y la mítica: Emplear frases, palabras, colores, elementos de la vestimenta, lugares, instituciones, recuerdos de logros y momentos emotivos para conformar escenas e historias conmovedoras que orienten la elección o bien, que confundan al electorado por presentar similitudes. Recurrir a mitos y referencias heroicas de irrefutable valor, tales como los padres de la patria, santidades o gobernantes que dejaron huella y que construyeron gestas dignas de imitar, así como el arraigo a la cultura y costumbres locales.

En el caso venezolano, una de las principales narrativas que circula desde el aparato gubernamental a propósito de las elecciones del año 2023, se centra en demostrar el poderío y control sobre el proceso, con claras ventajas para el oficialismo y con ello, sembrar dudas sobre la transparencia y equidad del proceso. Sus mensajes son transmitidos a través de medios radioeléctricos, algunas veces por cadena nacional y, posteriormente, amplificados a través de los medios digitales y las redes sociales.

Diversos elementos inciden en la calidad de la cobertura de un proceso electoral. Entre ellos: el acceso a las fuentes de información, la libre circulación de información, el contexto de los derechos humanos y el abordaje de los diversos sujetos sociales y políticos. En el caso venezolano, los medios de comunicación independientes, periodistas y ciudadanos han enfrentado acoso, represión y un contexto de opacidad que es proclive a las fábricas de desinformación, todo lo cual se exacerba en un contexto autoritario y de derechos restringidos (Escuela Cocuyo, 2024). Junto a ello, una gran cantidad de recursos que se utilizan para influir en la elección, tales como, el uso de técnicas de propaganda, perfiles y grupos falsos en redes sociales, así como la creación de publicidad engañosa, *clickbait*, *bots* y *trolls*, sin descartar Inteligencia Artificial y *Deepfake* para interferir en las decisiones de la ciudadanía (Gobierno de España, 2022, p. 212).

3. Planteamiento

Tomando en consideración que Venezuela es uno de los países que tendrán procesos electorales en el lapso 2024-2025, la Escuela Cocuyo 2024 puso en marcha el proyecto de formación *Cómo hacer cobertura electoral de calidad en tiempos de desinformación*. El propósito de la edición 2024 de la Escuela Cocuyo, es: Brindar una formación integral asociada con la alfabetización en procesos electorales y la lucha contra la desinformación. Esta formación está dirigida a periodistas de distintos medios, así como a estudiantes de los últimos semestres de la carrera de comunicación social, para que sean productores de contenidos informativos de calidad y multiplicadores de redes de información (Escuela Cocuyo, 2024).

Todo esto con la idea de mejorar “la oferta de contenidos periodísticos relacionados con el proceso electoral y el ejercicio de los derechos políticos” (Escuela Cocuyo, 2024).

Una de las áreas más críticas del contexto venezolano actual, es la comunicacional. No sólo por las transformaciones que factores económicos y tecnológicos han impuesto al ecosistema infocomunicativo venezolano, sino, por los riesgos que implica informar y comunicar en un contexto autoritario. Así:

El ejercicio del periodismo enfrenta hoy una serie de desafíos inéditos. El desplazamiento o pérdida relativa de vigencia de la noción tradicional de verdad, el uso de la desinformación como arma política por parte de distintos factores de poder y el creciente desprestigio de los medios como instrumentos principales de validación de los hechos, han puesto en jaque los cimientos mismos sobre los que se asienta el gran edificio del periodismo moderno. (Alianza Pro Periodismo, 2023, marzo).

Preocupados por dar respuesta a las interrogantes y dilemas que el mundo actual y el contexto venezolano impone al periodismo, nació la Alianza Pro Periodismo (APP), en enero del año 2023. Concebida como una comunidad de periodistas, miembros de organizaciones sociales, docentes e investigadores que promueve e impulsa el periodismo independiente, se sustenta en dos afirmaciones (Alianza Pro Periodismo, 2023, marzo):

- El periodismo, como pilar fundamental del orden democrático, enfrenta hoy un conjunto de retos únicos, sin precedentes en su historia, retos que ponen en peligro su propia existencia como disciplina.
- Frente a este panorama, urge que los periodistas, en todo el mundo, se abran el debate sobre el tema, y, sobre todo, se preparen para afrontar estos nuevos desafíos.

Una de las primeras acciones de la alianza fue “pulsar el sentir de los propios periodistas venezolanos” (Alianza Pro Periodismo, 2023, marzo). Para ello se propuso realizar una investigación de tipo cualitativa a partir de dos interrogantes: ¿Cuál es la visión que tienen los periodistas venezolanos sobre el rol que debe cumplir el periodismo en la sociedad?, ¿Cuáles son sus necesidades de formación y capacitación?

Tal investigación se realizó entre enero y marzo de año 2023, con un trabajo de campo que implicó la recopilación de los datos a partir de entrevistas semiestructuradas, ejecutadas a través de sesiones de grupos focales, y de entrevistas individuales en profundidad. La muestra estuvo conformada por 85 periodistas, vinculados a 37 medios de comunicación, inter relacionados entre sí y segmentados en tres grupos, a saber:

- Grupo 1: 24 periodistas residenciados en la Gran Caracas.
- Grupo 2: 37 periodistas residenciados en los estados Aragua, Carabobo, Lara, Táchira y Zulia.
- Grupo 3: 24 periodistas residenciados fuera de Venezuela (Argentina, Chile, Colombia, EEUU, España, Italia, México y Perú).

La selección de la muestra se realizó a partir tres criterios:

- Soporte fundacional del medio en el que trabajan (medios tradicionales y medios nativos digitales).
- Fuente principal que cubren (política-electoral, campañas, parlamento-) y otras.
- Ubicación de residencia (en Venezuela y en el extranjero).

Como resultado de la investigación se generó el informe titulado *Apostar por un periodismo que sueñe. Procesos, prácticas y experiencias profesionales de un grupo de periodistas venezolanos* (Alvarado et al., 2023). Radiografiar el sentir del periodismo resulta especialmente sensible en un contexto autoritario como el venezolano.

Así, entre los hallazgos que arrojó la investigación fue la necesidad de proponer estrategias de formación y capacitación destinadas a acompañar a los periodistas en ejercicio, así como a los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación Social de las universidades venezolanas. Este hallazgo se materializó en la propuesta de un *Programa de mentorías y la creación de espacios seguros para periodistas*.

Los datos recopilados a través de testimonios evidenciaron que la desaparición de las redacciones de los grandes medios, producto de dinámicas económicas, tecnológicas y políticas hicieron que se perdieran los principales espacios de intercambio profesional y de formación continua en el país. Por tanto, un programa de mentorías orientado por profesionales cuyas trayectorias en las diferentes áreas del ejercicio del periodismo, contribuiría a tender puentes entre jóvenes y expertos que laboran en los medios nacionales e internacionales y que sobre todo, comparten las mismas problemáticas asociadas a la censura, autocensura, pluriempleo, agotamiento corporal y mental, desactualización tecnológica y conectividad limitada, entre otras problemáticas que se incrementan y complejizan en quienes habitan en las distintas regiones del país. Como ejemplo de lo anterior, vale mencionar los cortes eléctricos no programados que dejan sin servicio eléctrico a ciudades enteras, durante lapsos que impiden el óptimo cumplimiento de funciones. El *Programa de mentorías y la creación de espacios seguros para periodistas* fue imaginado a partir de tres ejes complementarios:

- Creación de un equipo de mentores, profesionales competentes, especializados en diferentes áreas y fuentes, dispuestos a compartir sus experiencias con periodistas interesados en estos aprendizajes, a través de la fijación de metas, la construcción de una relación y la definición de un plan de acciones, que pudiera enlazar con una evaluación de necesidades concretas de formación.
- Creación de equipos de periodismo colaborativo que incorporen a periodistas que vivan en las regiones. Estos equipos funcionarían como proyectos escuela, en los que también se les brindaría asesoramiento y formación en áreas específicas para llevar a cabo la investigación de manera más eficiente. Se incluyó en este eje, la importancia de contar con ayudas económicas que permitieran a los participantes dedicar horas a estos proyectos, sin que implicara un esfuerzo adicional al que implica la práctica del pluriempleo.
- Mentorías entendidas como programas de apoyos y estímulos económicos, enlazados a proyectos específicos (Alianza Pro Periodismo, 2023, marzo).

Esta necesidad identificada por la Alianza Pro Periodismo (APP), encajó con la propuesta de formación que desde el año 2015 desarrolla en medio digital independiente Efecto Cocuyo, a través de la Escuela Cocuyo. Concebida como:

Un programa de formación y capacitación inspirado en el propósito de preparar a la generación de relevo en el periodismo y actualizar a quienes trabajan en medios de comunicación y producen contenidos informativos [...] La Escuela nació junto a Efecto Cocuyo con una visión de innovación, independencia y creación de modelos replicables para transitar un camino sostenido de defensa del derecho de informar y de estar informado (Escuela Cocuyo, 2024a).

Reconocido como un medio modelo y de referencia en torno al periodismo independiente de calidad en el país, por atreverse a experimentar e innovar, Efecto Cocuyo informa, forma y acerca con características especiales, autodescritas como:

- Diversidad de perspectivas: Abordamos los diferentes temas de manera más completa y plural.
- Sensibilidad hacia temas subrepresentados, como los derechos de las mujeres, la equidad de género, la violencia doméstica, entre otros, en un ejercicio permanente de cobertura más inclusiva y comprometida.
- Empatía y cuidados, creando narrativas más cercanas, que resuena con las experiencias de las personas y genera un mayor compromiso por los lectores.
- Rompemos estereotipos y roles de género: La presencia de mujeres en roles de liderazgo desafía los estereotipos de género arraigados en la sociedad en la que están ancladas las barreras tradicionales.
- Fomento de la equidad: A través de nuestra cobertura, Efecto Cocuyo, promueve políticas de igualdad, diversidad y la inclusión (Efecto Cocuyo, 2024).

La Escuela Cocuyo, se concibe como espacio de formación e intercambio de saberes, con especial énfasis en metodología *Learning by doing*, o aprender haciendo, que propone la adquisición de conocimiento y de competencias a partir de acciones concretas y resolución de problemas reales. Propuesta metodológica que encuentra referencias tanto en Aristóteles como en John Dewey, a través de la educación activa.

Así, los temas abordados en sus diferentes ediciones son:

- 2015: Cobertura con teléfono inteligente.
- 2016: Cómo se cubre la violencia a través de herramientas digitales con foco en Derechos.
- 2019: ¿Cómo se cubre la crisis humanitaria? y ¿Cómo superar la brecha digital?
- 2020: ¿Cómo cubrir el insilio?, otra mirada de la migración.
- 2024: Cómo hacer cobertura electoral de calidad en tiempos de desinformación.

La edición 2024 se desarrolla en dos fases de trabajo. Primero, un proceso de interacción con temas básicos asociados con la cobertura electoral y desinformación a través del campus virtual de la Escuela Cocuyo y segundo, una sala de redacción virtual, en la que los participantes acompañados por un grupo de mentores crearán por espacio de un mes contenidos periodísticos sobre Elecciones y Desinformación, que se encuentra actualmente en pleno desarrollo (mayo, 2024). Está previsto que las elecciones presidenciales en Venezuela se realicen el 28 de julio de 2024. El curso:

Promueve el autoaprendizaje como estrategia pedagógica y el acompañamiento, con el fin de potenciar las capacidades de las personas participantes. Los participantes accedieron a los contenidos generados por 12 latinoamericanos, expertos y expertas en diversas áreas, que se muestran a partir de recursos multimedia, audio-visuales y escritos, así como de lecturas complementarias que permitan una comprensión amplia de los temas abordados. (Escuela Cocuyo, 2024).

Más de 70 personas, entre periodistas y estudiantes, localizados en diversas poblaciones del país, participan activamente en la Escuela Cocuyo 2024 desde el mes de marzo.

El objetivo general es: “Contribuir al fortalecimiento de comunidades bien informadas mediante la capacitación de periodistas y estudiantes de periodismo de los últimos semestres en el conocimiento de conceptos y herramientas necesarias para realizar coberturas electorales, que enfrenten a la desinformación” (Escuela Cocuyo 2024a).

El curso sigue una estructura de cuatro módulos o unidades, según se expone a continuación:

Módulo 1 - La cobertura electoral. Nociones básicas

- Sistemas electorales y manejo de datos: Eugenio Martínez, director de Votoscopio.
- Lectura y análisis de encuestas y escenarios: Félix Seijas, director de Delphos.
- Campañas electorales y candidatos: Luz Mely Reyes. Directora de Efecto Cocuyo.

Módulo 2 - La cobertura periodística

- Cobertura electoral centrada en las comunidades: Quimy de León, directora de Prensa Comunitaria (Guatemala).
- Claves para la cobertura de elecciones y el tratamiento de las fuentes: Deisy Martínez, periodista de política de Efecto Cocuyo.
- Cubrir las elecciones con foco en los derechos humanos. Edgar López, periodista especializado en DDHH.
- Cómo producir contenidos atractivos para la audiencia durante una cobertura electoral. Carolina Gamazo, directora de No Ficción (Guatemala).

Módulo 3 - La desinformación electoral

- Conceptos y contexto: León Hernández, coordinador del Observatorio Venezolano de *Fake news*, investigador Ucab.
- Narrativas de la desinformación: Morella Alvarado, Directora del Ininco- UCV.
- Cómo enfrentar la desinformación electoral. Verificar y crear contenido confiable: Jeanfreddy Gutiérrez, Fact checker y periodista de datos.

Módulo 4 - Ética y seguridad

- Ética, periodismo y desinformación electoral. Ana Julia Niño.
- Seguridad física y digital en elecciones. Melanio Escobar.

Los participantes, intervinieron en tertulias públicas para discutir los resultados y el impacto de las elecciones en Venezuela, y contaron con un proceso de asesoría y acompañamiento que se realiza a través de los grupos de *WhatsApp*. La conceptualización de la Escuela Cocuyo 2024 no solo es un resultado de los análisis del entorno país, sino que es una iniciativa vital para garantizar que los periodistas realicen su trabajo, bajo un criterio independiente (Efecto Cocuyo, 2024).

4. Resultados

El 23 de abril, se dio apertura a la Sala de Redacción Virtual y durante cuatro semanas, 30 periodistas seleccionados desarrollarán contenidos, bajo la mentoría de un cinco periodistas expertos, que contribuirán con la construcción de una “ciudadanía consciente de sus derechos, de sus deberes y, además, capaz de mirar los procesos electorales venezolanos con las características reales de su desarrollo” (Efecto Cocuyo, 2024). Los participantes de la Sala de Redacción Virtual se encuentran diseminados en 22 estados de país, lo cual garantiza, presencia en el 90% del territorio venezolano. A pesar de los inconvenientes que presenta el contexto infocomunicativo venezolano: silenciamiento de medios; aplicación de medidas sancionatorias, de censura, silenciamiento y persecución a periodistas; crisis de energía eléctrica; imposibilidades de acceso, desconexión y baja calidad del servicio de internet, el desabastecimiento de combustible y la práctica de multiempleo, 30 de los 70 participantes superaron la primera fase.

Cada editor acompañará a seis personas para definir el foco y la narrativa de cada uno de los reportajes que se generarán bajo el tema de Desinformación y Cobertura Electoral, bajo la idea de producir información verificada para confrontar la desinformación y, con la motivación de generar contenido impactante y de calidad. Para ello, se establecieron canales de comunicación haciendo uso de las diferentes opciones de mensajería y chats, con la idea de crear espacios de colaboración eficaces, que permitan contar historias únicas.

Entre los editores se encuentran, Edgar López, quien fue reportero de las fuentes de suceso judicial y política y Editor del Diario el Nacional. Actualmente es coordinador de la Unidad de Investigación de Efecto Cocuyo, especializado en la materia derechos humanos, en el tema derechos humanos. Lisa López, Directora del Medio Digital Historias que Laten y profesora de periodismo en la Universidad Central de Venezuela, y coordinadora del Diplomado de Narrativas Multimedia. Jonathan Gutiérrez, editor de Historias que Laten. Posee una maestría en Ciencias Políticas. Es especialista en innovación de medios y coordinador para América Latina del Solution Journals Nirvana. Mabel Sarmiento, editora de la Red de Mujeres Constructoras de Paz y coordinadora de comunicaciones de la ONG Sinergia, redactora de Crónica UNO. Romney Rodríguez, es coordinador de redacción y editor de Efecto Cocuyo. Es corresponsal en Monagas para el Instituto de Prensa y Sociedad-Venezuela. Fue director del periódico La Verdad de Monagas y Jefe de Redacción de la Prensa de Monagas, y se ha especializado en la cobertura de política. Rodney fue Becario del Programa Perdón, de Periodismo Balboa en España.

La selección de los participantes en la Sala de Redacción Virtual se realizó a partir de una serie de indicadores cualitativos y cuantitativos, que permitieron valorar tanto del desempeño como la adquisición de competencias. Para ello se contó con una serie de rubricas de evaluación que permitieron a los participantes, valorar sus avances, además de los resultados que arrojaba la interacción con el campus virtual de la Escuela Cocuyo 2024.

5. Discusión y conclusiones

Entre los aspectos positivos de la experiencia de la Escuela Cocuyo resaltan, según Offerman (2024):

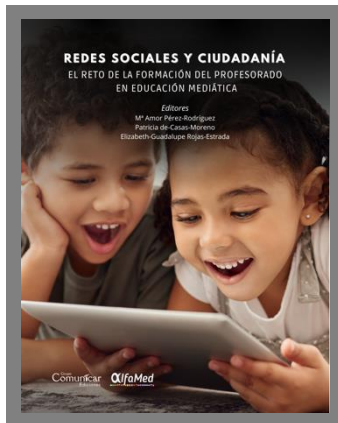
- La conformación de un repertorio conceptual para valorar y pensar el ejercicio periodístico en el país. Un ejemplo de ello es el término “insilio” en el marco de la Escuela Cocuyo 2020, para definir a Figura de la migración que mira a quienes se quedan, no solamente estudiar a quienes se van como migrantes, sino a quienes se quedan.
- La posibilidad de crear salas de redacción virtuales con mentores con amplia trayectoria en la producción periodística independiente de calidad.
- La transformación de las perspectivas de los jóvenes periodistas hacia la política como fuente y el impacto positivo de narrar historias auténticas en un entorno colaborativo.
- La preocupación por generar contenidos que aborden la relación jóvenes y cultura política.
- El establecimiento de canales efectivos de comunicación para maximizar el aprendizaje entre los equipos editoriales y los participantes.
- Compromiso y entusiasmo de los periodistas y futuros periodistas para enfrentar los desafíos informativos que se presentarán en las próximas semanas.
- La experiencia educativa única brinda a los participantes la oportunidad de explorar diversas perspectivas regionales y generacionales, preparándolos para abordar con profesionalismo los retos informativos al contar historias auténticas y relevantes en el contexto actual de Venezuela.
- Conformación de una práctica de enseñanza-aprendizaje, que dialoga con la práctica de manera permanente y que le brinda pertinencia sociopolítica.

- Abordar el tema de las elecciones como un acto indispensable para la democracia, para mejorar la gobernabilidad, para incrementar la seguridad y el desarrollo humano de todos los ciudadanos.
- Construcción de narrativas periodísticas en torno a un tema electoral que valoran los derechos humanos y los principios democráticos.
- Frente a un contexto infocomunicativo con limitaciones, reconocer la importancia que juegan los medios independientes para el fortalecimiento del ecosistema.
- Recuperación de la política, la participación ciudadana y el espacio cuidado como fuente.
- Reconexión con el ejercicio del oficio periodístico de las salas de redacción.
- Identificar lo significativo del contexto electoral atizado por la desinformación y la posibilidad de incidir desde el periodismo para construir una opinión pública que posibilite unas elecciones libres y justas.

Se trata por tanto de abrir el compás para brindar espacio de formación, intercambio y creación, en los que confluyen espacios académicos especializados en docencia e investigación con énfasis en la educación periodística y la Educomunicación, profesionales preocupados por recuperar el rol del periodismo en la sociedad actual y un espacio de formación concebido desde un medio independiente, liderado por mujeres venezolanas, que frente a todas las adversidades, han decidido que formar es resistir. En resumen, es un modelo formativo de trabajo cooperativo que reconoce la importancia de la generación de comunidades para avanzar, en la resolución de problemas comunes.

Referencias

- Alvarado, M. (2024, marzo). *Narrativas de la desinformación*. <https://n9.cl/3gv5i>
- Alvarado, M., Bacalao, M., & Vanoli, H. (2023). *Apostar por un periodismo que sueñe. Procesos, prácticas y experiencias profesionales de un grupo de periodistas venezolanos*. (Informe Técnico).
- Alianza Pro Periodismo (2023). *Esto es lo que hacemos en properiodismo*. <https://www.properiodismo.org/>
- Efecto Cocuyo (2024). *Efecto Cocuyo informa, forma acerca*. <https://efectococuyo.com>
- Escuela Cocuyo (2024, abril 23). *La Sala de Redacción Virtual de la Escuela Cocuyo 2024 ya está instalada*. <https://n9.cl/wt6ag>
- Escuela Cocuyo (2024a). *Así es como toda esta historia comenzó, creció y continúa*. <https://escuelacocuyo.com/historia/>
- Gobierno de España (2022). *Lucha contra las campañas de desinformación en el ámbito de la seguridad nacional. Propuestas de la Sociedad Civil*. <https://n9.cl/ezgkio>
- Ley Orgánica de los procesos electorales, Asamblea Nacional N° 759, del 31 de julio de 2009. <https://n9.cl/47hudd>
- Offerman, J. (2024, abril 23) *Apertura de la Sala de Redacción virtual de Cobertura Electoral de la Escuela Cocuyo*. Fireflies Notetaker Transcript. <https://app.fireflies.ai/>
- UNESCO (2022). *Legales. Cómo contrarrestar la desinformación electoral. Guía práctica para organizaciones y cuerpos electorales*. UNESCO



VIII. Desinformación, fake news y educación

Redes sociales digitales: Fuentes de información para los medios de prensa cubanos

Digital social networks: Sources of information for the Cuban press media

Olga-María Despaigne-Feraud
Emisora Radio Rebelde. Cuba
olgamaradespaigneferaud@gmail.com

Betty Beaton-Ruiz
Universidad de Oriente. Cuba
bbeaton09@gmail.com

Miguel Gómez-Masjuán
UNICEF, Cuba
miguelegm@gmail.com

Resumen

La presente investigación es la síntesis de un acercamiento primario al empleo de las redes sociales digitales como componentes informativos del contexto mediático y público cubano. Se establece a partir del diseño de cuatro criterios de selección, una guía para considerar o eximir las publicaciones de redes sociales digitales como fuentes de información en los procesos de conformación de noticias, dentro de las rutinas productivas en los medios de prensa nacionales. Se analiza además, la relación triádica entre la tecnología, los hechos noticiosos y las prácticas comunicativas.

Abstract

This research is the synthesis of a primary approach to the use of digital social networks as informative components in the Cuban media and public context. It establishes from the design of four selection criteria, a guide to consider or exempt the publications of digital social networks as sources of information in the processes of news conformation within the productive routines in the national press media. The triadic relationship between technology news events and communicative practices is analyzed.

Palabras clave / Keywords

Fuentes de información, noticias falsas, redes sociales digitales, habitus periodístico, medios de comunicación.
Information sources, fake news, digital social networks, journalistic habitus, media.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción y antecedentes

La comunicación es de vital importancia para establecer una relación entre los diversos sectores de la sociedad pues mide las interacciones individuales y colectivas. Dentro de ella, las redes sociales digitales e Internet se incluyen en las rutinas productivas de los periodistas por considerarse uno de los fundamentos de la relación entre los medios y los poderes públicos o privados.

En cuestiones estadísticas según el ranking de *Alexa*¹, se contabilizan 134 redes sociales digitales con *Facebook* como plataforma más utilizadas.

Ante una sociedad que perfecciona sus competencias con respecto al uso de Internet; la magnitud de los contenidos compartidos en el circuito digital requirió inscribir a las redes sociales digitales como componentes oficiales del sistema info-comunicativo mundial. Los sistemas de medios en las formulaciones productivas de los últimos años reinterpretan el papel de la prensa como elemento cambiante de la sociedad. Mediante la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)², los periodistas perfeccionan habilidades, analizan el entorno digital y verifican (Vizoso & Vázquez, 2019) los contenidos, influencia e interactividad.

En el caso de Cuba³, es necesario establecer las limitantes y similitudes de la correlación entre los medios de prensa y las redes sociales digitales. Ello implica un ajuste en las matrices ideológicas, valores centrales de interés general, mecanismo de aproximación mediática y posicionamiento estructural del medio.

Por tal motivo, la presente investigación determina desde las rutinas productivas, criterios de selección para considerar el contenido de *Facebook* y (X) como fuentes de información.

Desde la sociología, la psicología y la comunicación, analizar las redes sociales digitales en el ecosistema mediático actual supone por parte de los profesionales de la comunicación tener en cuenta teorías como: Encuadre o Framing⁴ (Entman, 1993); Teoría del Prosumidor⁵ (Toffler, 1980; Alonzo-González, 2020) y los procesos de fact-checking⁶ (Geham, 2017) que, se encargan de examinar encuadres objetivos, principios funcionales comunicativos y estructuras narrativas de discursos como unidad temática. Criterios de selección que dependen de la percepción del periodista e influyen en la construcción de la noticia.

Casos e investigaciones precisas (González-Molina & Ramos-del-Cano, 2013, 2014; Marta-Lazo & García-Idiákez, 2014; Varona-Aramburu & Sánchez-Muñoz, 2016; Benaissa Pedriza, 2018; Pertegal-Vega et al., 2019; Arguiñano, 2020; Saperas-Lapiedra, 2022) pertenecientes al contexto español, contemplan un equilibrio entre la información y comunicación que se deriva en redes sociales digitales atendiendo a las características socioculturales e informacionales.

Una pesquisa bibliográfica a otras investigaciones internacionales (Díaz-Flores, 2016; Calvo & Aruguete, 2018; Flores, 2021) y nacionales (Álvarez-Tur, 2017; Muñiz-Zuñiga & Gómez-Masjuán, 2018; Reyes, 2018; Obregón-Macías et al., 2021) posibilitó afirmar que en el contexto cubano varios estudios monitorean la actividad que se desarrolla en redes sociales digitales bajo entrevistas cara a cara o por medio de opiniones subjetivas registradas por los investigadores.

2. Metodología

El estudio se ejecutó por medio de recursos humanos, materiales, y colaboración de periodistas e investigadores en comunicación. Se emplearon métodos teóricos de análisis-síntesis, investigación documental e inducción-deducción; y técnica bibliográfica-documental para relacionar las definiciones que estructuraron el marco conceptual.

De esta manera se conforma una investigación sustentada en las humanidades digitales, de naturaleza mixta y diseño exploratorio secuencial (Sampieri et al., 2018). Un estudio comunicológico en base a encuestas y entrevistas semi-estructuradas, con muestra aleatoria y probabilística, de carácter descriptivo, fenomenológico y no experimental. Se conceptualizaron las categorías analíticas: criterios de selección, rutinas periodísticas y redes sociales digitales como fuentes de información como: un conjunto de parámetros a desarrollar por los profesionales de la comunicación en los medios de prensa cubanos para obtener de manera oportuna y segura, información de las redes sociales digitales. La información adquirida debe ser verificada con precisión.

2.1. Descripción de la muestra

Los medios analizados forman parte del sistema de medios de comunicación nacional y exponen las dinámicas locales y nacionales de trabajo que desarrollan los periodistas en las redes sociales digitales. Como resultado, en

la selección de la muestra, se tomó como criterio principal que los participantes que los representan ejerzan la profesión de manera activa e ininterrumpida dígase como colaboradores o parte del plantel profesional.

La unidad de análisis para el diagnóstico quedó estructurada por integrantes de un medio impreso, una emisora de radio, una agencia de noticias, un medio digital y una revista digital respectivamente: Periódico Trabajadores, Periódico Venceremos, Periódico Sierra Maestra, Radio Victoria, Radio Angulo, CMJB Radio Titán, Radio CMKC, Agencia Cubana de Noticias, Cuba Sí, Cubadebate y la Revista Alma Mater.

Con respecto a las técnicas, la entrevista semi-estructurada y la encuesta auto-administrada se redactaron de manera coloquial, con opción de marcar, ampliar los argumentos y evitando ambigüedades o sintaxis complejas. Fueron enviadas a un total de 15 periodistas, en el rango etario de los 25 a los 60 años de edad.

3. Resultados

Las entrevistas y encuestas proyectaron que el personal periodístico cuenta con habilidades y conocimiento básico para buscar información, estructurar listas de interés, clasificar y simplificar los contenidos. Con la finalidad de perfeccionar esas destrezas, ante la inmersión de las redes sociales digitales en las rutinas productivas cubanas, se recomienda tener presentes los siguientes criterios:

Insignias de verificación. Para seleccionar el contenido de una publicación en redes sociales digitales como fuentes de información, los periodistas consultan perfiles verificados y los analizan partiendo de la identidad digital, reputación online y credibilidad del contenido. *Facebook* y *X* conceden insignias de verificación a determinados perfiles para anunciar a los usuarios su confiabilidad. Ambas plataformas otorgan las insignias con el mismo símbolo; en el caso de *Facebook* son de color azul o gris, aunque esta última variante no está habilitada para todos los países, siendo Cuba uno de ellos.

Respecto a *X*, el símbolo de la insignia se posiciona continuo al nombre de la persona y es posible visualizarlo en las publicaciones o en los resultados del cajón de búsqueda. En el caso de *Facebook*, en las páginas el emblema se sitúa junto al nombre de la persona o institución; mientras que, en los perfiles personales se localiza en la foto de portada al lado del nombre del usuario. Para verificar si la insignia es verdadera, en ambas plataformas, se debe hacer clic sobre la insignia y comprobar que aparezca el texto: perfil verificado.

Otros de los pasos para la verificación de un perfil, es la revisión de caracteres que componen la imagen e identidad, como por ejemplo las fotos de perfil y portada. El periodista debe asegurarse que la imagen del usuario sea real en caso de ser personal. Si el perfil refiere a una corporación o empresa, donde por lo general la identidad visual la define un logotipo o isotipo, deben mostrarse correctamente representados.

Análisis de temáticas publicadas. Sistemáticamente, es necesario certificar el muro de noticias para conocer las ocasiones en que la autoridad emisora del contenido se refiere a él y como se manifiesta con respecto al mismo; si existe una modificación o mantiene el sentido en la información. También es factible buscar palabras claves o etiquetas que remitan a otros perfiles o artículos que puedan citar o no a dicha autoridad. Este funciona como base para verificar, descartar o dudar la credibilidad o autenticidad del usuario o institución.

Citas de contenido. La acción de citar un contenido extraído de redes sociales digitales, remite al periodista a otórgale crédito al perfil seleccionado como fuente de información. Previo a la publicación de la noticia el periodista debe tener el consentimiento de la fuente a exponer y escoger de referencia su contenido. Es recomendable contactar con el perfil o persona suministradora de los datos para confirmar la identificación del usuario. Existen varias maneras de referenciar un perfil, pero las más sencillas y empleadas son la mención del perfil o cuenta empleando el símbolo de (@), o generando hipervínculos⁷ en el cuerpo de la noticia hacia el mensaje específico.

Precisión en la información. Ante el predominio de bulos informativos o noticias falsas en las redes sociales digitales, es imprescindible identificar el perfil generador del contenido para posibles consultas; confirmar la fecha de publicación de la noticia y verificar mediante los títulos, palabras claves si ha sido tratada la temática por medios de prensa o desmentida en páginas de verificación. De esta manera se asegura el redactor de contextualizar datos y acontecimientos.

4. Discusión

La selección de las teorías anteriores manifiesta cómo en la práctica, la calidad de la profesión periodística está subordinada a las habilidades tecno-informativas adquiridas en las rutinas productivas.

Queda demostrado que la configuración mediática cubana se erige como un elemento del sistema sociopolítico; el modelo de comunicación pública confluye con una lógica de rentabilidad sociocultural orientada hacia el bien

público y libre de publicidad comercial en su forma explícita. Estas adecuaciones sociales y políticas propiciaron que la convergencia periodística (Molina-Rodríguez, 2018; Salaverria, 2008) se nutriera de las dinámicas offline /online y, la incorporación a la cultura profesional de las tecnologías de la información.

Las condiciones estructurales-organizativas de los últimos 2 años condujeron que la cultura profesional y organizacional determinara la producción de contenido. Ante esto, el habitus periodístico (Haber-Guerra, 2021; Muñiz, 2018) metamorfoseado por las ventajas tecnológicas articuló un modo diferente de monitorear y producir las noticias.

El traslado de las instituciones/organizaciones oficiales con su discurso, al entorno virtual, indicó la transformación comunicativa y la pérdida de homogeneidad en las mediaciones aún vigentes. A ello se incluye la apertura de la cuenta oficial en *Facebook* y *X* del Presidente de la República Miguel Díaz-Canel Bermúdez, la creación de perfiles públicos del resto de los funcionarios gubernamentales provinciales y nacionales.

Los periodistas recurren a quienes ocupan cargos públicos, oficializando e institucionalizando construcción discursiva como influyente. Por lo general, este contenido se extrae de perfiles certificados o verificados o en su defecto que respondan a las características ya mencionadas para ser referentes informativos.

Según Muñiz-Zúñiga (2018), Cuba atraviesa por flujos informativos muy diversos que están creando un gran contrapeso para el sistema de medios públicos, por lo que se imponen transformaciones en el proceso de gestión de los medios, de modo adecuado y sin enloquecer.

Las nuevas tendencias de la información exigen modificaciones editoriales que respalden el uso de las plataformas digitales como fuentes de información y gestoras de contenidos.

5. Conclusiones

El estudio reitera que el desarrollo alcanzado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) impuso cambios radicales en la producción, distribución e interpretación de las noticias. La incorporación paulatina de Cuba a este escenario condujo a los periodistas y medios de prensa a repensar las dinámicas de trabajo en consonancia con las exigencias de un público ávido de información y que perfecciona sus habilidades en materia de acceso e interacción en Internet.

Analizar el vínculo entre los medios de prensa, el personal periodístico y las redes sociales se traduce en un estudio infraestructural, organizativo y de cultura informacional, que examine calidad, mensaje y el portador/emisor como elementos invariables para caracterizar la precisión, confiabilidad y autoridad atribuidas a una fuente de noticias.

Además, se identificó mediante la entrevista semi-estructurada que el valor principal para considerar el contenido de una publicación como fuente de información es que provenga de una autoridad o un perfil verificado. De esta manera, es recurrente la citación de perfiles gubernamentales, dígase del Presidente de la República Miguel Díaz-Canel Bermúdez u otros funcionarios a nivel provincial y nacional.

A manera de cierre, los procesos comunicativos en Cuba exigen un avance sostenido y coordinado que incluya la virtualidad, sus ventajas y advertencias. Este estudio diseñó un camino de análisis, fácilmente replicable y ampliable con el estudio temporal de otras variables capaces de arrojar nuevos argumentos que concreten el empleo de las redes sociales digitales como fuentes de información en las rutinas productivas de los medios de prensa cubanos.

Notas

¹ El ranking de Alexa es el sistema global de posicionamiento que posiciona a millones de sitios en orden de popularidad.

² La AMI, es la capacidad de evaluar, analizar y crear información en varios de medios y formatos. Implica la habilidad de entender en los medios de comunicación la producción y distribución de los mensajes, para influir en la sociedad y utilizarlos de manera efectiva para comunicar ideas y expresarse.

³ El 14 de abril del 2015, el periódico Granma citó por primera vez un tuit del presidente de los Estados Unidos Barack Obama sobre la exclusión de Cuba de países patrocinadores del terrorismo (Armas-Pedraza, 2019).

⁴ Se trata de seleccionar y resaltar algunas facetas de los acontecimientos o problemas, y establecer conexiones entre ellos para promover una interpretación, evaluación y/o solución particular.

⁵ Consumidor que se involucra en actividades características de un productor, tomando el rol de este, sin dejar de ser consumidor (Alonzo-González, 2020).

⁶ Práctica periodística basada en la comprobación a posteriori de informaciones publicadas por los medios de comunicación y en la verificación de las declaraciones o comentarios realizados por líderes o personajes relevantes (Ufarte-Ruiz et al., 2020).

⁷ Para crear un hipervínculo se debe seleccionar la frase o palabra deseada para enlazar y remitirse a la opción de Crear enlace, para copiar la dirección URL establecido.

Referencias

- Álvarez-Tur, J. (2017). Impacto de las redes sociales de internet en ámbitos seleccionados de la sociedad: la situación cubana. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Ardèvol-Abreu, A. (2015). Framing o teoría del encuadre en comunicación. Orígenes, desarrollo y panorama actual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 4. <https://bit.ly/4d3xHdj>
- Arguiñano, J.L. (2020). Las redes sociales como fuentes de información para ampliar la agenda temática de los cybermedios: el caso de 20 Minutos. *Miguel Hernández Communication Journal*, 11, 297-314.
- Armas-Pedraza, L. (2019). *Propuesta de pautas para el uso de las redes sociales digitales como fuentes de información periodística en los medios de prensa cubanos*. [Tesis de Licenciatura]
- Aruguete, N. (2017). Agenda Setting y Framing, un debate teórico inconcluso. *Más poder local*, 30, 36-42.
- Batista-Galán, Y. (2022). *Plan de Posicionamiento SMO para los medios de comunicación provinciales de Santiago de Cuba en Facebook*.
- Benaissa-Pedriza, S. (2018). Las redes sociales como fuente de información periodística en la prensa digital española (El País, El Mundo, La Vanguardia y ABC). *index.comunicación*, 8(3), 13-42. <https://bit.ly/3ghHBei>
- Calvo, E., & Aruguete, N. (2018). Tarifazo. Medios tradicionales y fusión de agenda en redes sociales. *In Mediaciones de la Comunicación*, (13), 189-213.
- Cervantes, C. (1995). ¿De qué se constituye el habitus en la práctica periodística? *Revista Comunicación y Sociedad*, (24), 97-125.
- Entman, R. (1993). Framing: toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, (43).
- Flores, I. (2021). Redes sociales, agenda noticiosa y línea editorial durante hechos violentos en las protestas de 2017. Venezuela. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169/5758>
- González-Molina, S., & Ramos del Cano, F. (2014). Redes sociales en el ámbito periodístico: ¿Cómo usan los medios europeos de referencia sus perfiles en Twitter y Facebook? *Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Comunicación y Humanidades de Comunicación y Hombre*, 10, 37-52. <https://n9.cl/w2stdz>
- González-Molina, S., & Ramos del Cano, F. (2013) El uso periodístico de Facebook y Twitter: un análisis comparativo de la experiencia europea. *Historia y Comunicación Social*, (18), 419-433.
- Haber-Guerra, Y.O. (2021). Entre la doxología y el nuevo estatuto de la comunicación. *Question/Cuestión*, 3(69), e556. <https://doi.org/10.24215/16696581e556>
- Marta-Lazo, C., & García-Idiáquez, M. (2014). El uso profesional de la red social Twitter en la redacción del diario español El País. *Palabra Clave* (17). <https://n9.cl/wp451q>
- Muñiz Zúñiga, V., & Gómez Masjuán, M.E. (2023). El habitus periodístico: pautas teórico-metodológicas para su estudio en medios cubanos. *Alcance*, 7(17). <https://n9.cl/n6fvm>
- Obregón-Macías, Y.A., Del-Sauzal-Francisco, Y., & Rodríguez-Hernández, M. (2021). Pautas éticas en las redes sociales Facebook y Twitter del periódico Trabajadores. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (60), 171-189. <https://n9.cl/xt6sg>
- Pertegal-Vega, M., Oliva-Delgado, A., & Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Systematic review of the current state of research on Online Social Networks: Taxonomy on experience of use. [Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: Taxonomía sobre experiencias de uso]. *Comunicar*, 60, 81-91. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-08>
- Rost, A. (2012). Modelos de uso y gestión de las redes sociales en el Periodismo. *IV Congreso Internacional de Cibespacio y Web 2.0*. <https://n9.cl/5w96b>
- Sampieri-Hernández H., & Torres, C.P.M. (2018). *Metodología De La Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.). McGraw-Hill.
- Saperas-Lapiedra, E. (2022). ¿Quién establece la agenda en la era de internet?: el actual debate sobre la vigencia de la teoría de la "Agenda Setting" en el actual contexto de los medios digitales, las redes sociales y los motores de búsqueda. En E. Rodríguez, & A. Barranquero, *De lo viejo a lo nuevo: Teorías, métodos e instituciones de la investigación en comunicación*, (pp. 19-34). Dykinson.
- Scolari, C.A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.
- Varona-Aramburu, D., & Sánchez-Muñoz, G. (2016). Las redes sociales como fuentes de información periodística: motivos para la desconfianza entre los periodistas españoles. *Profesional De La Información*, 25(5), 795-802. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.sep.1>
- Vizoso, Á., & Vázquez-Herrero, J. (2019). Plataformas de fact-checking en español. Características, organización y método. *Communication & Society*, 32 (1), 127-144.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Entre nuevos desafíos y viejos métodos: La desinformación en la pauta de la Educación Mediática

Amidst new challenges and old methods: Misinformation on the Media Education agenda

Mónica Fantin

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

fantin.monica@gmail.com

Resumen

El texto ubica algunos aspectos históricos de la Educación Mediática y el fenómeno de la desinformación desde experiencias de investigación-formación y proyectos de intervención de un grupo de investigación destacando algunas formas de participación de niños y jóvenes en la escuela y en la cultura como experiencias de pertenencia y ciudadanía. Con el objetivo de tensar viejas cuestiones teóricas y metodológicas en el ámbito de la Alfabetización Mediática y de la desinformación, se buscan otras referencias para entender los nuevos desafíos de la Educación Mediática y sus dimensiones críticas, éticas, estéticas que emergen en el ámbito de la socio-materialidad.

Abstract

The text situates some historic aspects of media education, and the misinformation phenomenon based on experiences of research-training, and intervention projects. The text highlights some ways in which children and young people participate in school and culture as experiences of belonging and citizenship. With the aim of tensioning old theoretical and methodological questions in the scope of Media Literacy and misinformation, we seek other references to understand the new challenges of media education and its critical, ethical, aesthetic dimensions that emerge in the scope of sociomateriality

Palabras clave / Keywords

Educación Mediática, desinformación, participación, jóvenes estudiantes, cultura.

Media Education, misinformation, participation, young students, culture.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

Ante la pregunta “¿Son efectivas las intervenciones de Educación Mediática para mitigar la desinformación?”, podríamos recorrer el pasado, presente y el futuro de la Educación Mediática y sus alfabetizaciones confrontando viejos y nuevos desafíos en un tiempo que parece no solamente una época de cambio, sino tal vez un cambio de época. También podríamos analizar ciertas trayectorias y experiencias recientes de la Educación Mediática (Borges, 2023), sus potencialidades y límites cuestionando ciertos reduccionismos aspirando a ampliar el foco de la media education (Buckingham, 2020) a fin de repensar sus caminos y buscando nuevas agendas políticas e investigativas. También podríamos focalizar en los nuevos alfabetos en el ámbito de la educación y cultura en la sociedad postmedia (Rivoltella, 2020), o aún en la pedagogía de los algoritmos y en la necesidad de un currículo para la alfabetización de la Inteligencia Artificial (Panciroli & Rivoltella, 2023), sus competencias y sus contenidos. Entre tantas posibilidades para abordar las cuestiones a las que dicha pregunta remite, el recorte de esta reflexión parte de los aspectos históricos para ubicar la cuestión de la desinformación en la perspectiva de la Educación Mediática resaltando algunos desafíos multidimensionales de la comunicación humana en diálogo con perspectivas teórico-metodológicas y experiencias de un grupo de investigación.

2. Educación Mediática y desinformación: Aspectos históricos

Retomar el protagonismo de las medias y reafirmar el fenómeno de nuestra creciente hibridación con la tecnología en la sociedad contemporánea es un punto de partida, pues además de las medias tradicionales, convivimos con una realidad de las medias hechas de objetos de consumo habituales y sus *chips* que se transforman a cada día: el internet de las cosas que permite ordenar y/o conversar con máquinas, aparatos y artefactos aún desde lejos; los *big data* y los rastros digitales dejados por nuestros *smartphones* y otros dispositivos que nos monitorean en tiempo real; las recomendaciones, sugerencias, predicciones y creaciones de la Inteligencia Artificial (IA) generativa; y muchos otros artefactos de la cultura digital, de las medias sociales, de las redes, de las plataformas que intensifican el fenómeno de la desinformación (Shu et al., 2017; Van Djick, 2014).

En ese contexto, hablar Educación Mediática en la sociedad actual implica resaltar el papel estructurante de las medias como mediación: de la realidad, de las relaciones y de la historia para reafirmar la importancia de educar para, con y a través de las medias.

Algunos documentos que han discutido la idea de la *Media Education* han oscilado entre una visión más “tecnológica”, que entiende la media y la tecnología como recurso, subrayando la importancia de desarrollar competencias técnicas relacionadas al uso de las herramientas digitales, y otra vertiente que enfatiza una educación más para la ciudadanía considerando también los medios de comunicación nuevos y viejos en una concepción más ecológica (Pinto, 2023). O sea, la *digital literacy*, *media education*, Educomunicación, Media Literacy, revelan que más que una cuestión de términos o denominaciones, pues hay énfasis distintos, según el sector u origen de su estructura, como evidenciamos en los documentos de la Comisión Europea, que ora subraya la *Digital Literacy* (sugiriendo competencias específicas para trabajar con las medias y tecnologías), ora la *Media Education* y su concepción ecológica, la Alfabetización Mediática e Informativa, y más recientemente la Educación Mediática, destaca Pinto (2023).

Afirmar la centralidad de los estudios y prácticas de la media en la educación nos lleva a considerar también la articulación con otras cuestiones de la actualidad, pues siendo la escuela un ecosistema comunicativo, pedagógico y cultural, no puede quedar ajena a lo que ocurre fuera de ella, bajo el riesgo de refrendar una visión reduccionista y autorreferencial de Educación Mediática centrada en sí misma. Y para minimizar el riesgo de esa visión reduccionista (Ivanova & Verbitskaya, 2018), es necesario un grado de abertura que nos lleva a interrogar cómo la Educación Mediática está contribuyendo para entender e interpretar el mundo actual y los problemas que vienen afectando nuestra vida en sociedad.

En ese sentido, Pinto (2023) pregunta: ¿hasta qué punto las medias están de hecho propiciando una mejor posibilidad de comunicación e interacción con el mundo? ¿Cómo la alfabetización informativa y mediática puede realmente contribuir para la comprensión de estos problemas? Si el fin último de la Educación Mediática es el horizonte de la ciudadanía, paz, justicia y democracia, muchos de estos aspectos están siendo amenazados por diversas prácticas mediáticas promovidas no solamente por las *big techs* y grandes empresas y corporaciones de las medias digitales, destaca el autor. Y en este contexto, con el crecimiento exponencial de las redes sociales y la ausencia de una regulación de las redes se pone en riesgo la defensa de la democracia, como podemos ver en algunos países como en Brasil (Pacheco, 2023).

De ese modo, Pinto (2023) aclara que en el refinamiento y la sofisticación de los algoritmos aliados a las polarizaciones, intereses y estrategias políticas, militares, económicas y financieras - que han orientado y en gran medida influenciado la opinión pública -, se consolida el proceso de desinformación, entendida como producción y difusión de contenidos con el propósito deliberado de engañar y manipular (Ongaro et al., 2024). Sin embargo, al mismo tiempo se habla tanto de la desinformación y de la importancia de la Alfabetización Mediática, hay que retomar lo que es la información en este contexto y cuál es el sentido de la comunicación en los escenarios en que estamos viviendo, aún más cuando la comunicación corre el riesgo de resumirse a la información y esta, a su vez, transformarse en desinformación (Freelon, & Wells, 2020).

¿Y será que con tantos medios, lenguajes y posibilidades de comunicación que tenemos a nuestra disposición estamos comunicándonos? ¿Cómo la Educación Mediática viene contribuyendo para que nos comuniquemos mejor los unos con los otros, con niños y jóvenes, profesores y también con el entorno?

3. La multidimensionalidad de la comunicación humana en diálogo con experiencias de investigación: Algunos desafíos

Reafirmar la comunicación como diálogo nos lleva a pensar una Alfabetización Mediática volcada solamente hacia las cuestiones emergentes de los aspectos técnicos de la alfabetización digital, como también a cuestionar los viejos métodos para abordar los nuevos problemas de modo a construir otras agendas para la Educación Mediática.

Un primer desafío en este sentido sería retomar las dimensiones de la comunicación más allá de la información, pues al reducir la comunicación a la información y a los mensajes que circulan en un flujo bi o multidireccional, estamos centrándonos en los mensajes y no en la relación que se establece entre las personas, que sería la especificidad de comunicación, con o sin la mediación de las tecnologías.

Es en esta perspectiva que Mowana (2019) sugiere un referencial que amplía la mirada de esta relación al proponer un modelo de comunicación humana multidimensional en que resalta 5 dimensiones dinámicas e interrelacionadas: humana, intrapersonal, naturaleza/medio ambiente, espiritual/divina, y tecnología. Él resalta que la calidad y cantidad de cada dimensión determina el proceso de comunicación en otras dimensiones, visto que una alimenta la otra.

En otras palabras, nos invita a poner atención en la dimensión de la comunicación humana con los otros que están más próximos y en la calidad de esa comunicación intercultural en un contexto de tantos ruidos y polarizaciones; en la dimensión intrapersonal que se relaciona con al self y a la comunicación con nuestro yo; en la dimensión de la comunicación con la naturaleza, el medio ambiente y el entorno; en la dimensión de la tecnología; y en la dimensión de la espiritualidad en sus diferentes manifestaciones, más allá de las cuestiones religiosas.

En diálogo con las ideas de Mowana (2019) y Pinto (2023), resalta la importancia del silencio y su ambivalencia, no solamente por lo que esconde y/o revela, sino porque es fundamental para la comunicación. En ese proceso él enfatiza la importancia de la escucha, pues no existe diálogo sin escucha, como ya decía Paulo Freire.

Y se puede observar que muchos aspectos de esas dimensiones son practicados en el ámbito de la enseñanza, investigación y extensión en el contexto del Grupo de Investigación Núcleo Infancia, Comunicación, Cultura y Arte, NICA, UFSC/CNPq, (Girardello & Fantin, 2020). En el desafío de pensar la comunicación y la educación de niños y jóvenes y la formación (docente), el grupo busca dialogar con referencias en el arte, en la literatura, en la imaginación, en los pueblos originarios, quilombolas¹, además de las referencias académicas (Fantin & Girardello, 2021).

En la articulación entre Enseñanza-Investigación-Extensión-Formación el grupo envuelve diferentes sujetos y actores sociales, niños, jóvenes, profesores e investigadores en sus diferentes formas de participación en la escuela, universidad, en el territorio, y en tantos otros espacios de arte y cultura y en los espacios híbridos de la cultura digital. Y las investigaciones realizadas sobre y con niños y jóvenes estudiantes de diferentes etnias, nacionalidades, lenguajes, edades, religiones, clases sociales, géneros, experiencias culturales y condiciones socio-políticas en los últimos años han revelado diversas posibilidades de comunicación y su multidimensionalidad. Dimensiones que se revelan de diferentes formas: en el encuentro de niños, jóvenes y adultos con el otro y la alteridad; al tensar lo humano y no humano, tanto en el ámbito de la tecnología como de la naturaleza y medio ambiente actuando en la dimensión de la corporeidad en esa interacción; al resignificar el reencuentro con la dimensión de la espiritualidad en la filosofía del bien vivir, para reafirmar la importancia de las relaciones comunicativas e interculturales con el entorno y los territorios dentro y fuera de la escuela. Aspectos y cuestiones que están contempladas en investigaciones con proyectos de intervención que directa o indirectamente repercuten en la formación para mitigar la desinformación, que es otro desafío.

Respecto a eso, algunas prácticas investigativas y formativas realizadas en el referido grupo también se tradujeron en experiencias de Educación Mediática (Ongaro et al., 2024) en una investigación sobre la percepción de jóvenes estudiantes respecto a la desinformación. Con una metodología participativa y colaborativa, la investigación realizó talleres media-educativos con jóvenes estudiantes (14 a 18 años) sobre el tema. Durante los talleres online en el contexto de la pandemia y posteriormente presenciales, hubo interés y participación de los jóvenes, especialmente respecto a actividades prácticas y relacionadas a sus propias experiencias y vivencias. Juegos, uso de aplicativos para la realización de tareas y discusiones, quizzes; juegos online, vídeos y fotografías se mostraron estrategias interesantes durante todo el proceso. Observamos que tienen algún dominio sobre las herramientas tecnológicas, los jóvenes estudiantes reconocen la importancia de una “guía” para nortear los meandros de la información de modo a orientarlos de forma objetiva cuando el asunto es seguridad digital o identificar cuando un mensaje es desinformación. Ellos explicitaron sus preocupaciones respecto a la protección de datos, a los diversos problemas causados por los algoritmos, a la necesidad de encontrar fuentes fidedignas de información y al reconocimiento de que el dominio técnico-instrumental no significa la lectura crítica de los medios en su totalidad, resaltando la importancia de un mediador en este proceso.

La investigación sugiere aún que las políticas públicas de Alfabetización Mediática en diálogo con las propuestas educacionales más amplias necesitan urgentemente ser revisadas y estimuladas bajo la óptica y la realidad vivenciada por los jóvenes estudiantes y sus contextos sociales, aspirando a la ampliación de los repertorios culturales y mediáticos en una perspectiva crítica y creativa. En ese sentido, es importante resaltar que la media-educación en la escuela y fuera de ella es más que una necesidad, es una condición de ciudadanía, y propuestas que aborden las perspectivas mencionadas necesitan ser incluidas en la Educación Básica y en los currículos, como disciplinas o temas transversales, de los cursos de Profesorado, Periodismo, Comunicación, Publicidad y Propaganda y en los demás cursos que abordan o dialogan con la formación humana.

4. Entre nuevos desafíos y viejos métodos: La construcción de otras agendas

Por medio de una ética sensible que valora los encuentros con la alteridad, la participación y la ampliación del contexto escolar en la apertura para otras culturas y experiencias estéticas con el arte y educación, es posible problematizar los temas de la Educación Mediática en general, y de la desinformación en particular. Registros en dibujos, fotografías, producciones audiovisuales realizadas por niños y jóvenes pueden ser considerados su-gerencias de otras formas de comunicación, interacción y participación en la escuela y en la cultura que estamos discutiendo. Y esa “nueva” comunicación multidimensional puede ser considerada un fenómeno emergente, una mezcla de formas de interacción y participación propuestas con grado de apertura a partir de modelos y negociaciones que se construyen en el proceso, mediados por la investigación, por la escuela, comunidad, universidad, para abrirse al diálogo con otras culturas de modo a construir otras posibilidades reflexión y prácticas educativas y culturales más sintonizadas con los contextos sociales.

Y es en este sentido que ubicamos otro desafío, que es considerar la socio-materialidad que envuelve esta cuestión. La Educación Mediática no se limita a lo digital y ni puede eximirse de su papel comunicativo y transformador, lo cual significa considerar una educación y comunicación que envuelvan cada vez más todos los lenguajes, medios y contenidos de las imágenes y sonidos, lo que la aproxima del universo de las artes y reafirma la experiencia ética-estética. Y entender la diversidad de producción y consumos culturales en el sentido de una ampliación democrática de voces distintas y plurales más allá de las redes, ayuda a comprender que los medios digitales instalan ciertas formas culturales y operaciones con la cultura y los saberes que no son neutros, pues de la misma forma que aseguran la participación y la voz de cada uno también puede marginalizar otras formas de contenidos de expresión más allá de la cuestión de la desinformación.

En una realidad representada por el protagonismo de los datos, por el papel de los algoritmos, por la cuantificación como Figura de la acción económica, política, social, la escuela tiene mucho que hacer para desarrollar el pensamiento crítico y dar la oportunidad a los estudiantes, las herramientas necesarias para escapar de la desinformación y de algunas prácticas en el capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2019), problematizando la cuestión de la libertad, del control y de la responsabilidad en los distintos ambientes. Si la realidad y los discursos sobre ella a veces se confunden dificultando distinguir el uno del otro, eso no tiene que ver solamente con la desinformación, porque se aplica a cualquier información.

Por eso enfatizamos el desafío de trabajar la Educación Mediática y sus dimensiones críticas, éticas y estéticas, focalizando los espacios de significación, las relaciones, las producciones y los análisis de media como experiencia de participación en los espacios híbridos de la cultura - como un conjunto de prácticas, textos, socio-materialidad y terceros espacios (Potte & Mc Dougall, 2017).

Además de reflexión y análisis crítico sobre los usos de la media, de las formas de identificar las *Fake news* y de minimizar las implicaciones de la desinformación, es fundamental propiciar la comprensión del sistema de interrelaciones sociales, económicas, políticas y culturales del cual forman parte, centrándose en la socio-materialidad, en los espacios de significación, en las relaciones educativas y mediáticas en los espacios híbridos de la cultura y sus nuevos alfabetos (Fantin, 2023; Rivoltella, 2020). Y si la participación ciudadana en la sociedad hoy está en alguna medida comprometida por el problema de la desinformación, al centrarse solamente en esta cuestión, se corre el riesgo de ni siquiera llegar a la información y a los problemas que la desinformación presenta en las redes sociales, que son poderosas fuentes de desinformación al mismo tiempo en que participan de una realidad compleja.

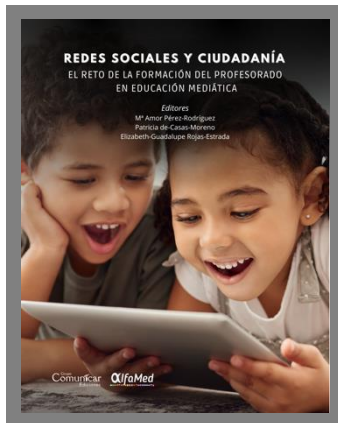
Ante los nuevos y viejos desafíos mencionados, enfatizamos la importancia de nuevas referencias y métodos para abordarlos. Al fin y al cabo, pensar los cambios y continuidades en los sistemas educativos en transformación nos lleva a discutir algunas políticas públicas en el ámbito de la Alfabetización Mediática, informacional, buscando indicios que puedan diseñar otras prácticas culturales no solamente para minimizar la desinformación, sino también para reconfigurar y/o contribuir con posibles agendas en el ámbito de la formación, de la comunicación humana y de la Educación Mediática.

Notas

¹ Pueblos o regiones remanentes de los quilombos (comunidades de esclavos fugados en la época de la esclavitud en Brasil).

Referencias

- Borges, G. (Ed.) (2023). Dossiê: Educação midiática: experiências e desafios no contexto ibero-americano. *Lumina*, 17(1), 1-3. <https://tinyurl.com/yzke8htr>
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori.
- Fantin, M. (2023). Desigualdade em tempos de pandemia: aprendizagens e desafios educativos da cidadania digital. *Passagens*, 14, 8-30. <https://tinyurl.com/4zcd3cx3>
- Fantin, M., & Girardello, G. (2020). *Raízes da infância. Outras referências para estudar as crianças na cultura*. Projeto de Pesquisa. UFSC.
- Freelon, D., & Wells, C. (2020) Disinformation as Political Communication. *Political Communication*, 37(2), 145-1546. <https://tinyurl.com/msv74wsy>
- Girardello, G., & Fantin, M. (eds) (2020). *Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte*. Pimenta Cultural.
- Ivanova, L., & Verbitskaya, O. (2018). Evolution of views on media education in psychopedagogical literature of the second half of the XX-th century. *Media Education*, 1, 46-55.
- Mowlana, H. (2019). Human communication theory: a five-dimensional model. *The Journal of International Communication*, 25(1), 3-33. <https://doi.org/10.1080/13216597.2018.1560351>
- Ongaro, V., Fantin, M., & Santos J.D.A. (2024). A percepção da desinformação por parte de jovens estudantes de um contexto sociocultural brasileiro: reflexões e pistas para a educação midiática. *Observatório (OBS*) Journal, Special Issue*, 1-20. <https://tinyurl.com/54mknfba>
- Pacheco, D. (2023). *Navegar é preciso, regular (as redes) também*. <https://tinyurl.com/4tv3edwm>
- Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algorítmica*. Scholé.
- Potter, J., & Mc Dougall, J. (2017). *Digital Media, Culture & Education*. Palgrave Macmillan.
- Pinto, M. (2023). *Presente e futuro da literacia mediática – contributos para uma nova agenda*. <https://tinyurl.com/44jbk3bf>
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Scholé.
- Srniek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- Shu, K., Sliva, A.L., Wang, S., Tang, J., & Liu, H. (2017). *Fake news Detection on social media: A Data Mining Perspective*. ArXiv, abs/1708.01967.
- Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & society*, 12(2), 197-208. <https://tinyurl.com/vhnnbcm7>
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Luiss University Press.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Desinformación e ideales estéticos: Los trastornos alimenticios en medios y redes sociales

Disinformation and aesthetic ideals: Eating disorders in the media and social networks

Laura López-Romero
Universidad de Málaga, España
lauralopez@uma.es

María-Jesús Martín-García
Universidad de Málaga, España
itsmariajesus17@gmail.com

Resumen

Los trastornos alimenticios se remontan siglos atrás, sin embargo, el alarmante crecimiento de estas enfermedades con la expansión de las redes sociales ha provocado una urgente actuación. Este estudio pretende conocer la influencia que ejercen los medios de comunicación y las redes sociales sobre la población en esta temática. Para ello, se ha establecido una triangulación metodológica a través de una encuesta, análisis de contenido y entrevistas. Los resultados confirman esta correlación y se detecta la responsabilidad que los contenidos audiovisuales y escritos deben adoptar, así como la Educación Mediática que debe orientarse hacia la población más vulnerable.

Abstract

Eating disorders date back centuries. However, the alarming growth of these diseases with the expansion of social networks has led to urgent action. This study aims to know the influence exerted by the media and social networks on the population in this area. For this purpose, a methodological triangulation has been established through a questionnaire, content analysis and interviews. The results confirm this correlation, and the responsibility that audiovisual and written contents should adopt is detected, as well as the media education that should be oriented towards the most vulnerable population.

Palabras clave / Keywords

Trastorno alimenticio, TCA, medios de comunicación, redes sociales, Educación Mediática.
Eating disorders, TCA, mass media, social media, Media Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

El aspecto físico para las mujeres siempre ha sido una cuestión fundamental determinada por diferentes condiciones, ya sean históricas, culturales... Para muchas, alcanzar estos cánones se convierte en una inquietud de tal magnitud que pueden llegar a desarrollar enfermedades como son los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA). La sobreexposición a imágenes y a la contemplación de “vidas y cuerpos perfectos” a la que está sometida la sociedad con las redes sociales ha incrementado la preocupación por el desarrollo de estos trastornos, sobre todo en las mujeres y, más concretamente, en las más jóvenes. Así lo corroboran Bazán y Miño (2015):

La preocupación por el peso que caracteriza a la mayoría de las mujeres actuales está relacionada con la difusión de un modelo estético corporal femenino delgado, que se aleja cada vez más del común denominador de las mujeres reales. Paralelamente, las personas quieren cuidar su salud y para eso tienen conductas que no siempre alcanzan el objetivo que se proponen (p. 25).

Pese a su magnitud, autoras como Díaz (2016) señalan la escasa relevancia que se les otorga a estas enfermedades, que suponen “la tercera enfermedad crónica más común entre las jóvenes llegando a una incidencia del 5%” (López & Treasure, 2011, p. 86). En concreto, es la anorexia el trastorno alimentario más frecuente a nivel mundial, que consiste en la limitación “energética en relación con las necesidades” (Casero, 2022, p. 12).

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria, como su nombre indica, son varios. Según Fernández Rojo (2015), los más conocidos son la Anorexia Nerviosa, la Bulimia Nerviosa y el Trastorno por Atracón (como se citó en Casero, 2022). El común denominador de todas estas enfermedades es, en palabras de López y Treasure (2011): “La preocupación excesiva por la comida, peso y/o Figura corporal y el uso de medidas no saludables para controlar o reducir el peso corporal” (p. 85).

Uno de los factores desencadenantes de estos trastornos es, como se comenta en líneas anteriores, Internet, o más concretamente, las redes sociales, según autoras como Casero (2022). No obstante, otras voces como Bazán y Miño (2015) ponen también el foco sobre los medios de comunicación:

Los Medios promueven el ideal de delgadez a través de la difusión de patrones de belleza que ejercen un efecto extremadamente fuerte sobre las mujeres – población especialmente afectada por esta problemática—. Algunos autores destacan el peso de la televisión en la difusión de valores y patrones relacionados con la estética de la delgadez y la “cultura de lo Light”, que además son sinónimos de salud. Otros autores enfatizan el lugar que ocupan las revistas femeninas e Internet –particularmente en los jóvenes– en la construcción de los patrones de belleza. En la misma línea, los especialistas resaltan la incidencia de la publicidad explícita y encubierta, que vende cuerpos delgados para luego promocionar la venta de otros productos. En esta búsqueda progresiva de la delgadez, los juguetes infantiles también tienen influencia (p. 25).

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Haciendo una aproximación a la historia de los TCA, se puede observar cómo los ideales de belleza han ido cambiando con el tiempo y han estado influidos por distintos factores. De este modo, algunos autores culpan de la evolución de los cánones estéticos (y de las enfermedades que estos conllevan) al sector de la moda, por estar altamente vinculado al aspecto físico.

No obstante, Lozano (2012) asegura que la moda no es quien repercute sobre la apariencia, sino las Figuras de las modelos. Ante este argumento, señala que, en los años 40 y 50, el prototipo femenino ideal era “la mujer rellena”. Es sobre los años 60 cuando las mujeres delgadas comienzan a convertirse en el patrón a seguir, pues así imponían los concursos de belleza que debían ser “las mujeres bellas”. Sin embargo, actualmente, se conoce que estas obsesiones con el físico no responden a una sola influencia, sino que son multicausales.

En los años 70, los Trastornos de la Conducta Alimentaria son tenidos en cuenta como una “enfermedad psicosomática” y no se consideraban otros aspectos que pudiesen influir al paciente, como la familia (Losada & Whittingslow, 2013, como se citó en Lucciarini et al., 2021, p. 36).

Una vez llegados a este punto, se ha podido comprobar que los TCA son unas enfermedades complejas influidas por distintos elementos. No obstante, el núcleo del problema reside en todos los casos en los inalcanzables ideales estéticos, normalmente vinculados a la delgadez. Estar delgadas se ha vuelto para ciertas mujeres, cada vez de menos edad, un estándar imprescindible, al que sacrifican horas de entrenamiento para conseguir un cuerpo delgado. Además de acogerse a dietas casi imposibles de cumplir y privándose de alimentos, lo que termina derivando en una obsesión por el aspecto físico que, a veces, da como resultado una enfermedad dependiente.

Este es el caso de las personas con anorexia, las cuáles ensalzan la delgadez hasta tal punto, que terminan supe-
ditándose a esta, y por la que pueden llegar hasta morir (Edelstein, 1999, como se citó en Lozano, 2012).

En España, según una investigación realizada por la Fundación Fita (Casero, 2022), cerca de 400.000 personas
han desarrollado algún TCA, de las cuales, 300.000 de ellas eran jóvenes de 12 a 24 años. Esta situación ha provo-
cado que los ingresos en hospitales por TCA se hayan incrementado en un 20% durante la crisis por COVID-19 y
sean: “La tercera causa de enfermedad crónica durante la pandemia” (p. 8).

Según otros estudios recientes (Escudero, 2022), pueden confirmarse las siguientes cifras en relación, a los tras-
tornos alimentarios:

En el estudio, “El impacto de los factores socioculturales en los trastornos alimentario” (Organización
Mundial de la Salud, 2021), se concluye que “en la actualidad cerca del 1% de las jóvenes de entre 14 y
24 años padecen anorexia y alrededor del 2%, bulimia nerviosa”. En sus conclusiones defiende como
cada vez se diagnosticaron más casos en adolescentes menores de 14 años. La OMS asegura que los
trastornos de la conducta alimentaria, como la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa, suelen aparecer
durante la adolescencia y juventud (p. 1).

Diversos análisis confirman que cuanto más se exponen las jóvenes a contenido sobre moda en Internet o a
determinados programas televisivos, más probabilidades tienen de desarrollar anorexia nerviosa u otro tras-
torno de la conducta alimentaria. Así, estas enfermedades suelen desarrollarse principalmente en la etapa de la
adolescencia o en mujeres de entre 12 y 25 años: “El 90-95% de los casos son mujeres” (Lozano, 2012, p. 300).
Las causas que pueden incrementar el riesgo de padecer estos trastornos pueden ser biológicas (obesidad, so-
brepeso, genética, pubertad...), psicológicas (preocupación por el peso debido a la interiorización de ciertos idea-
les de belleza, insatisfacción corporal, baja autoestima...) y socioculturales (presiones sociales sobre el físico, la
influencia de los medios y de las relaciones personales...), como resaltan Portela de Santana et al. (2012, como
se citó en Lucciarini et al., 2021).

Losada y Whittingslow (2013, como se citó en Lucciarini et al., 2021, p. 35) consideran que, en cuanto a los fac-
tores culturales, hay una tendencia por parte de la sociedad a tomar la delgadez como sinónimo de atractivo
físico, lo que provoca que muchas personas comiencen dietas extremas o a ingerir alimentos que ayudan a perder
peso para “cumplir con el estándar de belleza de la sociedad”. Así, también apuntan a la existencia de otros con-
dicionantes, como son los “factores familiares”. Estos pueden ser la existencia de antecedentes de obesidad en
el entorno familiar, una comunicación pobre en el hogar y, sobre todo, la Figura materna. Esta última puede traer
consigo problemas en la alimentación o una “crianza sobreprotectora”.

En este punto, y pese a haber señalado que los TCA no son problemas únicamente femeninos, dada las cifras y
una realidad donde las son las mujeres quiénes sufren más estas enfermedades, Aparicio (2015) recalca la mi-
soginia que se esconde tras esta situación:

Pero la vigilancia del cuerpo de las mujeres no se impone hacia el de los hombres, ni tampoco otras fragilidades
humanas se traducen así (curiosamente, ninguna de aquellas históricamente vinculadas a los hombres). Se puede
fumar tres cajetillas diarias, se puede beber hasta la inconsistencia cada fin de semana, se puede conducir peli-
grosamente, tener relaciones sexuales de riesgo, jugar compulsivamente, incluso haber sido condenado por vio-
lencia de género; nada de eso supondrá un obstáculo en una entrevista de trabajo: el exceso de peso, sí. El exceso
de peso de una mujer, especialmente (p. 109).

Aparicio (2015) continúa reflexionando sobre el sistema patriarcal que rige los TCA y plantea varias cuestiones al
respecto:

Si llevamos la mirada a la transmisión cultural de la trascendencia de la imagen, y también al lugar cen-
tral que ocupan —en la estrategia patriarcal de socialización diferencial— la concepción reduccionista de
identificación de las mujeres con su físico, la identidad conectada a la apariencia y, claro está, la delgadez
¿se puede hablar de libertad? ¿Se puede hablar de elección cuando desde la infancia se han recibido
mensajes que rebajan a la condición de objeto? (pp. 112-113).

De este modo, la autora concluye con que el peso de las mujeres ha sido empleado por el patriarcado como un
arma de “hostigamiento y conminación” (p. 116). Así, señala que no es solo un rasgo diferencial, sino que supone
una “categoría social” en una sociedad “lipófoba”. De modo que lo que más se sanciona en la comunidad actual
no sólo es el hecho de no estar delgado, sino la falta de interés en conseguir esa delgadez. Se penaliza a aquellos
que se atreven a ejercer su derecho de: “ocupar, usar y disfrutar el espacio social sin disimulo, sin disculpa, inclu-
so sin lamento y, sobre todo, sin sobreesfuerzo para alejarse del borde y llegar al epicentro”.

3. Metodología / planteamiento

Esta investigación consiste en un estudio exploratorio a través de una triangulación de herramientas metodológicas. El análisis de contenido se centra en conocer el impacto que tienen los contenidos audiovisuales de redes sociales y por otro, la prensa escrita generalista, en concreto los diarios *El País* y *La Vanguardia*, sobre la información que ofrecen acerca del desarrollo de trastornos alimentarios por parte de las mujeres jóvenes. Es por ello que una segunda parte de la investigación se centra en un estudio cuantitativo a través de una encuesta a 102 mujeres malagueñas, anónimas y aleatorias de entre 15-25 años. Por último, este estudio se complementa con entrevistas en profundidad a expertas que permiten obtener datos cualitativos de diferentes perfiles profesionales: Andrea Barrios (psicoterapeuta) y Conchi Fernández (nutricionista).

El espacio temporal de esta investigación recoge el período de tiempo comprendido entre enero y noviembre de 2023. No obstante, algunos documentos estudiados pertenecen a años anteriores, como es el caso del corpus de piezas examinado para el análisis de *El País* y *La Vanguardia*. Estos artículos se sitúan entre 2020 y 2023, dada la escasez de textos encontrados en el período inicial que se pretendía investigar. Se optó, además, por este espacio de tiempo, dado que recoge el inicio, nudo y desenlace de la pandemia por coronavirus, otro de los factores agravantes de los TCA.

Con respecto al alcance de este estudio, esta es una investigación descriptiva, ya que como su nombre indica, trata de describir una situación de la realidad actual, como es la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales en el desarrollo de los desórdenes alimenticios. Al mismo tiempo, también se trata de un estudio correlacional ya que pretende establecer el vínculo que existe entre la información que estos medios ofrecen sobre los trastornos alimentarios y la posible repercusión que esta tiene en las mujeres jóvenes.

Por último, en cuanto al diseño de la investigación, hay que señalar que es no experimental, ya que no pretende manipular las variables a estudiar, sino analizarlas desde su observación. Pretende definir una problemática social vigente, no busca realizar ningún ensayo con su muestra de estudio.

4. Resultados

Tras la lectura de los resultados de la encuesta, se puede confirmar la correlación entre los medios de comunicación y las redes sociales para con el desarrollo de trastornos alimentarios en las mujeres jóvenes. No obstante, los datos muestran diferentes perspectivas. Por un lado, la mayoría afirma que ha recibido información sobre estas enfermedades, tanto a través de los medios como de las plataformas online, y es a través de estas últimas donde aseguran que se produce mayor flujo comunicacional sobre los TCA.

La encuesta permite observar por un lado, que las redes sociales ofrecen mayoritariamente información negativa sobre este campo y, por otro, que el discurso que promueven las influencers sobre ideales de belleza y de alimentación incentivan a la población más joven a sufrir trastornos alimentarios.

Un 43% ha consumido información sobre este campo en las redes sociales en alguna ocasión, un 27% a menudo y un 14% muy a menudo. Estos porcentajes nos avisan de que más del 80% accede a contenido sobre trastornos de alimentación a través de sus redes sociales, una cifra sin duda muy alta, pues hace de este campo un tema muy recurrente de conversación. Un 67% considera que las influencers tienen un papel importante en la creación de estándares de belleza inalcanzable y el 94% reconoce que pueden llegar a incitar (en distinta frecuencia) al desarrollo de los TCA. Así mismo, las encuestadas alertan del peligro que supone crecer con estas plataformas digitales, sobre todo en relación con el creciente uso de las redes sociales por parte de las niñas menores de edad. Como parte positiva de su consumo en redes sociales, la encuesta muestra que las jóvenes entrevistadas no confían demasiado en estas celebridades de Internet, otorgándoles una escasa credibilidad. Esto queda reflejado también en el hecho de que más de la mitad afirma no haber seguido consejos alimenticios o de ejercicio físico por parte de estas Figuras.

Se detecta por tanto una postura crítica ante este tipo de contenidos, pero a la vez una postura de alerta ante las consumidoras de menor edad por el riesgo de influencia negativa.

En relación a los medios tradicionales, en este caso, la prensa escrita, los datos son más positivos en cuanto a calidad de la información, ya que las encuestadas consideran a los medios de comunicación una fuente de mayor calidad que las redes sociales. Sin embargo, consideran que los medios de comunicación deben ampliar la dedicación informativa en esta temática tan presente en la sociedad de hoy, pues todavía se detecta como un tabú. Según la encuesta, las entrevistadas no perciben, en líneas generales, un tratamiento adecuado y profundo de la salud mental en los medios de comunicación tradicionales.

En cuanto al análisis de contenido de las cabeceras *El País* y *La Vanguardia*, el primero demuestra un elevado interés y conocimiento en los TCA, así lo refleja al mostrar la especialización de los firmantes de los textos periodísticos. Además, también se aprecia variedad y equilibrio en las fuentes empleadas. El diario ha combinado un lenguaje accesible sin ser muy técnico y con un enfoque mayoritariamente psicológico y una extensión media. Además, ha añadido despices informativos con información más concreta. Por otro lado, *La Vanguardia* muestra menos especialización y variedad. El rotativo presenta menos de la mitad de fuentes informativas en toda la muestra analizada. Al igual que *El País*, el lenguaje es también accesible, combinado con un enfoque psicológico y una extensión media. Sin embargo, no amplía sus informaciones.

Por último, respecto a las dos entrevistas a expertas, las dos especialistas destacan la importancia de trabajar las informaciones desde el equilibrio. También hay que tener cuidado con “romantizar” estas enfermedades. Los TCA son patologías complejas y, a menudo se tiende a reducirlos a casos exagerados: “En muchas ocasiones, sólo se visibilizan las conductas o apariencias físicas extremas. Las causas se resumen a una ‘presión estética o impulso por la delgadez’ algo que es muy reduccionista e incluso no suele ser el detonante principal”, expone Fernández. Por su parte, Barrios insiste en que ni los medios ni las plataformas sociales son factores que inciten al desarrollo de estos trastornos, sino que son factores agravantes en personas vulnerables a padecerlos. Por ello, hace especial hincapié en la supervisión de los menores a la hora de acceder a estos canales, sobre todo, en cuanto a los teléfonos móviles: “Cuando tú le das a un niño un móvil le estás dando un arma. Los niños no están formados para vislumbrar lo que es correcto de lo que no, ni lo que es sano de lo que no”.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten confirmar que las redes sociales ofrecen un mayor flujo conversacional sobre trastornos alimentarios que los medios tradicionales. En esta línea, al preguntar a la muestra sobre cómo les afecta el aspecto de las personas que observan en Internet y en los medios, la mayoría reconoce algún grado de influencia. Además, más del 60% cree que las influencers promueven estándares de belleza inalcanzables y el 94% reconoce que pueden llegar a incitar (en distinta frecuencia) al desarrollo de los TCA. No obstante, aunque el porcentaje de influencia es muy elevado, las encuestadas consideran que es la población más joven la que puede sufrir más esa influencia y desencadenar un posible trastorno.

Desde el punto de vista profesional consultado para este estudio, la especialista en psicología, Andrea Barrio, considera que las redes sociales no son factores “provocadores” de desórdenes alimenticios, sino agravantes en las personas vulnerables a padecerlos, mientras que la nutricionista Concepción Fernández considera que, habitualmente, las conversaciones sobre los TCA o sobre los movimientos inclusivos (como el body positive) en las redes sociales se ven manipulados por sus participantes, aunque no de forma intencionada. Quienes interactúan compartiendo estos hashtags, a menudo, quieren “sanar”, sin saber que están logrando el efecto contrario. Es así, como en ocasiones los movimientos bienintencionados pueden volverse opuestos a sus objetivos. Fernández afirma que tanto los medios como las redes sociales pueden distorsionar la imagen de los TCA, llegando incluso a romantizarlos/blanquearlos tras la “valentía” de perder peso, el cariño que reciben estas personas al expresar su enfermedad, etc.

En este sentido, las jóvenes demuestran mayor confianza en los medios tradicionales, pero se concluye que el tratamiento debe ser mayor, dejar de ser un tabú en los medios y profundizar más desde la información.

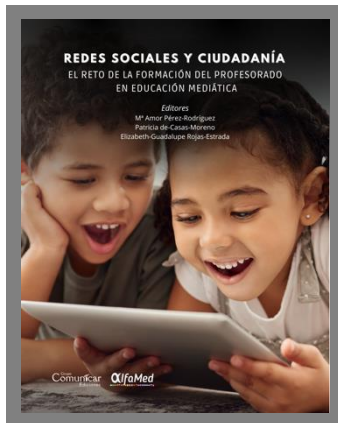
Por otro lado, las redes sociales ayudan a extender información sobre esta temática, pero los contenidos que ofrecen las influencers sobre la imagen corporal y la alimentación, además del contenido que muchas de las que han sufrido esta enfermedad, no ayudan a la población sino que su influencia es negativa y agravante para el sector población más vulnerable. Es por ello que la Educación Mediática debe poner su foco en esta temática, sobre todo en la población adolescente.

Apoyos

Esta comunicación se enmarca dentro de los resultados del proyecto de I+D+i “AV-ADJUVEN: Repertorios y prácticas mediáticas en la adolescencia y la juventud: usos y recepción de plataformas audiovisuales online” PID2022-138281NB-C22, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER/UE.

Referencias

- Aparicio, E. (2015). Los medios de comunicación en la violencia contra las mujeres: el paradigma de la delgadez. *Historia y Comunicación Social*, 20(1), 107-119. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n1.49550
- Bazán, C.I., & Miño, R. (2015). La imagen corporal en los medios de comunicación masiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 15(1), 23-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645337>
- Casero, B. (2022). *¿Influencers de TCAs? Testimonios en torno a la influencia de las redes sociales en la autoimagen* [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54828>
- Díaz, J. (2016). *Estudio sobre influencia de los medios de comunicación en la autopercepción corporal y en la aparición de los TCA* [Trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna]. RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3788>
- Escudero, A. (2022). *La influencia de la publicidad y los medios de comunicación en el origen de las TCA* [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid] UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54733>
- López, C., & Treasure, J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 85-97. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(11\)70396-0](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70396-0)
- Lozano, Z.B. (2012). La familia y las redes sociales en los trastornos alimenticios en adolescentes de la época contemporánea. *In Crescendo*, 3(2), 299-311. <https://doi.org/10.21895/increc.2012.v3n2.11>
- Lucciarini, F., Losada, A.V., & Moscardi, R. (2021). Anorexia y uso de redes sociales en adolescentes. *Avances en psicología*, 29(1), 33-45.



VIII. Desinformación, fake news y educación

El efecto Sinatra se siembra ahora en una granja: Perspectiva de los *netcenters* y los sitios de verificación

The Sinatra effect is now being sown on a farm: The perspective of netcenters and verification sites

Karla-Patricia Ramos-Amaya
Universidad Centroamericana, El Salvador
kpramos@uca.edu.sv

Amparo-María Marroquín-Parducci
Universidad Centroamericana, El Salvador
amarroquin@uca.edu.sv

Resumen

En este texto, se plantea conocer el ciclo de vida de la desinformación junto a periodistas verificadores y un empresario de netcenter. Tres consideraciones como resultado de esta reflexión: primero, no es posible discutir sobre la verdad si no fortalecemos los procesos de educación ilustrada y científica. Segundo, para tomar distancia del algoritmo, debemos entender quién quiere que yo crea algo. Y tercero, de nada sirve la micropolítica de la Alfabetización Mediática e Informativa, si no va acompañada de macropolíticas que condicionan y limitan las medidas intrusivas de las redes sociales en el ámbito de la propagación de la desinformación.

Abstract

In this text, the life cycle of disinformation is discussed with verification journalists and a CEO of netcenter. Three considerations result from this reflection: first, it is not possible to discuss the truth if we do not strengthen the processes of enlightened and scientific education. Second, to distance ourselves from the algorithm, we must understand who wants me to believe something. And third, the micro-politics of media and information literacy is useless if it is not accompanied by macro-politics that condition and limit the intrusive measures of social networks in the field of the propagation of disinformation.

Palabras clave / Keywords

Malinformación, *fake news*, *trolls*, *fact-checking*, verificación de datos, *netcenters*.

Disinformation, fake news, trolls, fact checking, data verification, netcenters.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024 ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción

La pregunta sobre el origen de la desinformación y lo que la mantiene viva no es algo nuevo. Se han dado intentos por controlar el encuadre y la interpretación de datos; como habría dicho Ortega y Gasset (2008) “quien no sea como todo el mundo, quien no piense como todo el mundo corre el riesgo de ser eliminado. Ahora todo el mundo es solo la masa” (pp. 131-132).

Para ahondar en lo anterior, este texto indaga sobre el ciclo de vida de la desinformación desde perspectivas opuestas: desde dónde se producen y desde cómo se reciben y contrarrestan. La metodología es analizar tres entrevistas en profundidad:

- En primer lugar, se visitó el espacio de un netcenter y se entrevistó a un empresario internacional en América Latina.
- Esta investigación buscó también conversar con dos personas que suelen colocar su oficio al otro lado del espectro: los verificadores.

2. Planteamiento: El efecto Sinatra y el gran negocio de desinformar

Cuando George Evans, el representante de Sinatra, decidió contratar chicas para fingir desmayos, inauguró un elemento fundamental vinculado a los procesos desinformativos que ya parecía intuirse en la industria. No solo se desmayaban las chicas que habían sido contratadas, sino muchas más. De esta manera se corroboró un vínculo emocional que Le Bon o Freud ya señalaban: “Un fenómeno psicológico por el que los individuos, por más diferente que sea su modo de vida, sus ocupaciones, su carácter están dotados de un alma colectiva. Alma cuya formación es posible solo en el descenso, en la regresión hacia un estadio primitivo, en el que las inhibiciones morales desaparecen y la afectividad y el instinto pasan a dominar, poniendo la masa psicológica a merced de la sugestión y el contagio” (Martín-Barbero, 1998, p. 32). El efecto Sinatra, como lo hemos llamado, implica que los procesos de desinformación son los desencadenantes de esa sugestión y contagio masivo.

Según Ferreras-Rodríguez (2022), dentro del comportamiento de la desinformación se observan las siguientes categorías: producción, transmisión, recepción/ consumo y reproducción. La génesis del ciclo suele tener motivaciones políticas y económicas. Desinformar factura y, además, genera consecuencias paralelas de distinta índole. Cuando se produce, transmite, recibe y se multiplica una noticia falsa, se desencadena la masa psicológica que nos lleva querer creer, querer divertirnos, querer ser parte de un colectivo.

Los *netcenter* o *granjas de trolls* son un espacio central. Sin embargo, sabemos poco de ellos, son una especie de fantasmagoría en la época actual. Para fines investigativos se visitó uno.

Este tipo de espacios suelen lucir como cualquier call center, pequeños cubículos interconectados. Cada persona (en su mayoría jóvenes) maneja un cierto número de cuentas. Son capaces de filtrarse en el íntimo mundo de la mensajería personal, subir ratings y construir encuadres. Si en un inicio, se buscaban los likes y reacciones, ahora lo que importa a partir de los cambios en el algoritmo son las interacciones.

Según *el Empresario*, el proceso inicia cuando se acuerda con el cliente una meta a la que se debe llegar. “Para dar un ejemplo, en *Twitter* (hoy *X*), hay temáticas que incluyen votaciones, entonces entran a las encuestas y ahí nos piden que logremos un determinado número de votos. Estas son acciones, y son las que nosotros vendemos. Entonces se convierten en *likes*, *comentarios*, *retuits* y serán exitosas cuando creen tendencias”. (Empresario de netcenter, comunicación personal, 23 de febrero de 2023). Pero también habla de cómo otro tipo de empresas, restaurantes, proveedores, e incluso personas particulares, buscan contratar este nuevo tipo de servicio, para mantener su reputación o construir su propia marca personal. “Este negocio funciona gracias al ego”, anota.

En el caso de Latinoamérica, según Boese-Schlosser et al. (2022), la desinformación en contextos autocráticos, es decir, que tienen gobiernos donde el poder se concentra en el Ejecutivo sin contrapesos adecuados, posibilita condiciones que instrumentalizan aún más la desinformación. Entre ellas, exceso de propaganda, banalización de la comunicación política, la falta de transparencia de los datos, dificultades para el acceso a información confiable para la verificación y los bajos niveles de confianza y de consumo de noticias.

Los netcenter, justamente son una herramienta que trabaja para los fines anteriores. Tengo un documento por cliente, un brief, y ahí se identifica tal lugar, tal persona, ve sus páginas, si es de izquierdas o de derechas. Y todos los operadores tienen acceso al brief del cliente que hemos contratado. A ellos, se les da ejemplos de mensajes y le pongo entre paréntesis el cliente. Le pongo muchos mensajes partidistas, de apoyo, de defensa, de ataque y ellos (los operadores) ya saben cambiarle el nombre del cliente, para volver a utilizarlos (Empresario de netcenter, comunicación personal, 23 de febrero 2023).

Lo anterior plantea un desafío ético de parte de la sociedad entera y no solo de los involucrados que la producen y difunden, ya que socava la integridad de la información misma, la cual se considera un derecho esencial para el empoderamiento, la rendición de cuentas y el desarrollo.

Otro elemento que se relaciona con lucrar a partir de la desconfianza, no solo a nivel de los estados sino de la propia mente de los individuos; y es que, según el periodista de Newtral (G. Infante, comunicación personal, 18 de agosto 2023), la generación de malestares o tensiones, a través de campañas acentúan brechas que traspasan lo económico y afectan lo psicológico, ya que buscan atentar contra el espacio cognitivo; y la forma que tenemos incluso los propios humanos para relacionarnos e interpretar la realidad que nos rodea. En otras palabras, también la desinformación se lucra a partir de nuestros marcos interpretativos.

Es importante reconocer y remarcar la importancia de las alfabetizaciones digitales, De acuerdo con la academia, son necesarias. De acuerdo con el Empresario de netcenter, la verificación no consigue construir tendencias ni implica masividad, no afecta el ciclo de construcción y divulgación de la desinformación. En este sentido, no se trata de renunciar al pensamiento crítico y a los procesos educativos, sino de imaginar estrategias con un abordaje integral. Añadimos ahora otras consideraciones adicionales.

La producción desde el algoritmo en la creación de contenido engañoso, existen intermediarios que facilitan su difusión a través de redes sociales y motores de búsqueda. El mundo digital se rige por los algoritmos. Chakrabarti et al. (1999, citado por Jiménez-Palomares & Gomes-Franco e Silva, 2019, p. 4) afirman que los algoritmos “deben ser capaces de ordenar una búsqueda realizada por una sola palabra que arroje millones de registros”. Los buscadores en la web ordenan los resultados con base en la “cantidad de veces que aparece la palabra clave” (Torres-Pombert, 2003, citado por Jiménez-Palomares & Gomes-Franco e Silva, 2019, p. 4).

Los algoritmos de las redes sociales suelen ser “adaptativos”, lo que significa que efectúan pequeños cambios sobre si mismos en todo momento para intentar obtener mejores resultados. “Mejores” en este caso significa más seductores y, por tanto, más rentables. En este tipo de algoritmos siempre hay un poco de aleatoriedad (Lanier, 2018, citado por Vivar, 2020, p. 27).

Esta adaptabilidad no se rige por consideraciones éticas o morales, son más bien de carácter técnico en el vasto mundo de la desinformación. “Estamos en un momento en el que el uso de las redes sociales crea lo que llamamos burbujas o cámaras de eco. Entonces también es muy fácil penetrar a una audiencia determinada” (G. Infante, comunicación personal, 18 de agosto 2023). Para G. Infante (comunicación personal, 18 de agosto 2023) la desinformación preocupa cada vez más, sobre todo por la proliferación de las granjas de *trolls*.

Según el Empresario de netcenter, existe un grupo de consultores que se desplazan a varios países entonces “ellos, cuando ya hacemos un buen trabajo, pues nos llevan de la mano. Como de un año y medio para acá, han crecido las agencias llamadas *crisis*. Te buscan y dicen algo como, soy de una agencia de crisis, me encuentran y mandan el mensaje (comunicación personal, 23 de febrero 2023). De esta forma, el negocio se expande cada día y la lógica de conseguir gobernar a través del algoritmo prevalece (Ricaurte et al., 2024).

Otro elemento que resalta el empresario son los memes, porque es más fácil que le dé “*me gusta*” una persona a nivel orgánico. “Desde donde nos lo pidan, lo tomamos del trending, lo bajamos y le colocamos 2 *hashtags* (#) para luego establecer una conexión entre el *hashtag* que les pide el cliente, más el *hashtag* que exista del meme y eso hace que se haga aún viral”. (Empresario de netcenter, comunicación personal, 23 de febrero 2023). Parece, en este sentido, que el humor es un elemento fundamental de la emocionalidad de las masas.

Las narrativas que se intervienen desde estos espacios ofrecen un elemento que es muy valorado por los clientes: el anonimato, ejemplo de eso es que parte de su *modus operandi* es que deben mantener acuerdos de privacidad y por ello, aún y cuando insistimos de varias formas, nuestro *Empresario* no dice mayor cosa sobre quiénes son sus clientes.

Hablar de consumo de desinformación es también hablar de elección de medios y hábitos que como individuos y sociedades han decidido adoptar o ignorar.

G. Infante (comunicación personal, 18 de agosto 2023) explica que la desinformación no se estanca, no está en única red social, ya que ninguna persona utiliza sólo una en concreto. Sí que encontramos grupos, colectivos que están muy abonados a la desinformación, y están organizados a través de canales, como, por ejemplo, Telegram. Eso es muy fácil para nosotros porque es un río donde pescar en el que podemos ver narrativas, o mensajes.

Un elemento, dentro del consumo, es que los desórdenes informativos están muy unidos a la propia agenda del país o a la propia agenda mediática del momento.

La periodista Rosenzvit abona al tema diciendo que “hay un pico en donde empiezan a aumentar su viralidad, y después baja. También es importante diferenciar que una cosa es la desinformación puntual y otra es la narrativa (M. Rosenzvit comunicación personal, 30 de agosto 2023).

La difusión de un mensaje bien específico y concreto de un día o una hora son breves, sin embargo, los expertos señalan que un planteamiento más estructurado, como un eslogan de una campaña se mantiene a lo largo del proceso desinformativo. Desde ahí se construyen estereotipos que podemos denominar *de largo aliento* y que terminan sedimentándose en patrones culturales. “Es muy importante esto de ver cuál es el ciclo de vida porque cuando una desinformación se empieza a viralizar y aumenta, la cantidad de compartidos, de *likes*, de interacciones, hay que pensar muy bien si uno desde el *fact checking* le ve el sentido a salir a desmentirla o no”. (M. Rosenzvit, comunicación personal, 30 de agosto 2023).

Según los expertos la desinformación también se va modificando, se transforma, pero no se puede afirmar con certeza afirmar que muera, que termine. Es importante no menospreciar la capacidad de la información falsa para ser recirculada, reutilizada o adaptada para difundirse a nuevos contextos o audiencias.

3. Conclusiones

La primera forma de escapar a estos procesos se vislumbra desde la Alfabetización Mediática y los procesos educativos. Educar, se vuelve, entonces, educar en pensamiento crítico. Aprender de la duda. Construir una racionalidad que va más allá de los tradicionales procesos ilustrados. Es, finalmente, volvernos seres pensantes. Abordar la definición del *Homo sapiens-sapiens* es, según Valdebenito (2007), reflexionar sobre los dilemas morales que acompañan a la persona en tanto ser cultural. Para ello, es necesario volver a la base y poner la reflexión dentro del consumo de información como prioridad a nivel colectivo e individual.

Infante y Rosenzvit (comunicaciones personales, febrero y agosto de 2023) aseguran que mitigar la desinformación o los bulos es muy difícil, es decir, no podemos combatir un proceso emocional exclusivamente con el universo racional. Existen distintas estrategias. Se trata por un lado de combatir con información contrastada, veraz y expuesta lo más pedagógicamente posible a sus audiencias, explicando con datos y hechos, para poder desmontar esas narrativas confusas o creadas, ya que lo que buscan es la confusión. Pero también, añadimos desde estos estudios, se trata de presionar a los gobiernos para que se creen leyes y políticas que restrinjan la posibilidad de un proceso publicitario emocional que hasta este momento no ha sido normado.

Y se trata de pensar por fuera de lo racional para vincularnos emocionalmente a la información (no solo a la desinformación y este es el énfasis). Los comunicadores políticos y los empresarios de *netcenters* pueden subir hasta un promedio de doscientos videos diarios, emocionales y diseñados para engancharnos. ¿Cuántos videos subimos desde la Alfabetización Mediática? ¿Y estos videos que subimos, están diseñados emocionalmente?

Ser conscientes de lo anterior es también ser conscientes de nuevos formatos desinformativos que se van a ir presentando a través del tiempo e ir adaptándolos.

Abordar la desinformación implica un compromiso con la veracidad, la transparencia y la responsabilidad en la difusión y consumo de información, así como un reconocimiento de los desafíos éticos inherentes a la era digital. A partir de lo dicho por los entrevistados, se puede afirmar que sí, en efecto, existe un ciclo de vida de la desinformación en el que se están presentes momentos de génesis, desarrollo, auge y decrecimiento; y, en la gran mayoría de los casos, sus motivaciones tienen intenciones claras de lucrar, la cuales son promovidas de manera intencional y constante.

Recapitulamos las tres grandes consideraciones que estas entrevistas nos permiten tener: no es posible discutir el estatuto sobre la verdad si no fortalecemos los procesos de educación racional, ilustrada y científica, si no rescatamos los mejores elementos de esta propuesta humanística de hace ya tres siglos; el conocimiento sobre cómo la ciencia y el método periodístico construyen una aproximación a la verdad son antídoto fundamental contra la mala hierba. Segundo, como canta Jorge Drexler, para poder tomar distancia del algoritmo, debemos entender quién quiere que yo crea algo, quién está detrás. Discutir y conocer mejor el oficio de los *netcenters* es importante. Y tercero, quizá lo más importante en este caso: de nada sirve la micropolítica de la Alfabetización Mediática e Informativa en las aulas y en la vida cotidiana, si no va acompañada de macropolíticas que condicionen y limiten las medidas intrusivas de las redes sociales en el ámbito de la propagación de la desinformación.

Referencias

- Boese-Schlosser, V.A., Alizada, N., Lundstedt, M., Morrison, K., Natsika, N., Sato, Y., & Lindberg, S.I. (2022). *Autocratization changing nature? Democracy Report*. <https://n9.cl/n5fyag>
- Ferreras-Rodríguez, E.M. (2022). Más allá del fact-checking: organizaciones contra la desinformación. Identificación y análisis de proyectos internacionales. *Hipertext.net*, (24), 41-54. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i24.04>
- Jiménez-Palomares, P., & Gomes-Franco e Silva, F. (2019). Visibilidad de la información en redes sociales: los algoritmos de Facebook y su influencia en el clickbait. *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(41), 173-211. <https://doi.org/10.33064/41crscsh1772>

- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andrés Bello.
- Ortega y Gasset, J. (2008). *La rebelión de las masas*. (2ª ed.). Tecnos.
- Philips, W. (2015). *This Is Why We Can't Have Nice Things: Mapping the Relationship between Online Trolling and Mainstream Culture*. MIT Press.
- Ricaurte, P., Gómez-Cruz, E., & Siles, I. (2024). Algorithmic governmentality in Latin America: Sociotechnical imaginaries, neocolonial soft power, and authoritarianism. *Big Data & Society*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/20539517241229697>
- Valdebenito, C. (2007). Definiendo homo sapiens-sapiens: aproximación antropológica. *Acta bioeth*, 13(1), 71-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2007000100008>.
- Vivar, J.M.F. (2020). Datos masivos, algoritmización y nuevos medios frente a desinformación y *Fake news*. Bots para minimizar el impacto en las organizaciones. *Comunicación y hombre*, (16), 101-114.



VIII. Desinformación, fake news y educación

Acercamiento al periodismo de verificación en Cuba

An approach to fact-checking journalism in Cuba

Meylan-Nancy Martínez-Rivero
Canal Cubano de Noticias, Cuba
meylannancymartinezrivero@gmail.com

Yamile Haber-Guerra
Universidad de Oriente, Cuba
yamienvn@gmail.com

Ana-Teresa Badía
Universidad de La Habana, Cuba
abadia@enet.cu

Resumen

El *fact-checking* o verificación de datos es una de las prácticas periodísticas más demandadas por su impacto en la lucha contra la desinformación y en la Alfabetización Mediática e Informativa de los usuarios. En esta investigación adscrita a las humanidades digitales mediante un enfoque cualitativo, se identificaron las webs de comprobación y las características de esta tendencia periodística; para ello se utilizó la observación científica y la entrevista virtual en profundidad. El periodismo de verificación en Cuba se articula desde secciones de chequeos integradas en los sitios webs de los medios de comunicación y se encuentra en su fase incipiente.

Abstract

Fact-checking is one of the most demanded journalistic practices due to its impact on the fight against disinformation and on users' media and information literacy. In this research ascribed to digital humanities through a qualitative approach, the verification websites and the characteristics of this journalistic trend were identified; for this purpose, scientific observation and in-depth virtual interview were used. Fact-checking journalism in Cuba is articulated from fact-checking sections integrated in the websites of the media and is in its incipient phase.

Palabras clave / Keywords

Periodismo, *fact-checking*, verificación, desinformación, Alfabetización Mediática e Informativa.

Journalism, fact-checking, verification, disinformation, Media and Information Literacy.

Colección 'Redes Sociales y Ciudadanía'
Grupo Comunicar Ediciones / Red 'Alfamed'
Depósito Legal: H-527-2024X ISBN: 978-84-19998-05-7
ISSN 2952-1629 | ISSN (Internet): 3020-7878
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2024>

1. Introducción: Justificación del tema

La desinformación y el *fact-checking* son dos fenómenos que, a pesar de sus diferencias notables, tienen sobre sí influencias mutuas; el segundo surge como una consecuencia directa del primero: la desinformación se concibe como la información falsa o engañosa que se propaga, sobre la que actuará el fact-checking como el proceso que verifica la precisión de la información que circula (Martínez-Rolán & Piñeiro-Otero, 2023).

La respuesta a la desinformación al decir de Guallar et al. (2020) ha de ser compleja, como lo requiere un fenómeno de naturaleza poliédrica y multifactorial; el principal interés en esta tiene que venir de los principales actores informativos, mediáticos, de las redes sociales y las empresas tecnológicas de conjunto, de ahí la pertinencia de su estudio desde el contexto cubano.

2. Antecedentes: Estado del arte, revisión de literatura del tema

Europa, Asia y América del Norte son los tres primeros continentes que encabezan la lista en materia de fact-checking. Las elecciones presidenciales de los Estados Unidos de América en 2016 marcaron un antes y un después en el aumento de estas iniciativas en el mundo (Míguez-González, 2023a); de hecho, es este el país con más medios dedicados a la verificación de datos: EE. UU (Duke Reporters' Lab, 2023).

El 2019 al 2020 fue el período en el que exponencialmente crecieron las iniciativas en español, duplicando su número, en gran medida por la infodemia que sobrevino en esos años. Consecuencia de la desinformación generada por la COVID-19, considerada hasta la fecha como el mayor reto al que se han enfrentado los fact-checkers (Herrero & Herrera, 2021).

Según los resultados del décimo censo anual de verificación de hechos ofrecidos por el Duke Reporters' Lab (2023) en el mes de julio del 2023 se registraban 417 verificadores de hechos activos en más de 100 países y 69 idiomas. La recta final del 2023 estuvo marcada por la concientización del valor de esta práctica alrededor del mundo; el Instituto Poynter (Drobnic-Holan, 2023) anunció un registro récord en sus solicitudes de verificación, 61 solicitudes en una sola ronda, contando actualmente con 24 organizaciones periodísticas registradas y 15 en proceso de verificación (EFCSN, 2023).

Siguiendo la evolución de las plataformas de verificación, funcionan como agencias de noticias encargadas de identificar las noticias falseadas y reducir su proliferación, desarrollando los procesos necesarios para determinar el grado de veracidad de las mismas.

Iniciativas que en la red adoptan por lo general tres formatos (Vizoso & Vázquez, 2019). En su mayoría asumen la presentación de los contenidos de forma similar a un ciberdiario. Otro de los formatos empleados se aproxima al de los blogs, en menor medida, algunos funcionan en línea como un repositorio de verificaciones a disposición de los usuarios y que rigen su trabajo de acuerdo con los estándares internacionales y a los códigos de principios confeccionados por el IFCN y demás redes regionales que aglutinan a estos proyectos.

Graves y Cherubini (2016) desde el contexto estadounidense determinaban dos categorías para definir su tipo o modelo de proyecto empresarial: el modelo alternativo o sin ánimo de lucro (NGO model) y el modelo tradicional (newsroom model) nacido dentro del mismo medio de comunicación. Una tipología que luego, sobre la base del análisis de las plataformas hispanohablantes Vizoso y Vázquez (2019) identificarían como tipo de organización y financiación, segmentándolas también en dos categorías: integradas en medios de comunicación, sobre todo como secciones (financiación pública) o como medios de carácter independiente construidos a partir de iniciativas privadas o de carácter asociativo (financiación privada o por colaboración ciudadana).

Otra de sus clasificaciones responde a su alcance geográfico, delimitándolos en fact-checkers locales o regionales, de acuerdo con la proximidad de los contenidos verificados y por su alcance temático se distinguen en dos: generalistas y plataformas temáticas o especializadas (Míguez-González, 2023b). Aspectos que en general, aún se perfilan dentro del campo de investigación a nivel internacional.

3. Metodología / planteamiento

El objetivo general de esta investigación es determinar cómo se desarrolla el periodismo de verificación de datos desde el entorno digital cubano. Para ello se identifican las plataformas de verificación existentes en los medios de comunicación digitales cubanos y se caracteriza el periodismo de verificación de datos que se realiza en Cuba desde las plataformas digitales.

Dado el alcance predominantemente exploratorio y descriptivo del estudio fue necesario realizar una búsqueda web de forma manual por cada uno de los medios cubanos haciendo uso de la observación científica no participante. En el proceso de elaboración del listado se determinaron un total de 147 medios que fueron revisados con el fin de identificar, según el contenido de su trabajo, cuáles se dedican de manera única a la verificación informativa o cuáles cuentan con proyectos o secciones periodísticas encaminadas a este fin.

Con la ayuda de la entrevista en profundidad virtual (Sordini & Dettano, 2021) vía *WhatsApp* se entrevistaron un total de 6 periodistas cubanos que laboraron en estas iniciativas asumiendo el rol del verificador en las secciones de chequeo, alternando entre directivos, jefes de redacción y reporteros. Esta técnica permitió conocer la percepción de los equipos de chequeo y develar sus mayores retos y deficiencias.

4. Resultados

El ecosistema digital cubano no cuenta con medios de comunicación que se dediquen de manera exclusiva a la verificación, esta nueva modalidad periodística se asume mediante la integración de sección de chequeo a los medios de comunicación. De todos los medios oficiales que tienen una amplia presencia en las plataformas digitales, solo dos medios de carácter público han desarrollado iniciativas encaminadas a la verificación de datos de manera asidua en el entorno digital: desde finales del 2019 e inicios del 2020, la Revista Juventud Técnica, de la Casa Editora Abril, con el proyecto pionero Verifica JT¹, y la versión digital del periódico Invasor con la sección Invasor Verifica².

A esta acción se sumaron en 2020 los medios digitales no reconocidos dentro del sistema de medios públicos cubanos: Periodismo de Barrio y elTOQUE, al formar parte de las 35 organizaciones que se incorporaron a la red internacional LatamChequea para lucha contra la desinformación sobre el coronavirus. El 2 de marzo del 2021 surge, de manera oficial en el sitio web de elToque una nueva sección encaminada al chequeo de la información bajo el nombre de Defacto³. Un año más tarde, el 25 de julio del 2022, la revista Árbol Invertido lanzaba en la Red de Redes el proyecto #CubaChequea⁴.

El nacimiento de estas iniciativas y, por tanto, su posterior desarrollo, coincide con la llegada y la propagación de la pandemia en Cuba. La COVID-19 fue el punto de inflexión que llevó al periodismo cubano a plantearse la verificación de la información como un servicio periodístico especializado.

Verifica JT nace con la finalidad de identificar y reducir el impacto de las falsedades que circundan en el campo de la ciencia, la tecnología, la innovación y el medio ambiente. Surge, además, como lo reseñan sus fundadores, de la connotación que alcanzaba la verificación de datos en el mundo, de la percepción que el Congreso Latinoamericano de Periodismo de Investigación de 2019 les legó y como la respuesta, en plena pandemia, a la misiva de sus seguidores en redes sociales. Proyecto que se desarrolló bajo la iniciativa de los jóvenes periodistas Ernesto Guerra, Claudia Alemañy e Iramis Alonso.

El desarrollo de la sección Invasor Verifica del periódico provincial de Ciego de Ávila se debe al interés de contrarrestar lo que no es noticia y circula libremente como tal, desde la agenda pública. Una motivación que a partir de la observación y el estudio de las prácticas de fact-checking a nivel internacional cautivó a la periodista Sayli Sosa Barceló, quien impulsó el desarrollo de esta práctica como un proyecto de innovación en el rotativo.

Con el propósito de chequear el discurso público y luchar contra el fenómeno de la desinformación en Cuba como servicio de verificación y de periodismo de datos asociado al cibermedio elToque, ve la luz Defacto con la visión de contribuir desde el ámbito digital a la participación, la educación proactiva y el empoderamiento de la ciudadanía en temas de interés público (Defacto, 2021).

Por su parte, delimitar la verdad de las mentiras y manipulaciones por medio del análisis de la factualidad del discurso público, de las informaciones que se difunden en redes sociales y por los principales medios de comunicación, es la misión que persigue #CubaChequea como unidad especializada dentro de la Revista Cultural Árbol Invertido (#CubaChequea, 2022).

Actualmente, estas dos últimas plataformas son las únicas que se mantienen activas en la prestación de estos servicios de chequeos. A pesar del reconocimiento que alcanzaron en el 2020 los medios oficiales, Juventud Técnica e Invasor en el I Festival Virtual de la Prensa por la innovación e importancia de estos proyectos, Verifica JT publicó su última entrada el 19 de julio del 2021 e Invasor Verifica el 8 de mayo del 2022. Plataformas que luego de llegar al año y medio decayeron abruptamente en la sistematicidad y periodicidad de su trabajo de verificación.

Las cuatro plataformas de chequeo identificadas se desarrollan de forma similar al concepto de los medios nativos digitales y en consonancia a la forma que mayoritariamente asumen los servicios de verificación a nivel internacional, de ahí que tres de ellas descansan en el formato web como secciones: Invasor Verifica, Defacto y

#CubaChequea , aunque los trabajos realizados por Verifica JT se encuentran en la página oficial de la revista, es precisamente en la plataforma medium donde Figura como una sección oficial.

5. Generalidades del periodismo de verificación en Cuba

Un rasgo que denota el desarrollo de estos proyectos tributa precisamente a las características organizativas con las que han surgido. Se observa en todos los casos su integración dentro de los medios de comunicación como unidades o secciones de estos. En el país la mayoría de las plataformas de chequeo han germinado del entorno mediático, ya sea que, por su modelo de financiación asuman un carácter público, en el caso de Verifica JT e Invasor Verifica o que, sean catalogadas como privadas o de carácter asociativo como Defacto y #CubaChequea. Hasta la fecha su evolución en el entorno online se mueve sobre el prototipo tradicional o the newsroom model, siendo asumidas como una nueva área de trabajo que por su especialización se incorporan en medios específicos. La verificación hasta ahora desarrollada en nuestro país aprovecha las bondades de la Inteligencia Artificial como una herramienta para identificar y recepcionar las demandas de verificación de los públicos por medio del procesamiento del lenguaje natural en bots para el contacto directo entre los verificadores y los usuarios. El proceso de verificación informativa se realiza sobre la base de la experiencia investigativa de los periodistas de forma manual en cada una de sus etapas.

Atendiendo a las características de los medios a los que se integran Verifica JT y #CubaChequea los objetos de su verificación poseen alcance regional y local, Defacto se circunscribe al ámbito nacional, e Invasor Verifica responde a las demandas locales de la provincia de Ciego de Ávila. Por su alcance temático solo Verifica JT Figura como una plataforma especializada, las otras unidades que coexisten en el entorno digital son generalistas.

En Cuba los procesos de verificación coinciden en el contraste de las fuentes como el método principal para confirmar o refutar la información. Articular un sistema de fuentes que les permita sostener el chequeo, es un principio que siguen en igualdad de condiciones estas cuatro plataformas. Los criterios de selección de los contenidos a verificar muestran similitudes con los clásicos valores de la noticia, midiéndose por lo general: la relevancia, el impacto e interés que generen los mismos, así como otros que se articulan ante las características de la desinformación online como lo es su grado de viralización y peligrosidad, asumiendo un modelo de selección colaborativo entre la ciudadanía y los verificadores.

En cuanto al objeto de sus verificaciones, las plataformas de los medios oficiales no analizan las frases o declaraciones del discurso público, las restantes sí diversifican el diapasón de sus objetos de chequeo. La disparidad en cuanto a la extensión de las verificaciones es notable, así como en el uso o no de los diferentes niveles de representación, la escala textual es la más utilizada, seguida de la cromática y la simbólica.

Como secciones integradas al contenido de trabajo de medios de comunicación, no existe un equipo de verificación que se dedique de manera exclusiva a esta modalidad periodística. El rol del verificador en Cuba carece de especialización periodística, se construye sobre el empirismo desde la concepción en boga del periodista multitarea o polivalente (García-Avilés, 2002) que precisa de neohabilidades y neocompetencias.

La digitalización de la información pública y el acceso a la información de forma rápida, transparente y abierta son los mayores desafíos a los que se enfrenta el periodismo de verificación en el país.

6. Discusión y conclusiones

El estudio de la verificación de datos en el contexto cubano permitió determinar que Cuba sí apuesta por el desarrollo del periodismo de confirmación de hechos. Se logró identificar cuatro plataformas periodísticas: Verifica JT, Invasor Verifica, Defacto y #CubaChequea.

El período comprendido desde inicios y finales del 2020 se constituye la etapa de mayor auge de estos proyectos. Se comprobó, además, la necesidad de un desarrollo sistemático del periodismo de verificación de datos desde las plataformas digitales de chequeo cubanas, al encontrarse inactivas por más de un año las unidades de carácter público. Escenario que se agudiza ante la carencia de este tipo de secciones en los medios informativos de cabecera del país.

La necesidad de concientizar el valor de la verificación de hechos en dos sentidos: ante la proliferación de la información falsa por su impacto en la calidad del debate informado y como un elemento clave en el desarrollo de una cultura de chequeo en la audiencia, limitan actualmente su avance.

El periodismo de verificación en Cuba se encuentra aún en su fase incipiente. Su desarrollo como una práctica innovadora y disruptiva dependerá de la continuidad y el futuro nacimiento de unidades periodísticas que logren

consolidarse en el entorno digital con una fundamentación epistemológica y metodológicamente coherente con las necesidades de su objeto de estudio, en correspondencia con la relación triádica que se expresa entre la tecnología, la desinformación y la Alfabetización Mediática e Informacional.

Notas

¹ <https://n9.cl/opwmei>

² <https://n9.cl/y5iuis>

³ <https://n9.cl/4qp1g>

⁴ <https://n9.cl/720pre>

Referencias

- #CubaChequea. (2022). *Metodología de #CubaChequea*. Árbol Invertido. <https://n9.cl/7defy>
- Defacto. (2021). *Metodología*. eIToque. <https://n9.cl/9go0fs>
- Drobnic-Holan, A. (2023, 15 de septiembre). *International Fact-Checking Network to pause acceptance of news signatories*. Poynter Institute. <https://n9.cl/wvslj>
- Duke Reporter's Lab. (2023, 27 de junio). *Misinformation spreads, but fact-checking has leveled off*. Duke Reporter's Lab. <https://n9.cl/vy8ix>
- EFCSN. (2023, octubre 2). *The European Fact-Checking Standards Network is opening a third round of applications on October 2*. EFCSN. <https://n9.cl/ka6qmr>
- García-Avilés, A. (2002). Periodismo polivalente y convergente: riesgos y oportunidades para el periodismo audiovisual. *Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina*, (79), 38-43.
- Graves, L., & Cherubini, F. (2016). *The rise of fact-checking sites in Europe*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://doi.org/10.60625/risj-tdn4-p140>
- Guallar, J., Codina, Ll., Pere, P., & Pérez-Montoro, M. (2020). Desinformación, bulos, curación y verificación. Revisión de estudios en Iberoamérica 2017-2020. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(3), 595-613. <https://doi.org/10.36390/te-los223.09>
- Herrero, E., & Herrera-Damas, S. (2021). El fact-checker en español alrededor del mundo: Perfil, similitudes y diferencias entre verificadores hispanohablantes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 49-77. <http://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e725>
- Martínez-Rolán, X., & Piñeiro-Otero, T. (2023). Desinformación, fact-checking y movimiento feminista. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 19, 149-159. <https://doi.org/10.52495/c11.emcs.19.p105>
- Míguez-González, M.I. (2023a). La actividad comunicativa de los fact-checkers iberoamericanos en Internet. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 19. <https://doi.org/10.52495/c6.emcs.19.p105>
- Míguez-González, M.I. (2023b). La verificación de datos como herramienta en la lucha contra la desinformación: la labor de los fact-checkers. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 19. <https://doi.org/10.52495/c2.emcs.19.p105>
- Sordini, M.V., & Dettano, A. (2021). Re-visitando la entrevista en profundidad desde la virtualidad: reflexiones desde el estudio de las políticas sociales. *En VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Migración, diversidad e interculturalidad: Desafíos para la investigación social en América Latina*. <https://n9.cl/1ykp0>
- Torres-Romay, E., & García-Mirón, S. (2023). La irrupción de las redes de mensajería en la práctica del fact-checking. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 19, 111-121. <https://doi.org/10.52495/c8.emca.19.p105>
- Vizoso, A., & Vázquez-Herrero, J. (2019). Plataformas de fact-checking en español. Características, organización y método. *Communication & Society*, 32, 127-143.



"Redes sociales y Ciudadanía: El Reto de la Formación del Profesorado en Educación Mediática" es una obra colectiva que recoge investigaciones, reflexiones, proyectos y propuestas formativas de expertos y expertas en el campo de la Educación Mediática. Compuesta por 166 capítulos y desarrollada por 352 investigadores e investigadoras provenientes de 21 países, este libro ofrece un análisis profundo sobre los retos que enfrenta el profesorado en la era digital, subrayando el papel crucial de las redes sociales y la inteligencia artificial. Asimismo, resalta la importancia de impulsar políticas que fomenten el desarrollo de la competencia mediática tanto en el ámbito educativo como en los espacios sociocomunitarios.

Presentamos en el texto aportaciones de países euroamericanos, que conforman la Red Alfamed: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Eslovaquia, España, Honduras, Italia, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Esta tercera obra enciclopédica de la Colección Redes Sociales y Ciudadanía, publicada por el Grupo Comunicar Ediciones, se organiza en ocho bloques temáticos principales:

1. Derechos humanos, objetivos de desarrollo sostenible y educomunicación;
2. Alfabetización mediática y formación del profesorado;
3. Inteligencia artificial y educomunicación;
4. Propuestas metodológicas y estrategias docentes;
5. Docentes influencers, experiencias de buenas prácticas e innovación;
6. Políticas públicas en la formación del profesorado, currículo y educación mediática;
7. Recursos, aplicaciones y materiales educomunicativos; y
8. Desinformación, fake news y educación.



Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Universidad
de Huelva



Colypro



UNED
UNIVERSIDAD ESTADAL A DISTANCIA

**UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA**



Universidad
Internacional
de Andalucía



GRUPO DE UNIVERSIDADES
IBEROAMERICANAS
LA RÁBIDA



MINISTERIO
DE CIENCIA, INNOVACIÓN
Y UNIVERSIDADES



AGENCIA
ESTATAL DE
INVESTIGACIÓN

Proyecto I+D: PID2023-146288NB-I00